

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ**

**ВАЛЕРІЙ БИКОВ, МАРІЯ ЛЕЩЕНКО, ЛАРИСА ТИМЧУК**

**ЦИФРОВА ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА**

*ПОСІБНИК*

**2017**

УДК 378.22:004.9 – 047.22

ББК [37.091.2:378.22]:004.9

Т 41

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (протокол №5 від 28.06.2017 р.)*

**Рецензенти:**

**Олійник Віктор Васильович**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

**Шишкіна Марія Павлівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**ISBN 978-966-97714-8-3**

*У посібнику схарактеризовано теоретико-методологічні засади цифрової гуманістичної педагогіки відкритої освіти - науки про закономірності створення позитивної інтегрованої педагогічної реальності за умови конвергенції фізичного та віртуального (створеного за допомогою ІКТ) навчальних просторів (середовищ). На основі використання сучасних ІКТ навчальна діяльність (формальна, неформальна та інформальна) відбувається на перетині двох світів: реального і віртуального. Методологія й методи педагогічних досліджень класичної педагогіки потребують перегляду й удосконалення в контексті сучасних реалій навчально-виховного процесу, потреб та інтересів усіх його суб'єктів. присвячено актуальній і соціально значущій проблемі застосування наративно-цифрового підходу у навчанні майбутніх учителів, особливостям застосування комп'ютерних технологій у творчому розвитку особистості. Єдність креативного й технологічного підходів є засадничим методологічним принципом, на основі якого вибудовується концепція про роль цифрових технологій в підготовці сучасного вчителя. Матеріали посібника можуть бути використані у формальному й неформальному навчанні студентів та педагогів вищої педагогічної та післядипломної освіти; підготовки та перепідготовки наукових, науково-педагогічних кадрів для підвищення рівня цифрової компетентності учасників навчального процесу.*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	4-8
<b>РОЗДІЛ 1.</b>	
<b>ЦИФРОВА ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА – НОВА ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ</b>	
1.1. Витоки, предмет, завдання та методи дослідження цифрової гуманістичної педагогіки	9-15
1.2. Концептуальні засади використання цифрових технологій в навчально-виховному процесі	15-22
1.3. Форми і методи цифрової гуманістичної педагогіки	23-31
Завдання для самоперевірки	31-32
Список використаних джерел	32-34
<b>РОЗДІЛ 2.</b>	
<b>НАРАТИВНО-ЦИФРОВА ПАРАДИГМА У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ</b>	
2.1. Наратив у сучасному соціогуманітарному знанні	35-56
2.2. Від мистецтва усної розповіді до цифрового наративу	57-70
2.3. Педагогічні основи створення і застосування наративів	71-91
2.4. Цифрові наративи в інтегрованій педагогічній реальності	92-100
2.5. Створення цифрових наративів як ефективний інструмент учителя	101-110
Завдання для самоперевірки	110-112
Список використаних джерел	112-114
<b>РОЗДІЛ 3.</b>	
<b>ЦИФРОВІ НАРАТИВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ</b>	
3.1. Спектр компетентностей XXI століття	115-126
3.2. Цифрові наративи у вищій зарубіжній школі	126-145
3.3. Педагогічна технологія проектування цифрових наративів	145-156
3.4. Рекомендації щодо проектування й використання цифрових наративів у неперервній педагогічній освіті	156-167
Завдання для самоперевірки	168-169
Список використаних джерел	169-170
<b>ВИСНОВКИ</b>	171-174
<b>ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ</b>	175
<b>ДОДАТКИ</b>	176-180

## ВСТУП

*Актуальність проблеми.* Інтенсивне поширення цифрових технологій в освітній галузі водночас характеризується недотатною реалізацією їх потужного педагогічного потенціалу, зокрема для розвитку когнітивних, креативних, культурних, мовних, соціальних компетентностей особистості, реалізації здоров'язбережувального дослідницько-пошукового навчання, створення і управління системами відкритої освіти.

Науково практичний інтерес до реалізації відкритої освіти у міжнародному освітньому просторі актуалізується новими освітніми можливостями, що створюються в результаті неперервного розвитку ІКТ:

- демократизація освіти (забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учасників навчального процесу незалежно від соціального, матеріального стану, расових, національних, гендерних ознак, стану здоров'я);
- гнучкість організації навчального процесу (здійснюється варіативне застосування просторово-часових характеристик навчального процесу: доступність учнів до навчання незалежно від місця їх перебування і в зручній для них час);
- індивідуалізація навчання (реалізується на основі врахування індивідуальних особливостей студентів шляхом конкретизації змісту, методів і засобів навчання, активізації самостійної діяльності);
- створення умов для спільної дослідницько-творчої діяльності (поглиблення і розширення джерельно-інформаційної бази, реалізація навчально-дослідницьких проектів) та ін.

Реалізація концепції відкритої освіти розпочалася в Україні з 2008 року [14]. Сьогодні технології відкритої освіти стрімко поширюються, набуваючи нових кількісних і якісних характеристик, а відкрита освіта, як багатогранне і багатопланове явище, стає предметом дослідження різних наук. Перехід до відкритої освіти – це ефективна спроба забезпечити процес поновлення

інтелектуального та професійного досвіду особистості упродовж усього життя, можливість подолати спрямованість традиційних освітніх систем на зайву перевантаженість змісту освіти інформаційним і фактологічним матеріалом, далеко не завжди пов'язаним з дійсними запитами і потребами особистості. У цьому контексті потребують наукового осмислення теоретико-методологічні основи відкритої освіти – системи нової якості педагогічної взаємодії між вчителем і учнями, що виникла як закономірний результат конвергенції технологічних та освітніх процесів.

Особливого значення набуває удосконалення педагогічної майстерності вчителів у всіх ланках системи неперервної освіти щодо застосування ІКТ та реалізації концепції відкритої освіти з метою підвищення якості навчання, надання йому властивостей демократичності, відкритості, індивідуалізації, творчості, що створює ареал атрактивності (привабливості) в очах учнів, студентів, педагогів, мотивує усіх до пізнавально-навчальної діяльності. Саме з педагогікою пов'язані сподівання вчених про створення концепцій поєднання гуманістичного й технологічного компонентів навчального процесу, формулювання теоретико-методологічних принципів відкритої освіти.

У монографії «Світ знання: людина, наука, освіта» В.Г. Кремень актуалізує методологічні проблеми сучасної освіти: « наука змінюється у тому розумінні, що вона все більшою мірою зростається зі своїми технічними додатками. Виникає особливий феномен «технонауки», ...нові інформаційні технології, а потім так звані конвергуючі технології BNIC (біо-, нано-, інформаційні і когнітивні) утворюють нове життєве середовище людини і ставлять під питання багато звичних способів орієнтації у світі та традиційні людські цінності» [8,20]

Саме з педагогікою пов'язані сподівання вчених про створення концепцій поєднання гуманістичного й технологічного компонентів навчального процесу. Завдяки подвижницькій діяльності видатних українських учених Бикова В.Ю., Жалдака М. І. та ін., а також вихованців їх

наукових шкіл була здійснена інформатизація системи вітчизняної освіти [11]. Уведення в Україні нової спеціальності «ІКТ в освіті» для здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук ознаменувало не тільки виокремлення нового науково-дослідницького напрямку, а й проголосило виникнення нової епохи в розвитку вітчизняної педагогічної науки – інтеграції освітньо-педагогічних явищ з цифровими технологіями, що пронизує всі сфери педагогічного знання: теорію та історію педагогіки, дидактику, теорію виховання, освітній менеджмент, окремі методики, педагогіку неперервної освіти, професійну й спеціальну педагогіку і т.д. [17].

Аналіз тематики і предметів досліджень успішних захистів докторських та кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.10 «інформаційно-комунікаційні технології в освіті» окреслює досить широкий діапазон наукових розвідок:

- ІКТ в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи;
- ІКТ в педагогічній освіті;
- ІКТ у професійній освіті;
- ІКТ в освітньому менеджменті [1].

Специфіка цих наукових робіт полягає в тому, що предметом дослідження є вивчення педагогічних явищ, що відбуваються у педагогічній реальності, яка охоплює фізичний і віртуальний (створений ІКТ) простори. На основі використання сучасних ІКТ навчальна діяльність (формальна, неформальна та інформальна) відбувається на перетині двох світів: реального і віртуального. Методологія й методи педагогічних досліджень класичної педагогіки потребують перегляду й удосконалення в контексті сучасних реалій навчально-виховного процесу, потреб та інтересів усіх його суб'єктів. Обмежене використання педагогічного потенціалу ІКТ зумовлюється недостатньою обізнаністю педагогічної громадськості про можливості застосування технологій для індивідуалізації навчання, когнітивного й творчого розвитку учнів, координування взаємодії при розв'язанні навчально-дослідницьких та організаційно-управлінських завдань тощо.

Якісно покращити ситуацію, на наше переконання, може теоретико-методологічне обґрунтування нової галузі педагогічного знання – **цифрової гуманістичної педагогіки**, що інтегрує -біо і -техно й роз'яснює, яким чином організувати навчальний процес за умов його протікання у реально-віртуальному просторі.

У вітчизняній педагогічній думці вперше проблеми гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу на основі широкого використання ІКТ були поставлені Жалдаком М.І. [7]. Учений справедливо наголошує, на тому, що, проблеми інформатизації навчального процесу – складні і перш за все, педагогічні проблеми», а їх розв'язання, на думку вченого, «вимагає розробки нових комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання всіх без винятку предметів – нового змісту навчання, нових засобів, організаційних форм і методів навчання, підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом, розрахованих на значний ухил в самостійну, дослідницького, творчого характеру навчальну діяльність учнів і вчителів на основі широкого і разом з тим педагогічно виваженого використання поряд з традиційними, нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, активізацію пізнавальної діяльності учнів і вчителів, і на значну інтенсифікацію спілкування учнів і вчителя, всього навчального процесу...» [6]. По-суті, Жалдак М.І. окреслив зміст нової галузі педагогічного знання, яка виходить далеко за межі шкільного курсу інформатики і охоплює весь навчально-виховний процес.

Проблемам відкритої освіти, освітнього простору, навчального середовища в умовах інформаційного суспільства присвячено дослідження учених В. Бикова [2], В.Кременя [8,9]. Використання ІКТ як засобу підвищення позитивного потенціалу пізнавально-активного поля, що створюється педагогом, шляхи віртуалізації навчального процесу, надання йому творчих характеристик досліджуються у працях М.Лещенко[12]. Досить детально проаналізовано компонентний склад ІК-компетентності вчителя у роботах О.Овчарук [15], О.Спіріна [18] та ін.

**Метою посібника** є обґрунтування теоретичних засад цифрової гуманістичної педагогіки – науки про закономірності створення позитивної інтегрованої педагогічної реальності за умови конвергенції фізичного та віртуального (створеного за допомогою ІКТ) навчальних просторів (середовищ). Потребує роз'яснення авторський підхід до формулювання і визначення категорії «цифрова гуманістична педагогіка»:

- у цифровому суспільстві педагогіка має враховувати вплив сучасних цифрових технологій на освітні процеси, тому і вжито слово «цифрова»;
- головним завданням педагогіки є освітній розвиток особистості, який у вітчизняній гуманістичній традиції ґрунтується на філософських ідеях кордоцентризму Г. Сковороди, педагогіки серця В. Сухомлинського, педагогіки добротворення Івана Зязюна, тому відповідно вжито слово «гуманістична».

Отже, на основі аналізу зарубіжного і вітчизняного досвіду конвергенції цифрових технологій з гуманістично-освітніми практиками пропонуємо вживати категорію «**цифрова гуманістична педагогіка**», наголошуючи при цьому на розвитку людської особистості за допомогою цифрових технологій.



# РОЗДІЛ 1.

## ЦИФРОВА ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА – НОВА ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

### 1.1. Витоки, предмет, завдання та методи дослідження цифрової гуманістичної педагогіки.

**Цифрова гуманістична педагогіка** – наука про закономірності створення позитивної інтегрованої педагогічної реальності за умови конвергенції фізичного та віртуального (створеного за допомогою ІКТ) навчальних просторів (середовищ). Проблеми розвитку цифрової гуманістичної педагогіки висвітлені у працях зарубіжних педагогів П. Андерсон (P.Anderson) [21], О. Бйорк (O.Bjork) [23], Дж. Браєра (J.Brier) [24], С. Варнок (S.Warnock) [41], Р.Вітсон (R.Whitson) [42], С.Давідсон (C.Davidson) [26], Д. Джакацкі (D.Jakacki) [31], Б. Гірша (B.Hirsch) [28], Р. Ленема (R.Lanham) [36], Т.Клемент (T.Clement) [25], П. Фіфе (P.Fyfe) [30]. Водночас, потребують висвітлення теоретичні засади цифрової гуманістичної педагогіки, що досліджує закономірності творення позитивної педагогічної реальності за допомогою ІКТ.

Проаналізуємо зарубіжний, зокрема досвід високорозвинених країн, щодо визначення теоретико-методологічних засад, контенту та інструментарію цифрової гуманістичної педагогіки. Нова педагогічна категорія набула наукового обґрунтування у 2012 році після опублікування збірника наукових праць «Цифрова гуманістична педагогіка: практика принципи, політика», редактором якого є Бретт Д. Гірш (Brett D. Hirsch) [28]. Це переконлива і важлива збірка робіт з різних аспектів педагогіки в цифрових гуманітарних науках, що дає своєчасну відповідь на актуальні питання теорії та практики цифрової гуманістичної педагогіки. Видання було позитивно оцінено провідними науковцями й культурними діячами:

- *Ця збірка робить важливий внесок у розвиток гуманітарної цифрової педагогіки і надає їй більш відповідний і високий статус,*

якого вона заслуговує (Кетлін Фіцпатрік, директор наукової комунікації, Асоціація сучасних мов);

- Я дійсно ціную це видання, тому що змістове багатство і ретельність досліджень слугують обґрунтуванню перспектив розвитку. Я б, звичайно, запропонувала цю книжку кожному педагогу, який використовує ІКТ в гуманітарній сфері, особливо на університетському рівні (Кетлін Фіцпатрік, директор наукової комунікації, Асоціація сучасних мов);
- У цілому, ця книжка - надзвичайно необхідний ресурс для цифрових гуманітарних спільнот. Вона не тільки вводить читача в поле невідомих для багатьох викладачів і студентів цифрових гуманітарних проблем, але і надає інформацію про використання обчислювальних технологій в гуманітарній сфері, діяльності у різних науково-освітніх установах (Джуліана Детторі, Британський журнал освітніх технологій) [28].

Обґрунтованим видається твердження американських учених про те, що «майбутнє і освіта в майбутньому будуть цифровими... тому безвідповідальним є використання ІКТ у навчанні без визначення засад цифрової гуманістичної педагогіки. Існують різні шляхи структурування цифрової гуманістичної педагогіки, серед яких найефективнішим є відірватися від комп'ютера і помислити над цією проблемою» [30]. Таким образом висловленням підкреслюється, що предметом вивчення цифрової гуманістичної педагогіки є вплив ІКТ на всіх суб'єктів педагогічного процесу, дослідження навчальної діяльності, що відбуваються як у матеріальній, так і у віртуальній реальності, створеної за допомогою технологій й у відповідності до цього проектування змісту, форм і методів навчання. **Предметом вивчення цифрової гуманістичної педагогіки** є дослідження і проектування навчально-пізнавальних дій, що відбуваються в результаті взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з цифровими технологіями.

## 1.2. Витоки цифрової гуманістичної педагогіки.

Образне визначення Б. Д. Гірша цифрової гуманістичної педагогіки як «серця цифрової гуманістики» [28,16], вказує на витоки нової галузі педагогічного знання. Отже, витоки цифрової гуманістичної педагогіки знаходимо у цифровій гуманістиці – міждисциплінарній галузі наукових досліджень і освітніх практик, що виникла на перетині комп'ютерних і гуманітарних дисциплін. Цифрова гуманістика (часто скорочено ДН – аббревіатура від англійського «digital humanities»), розвинувшись з комп'ютеризації гуманітарної галузі та цифрових гуманітарних практик, охоплює різноманітну тематику, від створення й зберігання он-лайн колекцій артефактів до збору баз культурних даних великого обсягу і включає перетворені у цифрові та створені цифровими матеріали й поєднує методологію традиційних гуманітарних дисциплін (наприклад, історії, філософії, лінгвістики, літератури, мистецтва, археології, музики та культурології) та соціальних наук, з комп'ютерними технологіями (наприклад, візуалізація даних, інформаційний пошук, збір даних, статистика, створення тексту, цифрова картографія, цифрова публікація) [21;28].

На відміну від багатьох інших міждисциплінарних експериментів, цифрова гуманістика, а точніше її зародження має відомий початок. У 1949 році, італійський священик-єзуїт, отець Роберто Буза (R. Buser), поставив перед собою завдання за допомогою технічних засобів проаналізувати повне зібрання листів італійського теолога XIII ст. Фоми Аквінського і створити показчик «Index Thomisticus», який би містив повний конкорданс (словник) 10,6 млн. слів Фоми Аквінського. Вирішення цього завдання без використання певного виду технічних пристроїв було неможливим. Робота, розпочата з використанням перфораторів і сортувальних машин, була практично завершена через 33 роки на базі великих універсальних ЕОМ серії ІВМ. Разом з іншою інформацією, показчик складався з майже 70000 сторінок [28].

Методологічним підґрунтям цифрової гуманістики є застосування ідей, що виникли в руслі технократичних наук, до наук про живе. Цей важливий для гуманітарних і цифрових наук підхід обґрунтовує створення об'єднувальних концепцій, що охоплюють і -біо, і -техно. Цифрова гуманістика також перетинається з дослідженнями нових медіа та науками про інформацію, медіа теорією композиції, вивченням комп'ютерних ігор. Оволодіння цифровими гуманістичними вміннями відбувається в ході створення та реалізації науково-дослідницьких проектів міждисциплінарного характеру.

Фахівців з цифрової гуманістики готують на рівні бакалаврських, магістерських і докторських програм в університетах Великобританії, Канади, США з 2005 року [21; 28]. Розпочали підготовку бакалаврів з напрямку «Гуманістика другого покоління: гуманістика 2.0» у Польщі. Так, Університет Казимира Великого в Бидгощі з 2013 року відкрив новий напрям підготовку під назвою «Гуманістика другого покоління» (*Humanistyka drugiej generacji*). Пропозиція адресована тим кандидатам, які прагнуть реалізувати свої ідеї і здібності шляхом розробки і використання різноманітних інтернет-ресурсів. На сайті університету наголошується, що «Гуманістика 2.0» – це зростаючі можливості не тільки для комунікації, розваг або бізнесу (соціальні медіа, інтернет-журналістика, ігри, електронна комерція). Це також необмежені ресурси для розвитку і освіти. Саме тому, співробітники УКВ в 2013/2014 році вирішили відкрити на Факультеті гуманітарних наук новий напрям, який підготує відповідних фахівців. Університет пропонує кандидатам 4 спеціалізації на денному та заочному навчанні: (e)-лист і комп'ютерне редагування; інтернет-журналістика та соціальні медіа; інформаційне суспільство і дигіталізація; дослідження і розробка комп'ютерних ігор [32].

Зазначимо, що в результаті співпраці Університету Яна Коханевського в м. Кельце, зокрема Філії в Пьотркові Трибунальським (Польща) з Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України та

Університетом Менеджменту Освіти, розпочалася підготовка фахівців зі спеціальностей « Історія 2.0», « Філологія 2.0», «Педагогіка 2.0» [40].

Розвиток цифрової гуманістики є однією з провідних тенденцій світового освітнього простору, про що свідчить функціонування міжнародних науково-освітніх організацій, які підтримують розвиток інтеграційних процесів у гуманістичних і цифрових сферах.

Альянс цифрових гуманістичних організацій (ADHO) – це організація, цілями якої є сприяння і підтримка цифрових наукових досліджень щодо використання ІКТ при викладанні мистецьких і гуманітарних дисциплін, координування взаємодії гуманістів і гуманітаріїв, що займаються цифровими та комп'ютерно-орієнтованими дослідженнями, викладають, створюють та поширюють цінний досвід, у всіх областях представлених різноманітністю членства. Альянс цифрових гуманітарних організацій (ADHO) підтримує ініціативи для публікації, презентації, співробітництва та навчання; визнає і підтримує передовий досвід у цих видах діяльності; і виступає в якості громадської консультативно-дорадчої сили. При цьому, ADHO охоплює і координує відповідну діяльність за допомогою установчих організацій: Європейської асоціації цифрової гуманістики (EADH, заснована в 1973 році як Асоціація для літературної і лінгвістичної комп'ютеризації), Асоціація для комп'ютерів та гуманістики (ACH, заснована в 1978 році) , Канадське товариство цифрової гуманістики (засноване в 1986 році, як консорціум для комп'ютерів в гуманістиці), Інтернет-мережа центрів цифрової гуманістики (CenterNet), Австралазійська Асоціація для цифрової гуманістики (AADH), і Японська асоціація для цифрової гуманістики. До ADHO входять незалежні вчені, студенти, аспіранти та наукові співробітники з усієї планети (The Alliance of Digital Humanities Organizations (ADHO) [19]. Важливою функцією Альянсу є видавництво щоквартальника з цифрової гуманістики (Digital Humanities Quarterly (DHQ) – цифрового журналу з відкритим доступом, що охоплює всі аспекти цифрових медіа в гуманістичних науках: експериментування з різними форматами публікацій і

риторика про цифрове розміщення статей з літературно-лінгвістичної комп'ютеризації (добре налагоджений друк цифрових гуманітарних журналів) способами, які долають друковано-цифрову прірву; використання відкритих стандартів для доставки контенту журналу; розвиток послуг з перекладу та багатомовне рецензування відповідно до яскраво вираженого міжнародного характеру ADHO. У журналі публікується широкий спектр рецензованих матеріалів, в тому числі: наукові статті; редаговані твори з альтернативними думками; експерименти в інтерактивних медіа; огляди книг, веб-сайтів, нових медіа-арт інсталяцій, цифрових гуманістичних систем та інструментів [20].

У сфері цифрової гуманістики педагогіка займає одну з провідних позицій, оскільки така її роль відповідає викликам сучасного інформаційного суспільства про необхідність неперервної освіти громадян у доступних для них форматах формального і неформального навчання. Завданням педагогіки є створення концепцій інтеграції гуманістичного й технологічного компонентів навчального процесу, що визначають шляхи використання ІКТ з метою підвищення якості навчання, надання йому властивостей демократичності, відкритості, індивідуалізації, творчості, мотивуватиме усіх громадян до пізнавально-навчальної діяльності. У цьому контекст. Гірш Б. стверджує: «якщо цифрова гуманістика повною мірою реалізувала свій потенціал, щоб змінити сучасні академічні підходи до навчання, то цифрова гуманітарна педагогіка повинна бути переміщена з маргіналізації та ізоляції, на перший план досліджень» [28, 6].

Отже, у зв'язку з конвергенцією технологічного й гуманістичного напрямів пізнання у зарубіжних освітніх практиках виникла необхідність уведення нової категорії «цифрова гуманістична педагогіка» і нової наукової галузі, що характеризується набором понять, концепцій, які сформувалися не у споріднених, а у незалежних, технократичних і гуманістичних галузях наукових досліджень.

У широкому сенсі, цифрова гуманістична педагогіка – це наука про закономірності передачі та сприймання освітнього досвіду, що відбувається у фізичній і віртуальній реальностях на основі використання цифрових технологій.

Педагогічний аналіз використання цифрових технологій в якості інструментів для здійснення навчально-дослідницької, особистісно-орієнтованої освіти підтверджує наявність позитивних змін у світосприйманні педагогів, що впливає та видозмінює форму і сутність процесів викладання й учіння.

## **1.2. Концептуальні засади використання цифрових технологій в навчально-виховному процесі.**

Для педагогів важливо усвідомлювати особливості перебігу педагогічних явищ під час конвергенції фізичного і віртуального просторів різних видів навчання, оцінювати розширення пізнавальних можливостей, що відкриваються в сучасних умовах. Філософи наголошують на тому, що людина отримала можливість за допомогою цифрових технологій задовольняти найважливішу потребу людського духу, пов'язану з проривом за межі реального, у світ інший, віртуальний. Тікаючи від нудьги повсякденності, людина занурюється у віртуальну реальність телеекрана, монітора комп'ютера, мобільного телефону, плеєра, листає інтернет-сторінки, намагаючись розв'язати проблеми фізичної реальності.

Свідомість людини набуває неоднорідності, що включає поряд з «повсякденною реальністю» також і ряд інших, неповсякденних віртуальних реальностей. Розрізняють так звані трансреальні переходи – повний, «коли нова реальність набуває повного онтологічного статусу», або ж неповний. Здатність до таких переходів, до суміщення реальностей є необхідним елементом процесів соціалізації, розвитку особистості в сучасному соціумі [5,119]. У зв'язку з цим виникає актуальна необхідність дослідження віртуальних явищ, вивчення можливостей їх використання при створенні

ефективного навчального середовища, застосування цифрових технологій для посилення віртуальних характеристик педагогічної реальності.

У цьому контексті нового звучання набули поняття дійсність і уявність, буття і свідомість, природне і штучне, реальне і фантастичне, гуманістичне і технократичне, що пов'язано з поглибленням наукових уявлень про світ як множини реальностей, які частково перетинаються і взаємодіють між собою, охоплюючи загальний освітній простір і часткові навчально-виховні середовища.

Педагогічна реальність визначається простором і часом, де відбувається набуття особистістю певного досвіду. Будучи багатовимірним явищем, вона поєднує раціональне й почуттєве, свідоме й підсвідоме, біологічне й технологічне, дійсне й уявне, може набувати духовно творчих, але водночас і деструктивних характеристик. Педагогічна реальність охоплює всі сфери життя в суспільстві знань, неперервного навчання і має стати предметом детального вивчення педагогічної науки.

Відповідно до класичної педагогічної думки вчитель створює особливе середовище, яке має позитивно впливати на учнів, забезпечувати їх навчання, виховання і розвиток. Дедалі глибше усвідомлюється той факт, що досить важко, практично неможливо навчити, розвинути особистість, якщо вона активно протидіє цим процесам. Успішність педагогічної діяльності залежить від того, наскільки вона мотивує учнів до самоосвіти. Якщо учень не буде активно брати участь у навчальній діяльності і не буде отримувати задоволення від пізнавальних дій, то, напевно, чи таке навчання призведе до позитивних зрушень в його особистості. Отже, вирішальними є характеристики навчального середовища, що можуть стимулювати особистість до пізнавальної діяльності, активізувати її або відштовхувати від неї. При цьому надзвичайно важливим є наскільки ця пізнавальна діяльність відповідає особистісним потребам, орієнтує учня на можливі шляхи самовдосконалення, що покращують якість життя.



Все вище сказане має особливе значення для розробки моделі педагогічної реальності, в якій застосовуються цифрові технології для позитивного впливу на людину [12]. У цьому контексті учитель має оволодіти педагогічною майстерністю, що поєднує знання про особливості виникнення педагогічної реальності, закономірності її творення і дослідження, усвідомлення ролі цифрових технологій у цих процесах, а також практичні уміння щодо їх реалізації.

Природу педагогічної реальності, особливості її впливу на людину характеризує авторська теорія пізнавально-активного поля [13]. Людська взаємодія взагалі, в тому числі взаємодія учителя з учнями, викладача зі студентами відбувається у просторі і часі, тому його можна охарактеризувати категорією пізнавально-активного поля. Дефініція “пізнавально-активного поля” є універсальною.

У координатах пізнавально-активного поля протікає будь-яка діяльність. Філософське обґрунтування цього твердження знаходимо в концепції академіка В. Вернадського про наукову думку як планетне явище космічного характеру. Визначним моментом концепції В. Вернадського є положення про те, що людина існує до тих пір, «доки не припиняється матеріальний і енергетичний обмін» між нею і середовищем, в якому вона живе [4]. На його думку, енергетичний і матеріальний обмін між живими організмами здійснюється через «поле життя – як в середовищі всесвітнього тяжіння, так і в мікроскопічному розрізі, де сили тяжіння не є пануючими...» [4, 9]. Кожна особистість за В. Вернадським, характеризується «полем власного існування», для якого властиві раціональні та ірраціональні елементи. Отже, поле особистості характеризується поєднанням чуттєвого і раціонального, підсвідомого і свідомого, евристичного і гедоністичного. Воно виявляється у ставленні людей до світу, а також у явищах, які не піддаються стандартному логічному осмисленню: емоціях, почуттях, переживаннях, інтуїтивних передбаченнях, особливих наукових думках, натхненні, фантазіях, мріях тощо.

Поле окремої людини перебуває у постійній взаємодії з полями інших осіб. На нашу думку, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. **Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про наявність комунікативного поля пізнавально-активного характеру або пізнавально-активного поля, яке виникає в результаті накладання особистісних полів учителя і учнів упродовж конкретного уроку або заняття.**

Розглянемо детальніше процес творення учителем пізнавально-активного поля. Будучи суб'єктом навчально-виховного процесу, вчитель надає інформації суб'єктивних характеристик. Йдеться не про деформацію змісту навчального матеріалу. Маємо на увазі, що цей зміст подається у певній почуттєво-емоційній образній формі. Ця почуттєво-емоційна форма виникає в уяві вчителя. «Уява, – за словами знаменитого філософа, алхіміка і лікаря XVI ст. Парацельса, – це сонце душі людської... Якщо сила уяви достатня для того, щоб освітити весь внутрішній світ людини, то її уява здатна творити». Парацельс стверджує, що «уява – це інструмент. Силою уяви воля створює з думок існуючі форми – мислеобрази. Уява породжує дію» [13, 18]. Через напруження психічної енергії (інтелекту, емоцій, почуттів), творчою волею вчитель створює інформаційний образ, який потрібно передати учням. Інформаційний образ передається учням за допомогою слів, міміки, жестів учителя, засобів навчання, цифрових технологій, котрі використовує педагог. Отже, вчитель є творцем інформаційного образу, що передається учням за допомогою слів, дій, цифрових технологій. Інформаційні образи стають джерелом творення пізнавально-навчальної реальності

У залежності від того, яким є продукт творчості вчителя можна визначити силову і енергетичну характеристики пізнавально-активного поля. Поле можна виявити через почуття, емоції, які переживають всі учасники

педагогічного процесу. Чим вища напруженість почуттів, тим більша є силова характеристика поля. У залежності від того, позитивні (тобто радості, піднесення, творчого успіху, наснаги, натхнення, любові) почуття чи негативні (страху, приниження, насильства, власної неспроможності, втоми, безсилля) почуття визначаємо енергетичний потенціал поля – позитивний або негативний. Сумарний енергетичний потенціал на такому уроці складається з суми енергетичних потенціалів полів кожної особистості, що створює загальний енергетичний фон. Пізнавально-активне поле максимального позитивного потенціалу виявляється в особливій атмосфері творчого піднесення вчителя й учнів, коли кожен і всі разом охоплені прекрасними почуттями захоплення, радості відкриття і осягнення невідомих раніше явищ навколишнього і внутрішнього світу.

Педагогічна майстерність, по суті, передбачає пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля пізнавальної активності. Йдеться про мобілізацію психічних (інтелектуальних і почуттєво-емоційних) ресурсів кожного учня, їх орієнтацію на навчання. Важливо пам'ятати, що психічна енергія кожної людини множитья від радісної, мажорної, творчої праці, легше долаються труднощі, вищі почуття душевного комфорту. Тому і навчальна праця учнів має бути мажорною, натхненною, творчою, радісною, привабливою, адже тільки в такому стані розвиваються психічні процеси й особистість переживає почуття комфорту, душевного задоволення.

Для того, щоб інформаційний образ був засвоєний учнем, а процес його сприймання забезпечував психофізичний розвиток особистості потрібно посилити вплив пізнавально-активного поля. Особлива роль у цьому процесі належить цифровим технологіям. Підкреслимо, що посилення дії пізнавально-активного поля на учнів, засвоєння ними інформаційного образу буде відбуватися за умови розширення каналів сприймання та обробки навчальної інформації. Цьому сприяють уміння вчителя розширювати канали передачі, сприймання та відтворення інформації на основі застосування

мультимедійних та веб-орієнтованих технологій. Мультимедійні презентації навчальної інформації, аудіо, відео матеріали, мережна взаємодія з суб'єктами навчального процесу, представниками різних інституцій на індивідуальному, локальному і глобальному рівнях підвищує позитивний потенціал пізнавально-активного поля.

Цифрові технології та Інтернет змінили сутність багатьох навчально-інформаційних джерел (лист → e-mail, книга → e-book, audiobook; традиційна бібліотека → електронна бібліотека; енциклопедія → Вікіпедія і т.д.). На основі використання цифрових технологій учитель працює з новими видами «тексту», жанрами, новими формами дискусій та моделями комунікації, новими «базами даних» – гіпертексти, інфографіки, відеоблоги, інтернет-спільноти і т.п. Їх об'єднує загальна ідея спільної творчості, створення якомога більш відкритих і доступних ресурсів і необмежених можливостей обміну інформацією та її використання (філософія Web 2.0). Наприклад, електронний текст – це більш динамічний засіб передачі інформації, ніж традиційний друкований текст. До властивостей електронного тексту належать: мінливість, суміш абеткової та образної інформації. В електронному тексті слово, образ і звук виражені у спільному цифровому коді. Електронний текст автор може зберегти у первозданному вигляді, видозмінити, віддати комусь іншому, але він все одно залишається доступним для автора. Поверхня тексту також змінна: можна збільшити, зменшити шрифт, змінити розміщення тексту на сторінці, конфігурацію ілюстрацій, форму літер. Цю властивість електронного тексту Р. Ленгем називає риторичністю, підкреслюючи, що електронний текст розмиває межу між його творцем і читачем, стимулює творчу самореалізацію [36,16].

Таким чином, позитивний потенціал пізнавально-активного поля різко зростає, якщо учні будуть засвоювати інформаційний образ через власні творчі дії за допомогою цифрових технологій. Осягнення образу не тільки на слух, а і через зорове сприймання, через рух (пантомімічного відображення), через синтез мовленнєво-рухової експресії, драматично-ігрової діяльності,

через експериментування з різними матеріалами та різними цифровими технологіями забезпечує формування і стійке запам'ятовування інформаційних образів в уяві учнів. Педагог має застосовувати такі технології, які б забезпечували творчу діяльність, як у реальному, так і у віртуальному, створеному технологіями середовищі.

Педагогічна реальність варіативна за змістом і формою й набуває ознак мовленевої, математичної, природничої, мистецької в залежності від дисципліни, що вивчається. Майстерне застосування цифрових технологій розширює операційні можливості педагогічної реальності, поглиблює її віртуальні характеристики, що передбачають:

- подорож у світ математичних, природничих, філологічних, мистецьких, людинознавчих понять;
- одухотворення категорій, явищ, персонажів і спілкування з ними;
- переміщення вздовж осі часу і уявне перебування у віддалених у минуле епохах, спілкування з людьми, що жили в різні історичні періоди;
- переміщення у просторі та уявне перебування в географічно віддалених місцях;
- перенесення в паралельні реальності (книжкову, телевізійну інтернетну);
- безпечне експериментування з поняттями, явищами, довільний вибір вчинків, дій, що не призводять, як у реальному житті, до невірних наслідків;
- корекція подій, що відбулися;
- повторний перебіг подій з метою зміни їх наслідків;
- творча розбудова навчально-пізнавальної реальності від локального до глобального рівня.

Як бачимо, навчально-пізнавальна реальність містить поряд з реальними, віртуальні елементи, що створюють сильне поле тяжіння, роблять

навчання захоплюючим і привабливим. У цьому аспекті цифрові технології застосовуються для розвитку уяви, фантазії, креативності, проникнення в сутність різноманітних явищ, процесів і, що важливо, для обмеження тиску повсякденності, задоволення потреби в пошуку незвичайного, гіперреального. Учитель, який застосовує цифрові технології, свідомо переносить навчальні дії у віртуальний простір.

Всі учасники навчального процесу мають добре розуміти умовність віртуального простору, що створюється реальними діями й технологіями. Для творення ефективної педагогічної реальності доцільно застосовувати цифрові технології, що передбачає здійснення педагогом і учнями реальних дій для уявного переміщення у створюваний віртуальний простір й виконання в ньому тих видів діяльності, що малодоступні або неможливі для традиційного навчального середовища. Педагогічна реальність, що поєднує матеріальне й віртуальне середовище, створює умови для духовно-креативного розвитку вчителів й учнів.

Актуальними в галузі цифрової гуманістичної педагогіки є дослідження, що охоплюють проблеми створення й вивчення інтегральної педагогічної реальності, що поєднує реальний і віртуальний простори та є прикладом взаємодії біологічного й технологічного компонентів для забезпечення якості навчання. Потребують окремої уваги забезпечення індивідуальної та уолективної безпеки виконання навчальних дій у реальному та віртуальному просторах, а також під час їх інтегральної взаємодії.

### **1.3. Форми і методи цифрової гуманістичної педагогіки.**

Методологічно значущим є питання з'ясування сутності методів дослідження цифрової гуманістичної педагогіки.

Практичне використання методів досліджень цифрової гуманістичної педагогіки означає здійснення наукового пошуку на перехресті цифрових та

традиційних гуманістичних засобів. І це відбувається двома різними способами. З одного боку, застосовуються цифрові інструменти та технології для проведення традиційних гуманістичних досліджень. З іншого боку, гуманістичні методи дослідження застосовуються до вивчення педагогічних явищ, що відбуваються у змішаному або віртуальному середовищах, створених цифровими технологіями. Використання ІКТ для проведення педагогічних досліджень, зокрема застосування відео спостереження, аудіо запису, відеозапису надає можливість подорожі у просторі і часі, створює умови для фіксації всього комплексу реакцій досліджуваних, піднімає на новий щабель якісні дослідження, хід і результати яких в оцифрованій (електронній) формі можуть зберігатися в пам'яті комп'ютера і при потребі відтворювати повну картину подій, що відбулися, стаючи джерелом для нових досліджень. Аудіо запис, відеозапис часто застосовуються під час інтерв'ювання, спостереження, під час проведення експериментів, при створенні цифрових наративів (розповідей).

У школах, де встановлено системи відео спостереження, ІКТ допомагають виконувати превентивну виховну функцію. Адже коли учні розуміють, що у школі ведеться відеоспостереження, вони стають більш дисциплінованими і пунктуальними. Вчителі використовують дані записи для аналізу навчально-виховного процесу, на основі відео архів, створюються цифрові пізнавальні чи розважальні сюжети.

Особливої уваги заслуговують зарубіжні педагогічні підходи до наукових досліджень Інтернет – мережі, зокрема, нетнографія. Це поняття («netnography») у науковий обіг увів американський учений, класик досліджень в Інтернеті – Роберт В. Козинець (Robert V. Kozinets), утворивши його з двох англійських слів: «інтернет» («inter[net]») і «етнографія» («ethnography») [35].

Нетнографія – це галузь етнографії, що вивчає поведінку людей в мережі та концентрується навколо культурологічних, символічних та інформаційних ідей. Даніель Міллер і Дон Слейтер визначають, що

«етнографія означає тривале дослідження шляхом застосування різноманітних методів для того, щоб якомога більше аспектів досліджуваних людей могли бути належним чином осмислено або сконцептуалізовано іншими» [35].

Мартін Хаммерслі (Martyn Hammersley) і Павло Аткинсон (Paul Atkinson) стверджують, що етнографія «в її найбільш характерній формі потребує від етнографа участі, явної або прихованої в повсякденному житті людей протягом тривалого періоду, спостереження перебігу подій, слухання розмов, задавання питань, - іншими словами, вимагає збору всіх доступних даних, які проллють світло на проблему, що є предметом дослідження». Аналогічний підхід реалізується під час етнографічних досліджень, які - в повному обсязі або частково – відбуваються в Інтернеті, і називаються нетнографічними дослідженнями. Проведення спостережень, участь у житті конкретної спільноти, розмови з її членами та постановка питань, дотичних їх поведінки - ці методи застосовують науковці, які проводять дослідження в Інтернеті [33].

Як пише Христина Гайн, автор класичної праці «Віртуальна етнографія», якщо люди, яких досліджуєш, переносять певні аспекти свого життя до Інтернету, то дослідник повинен також вивчати саме мережу [34].

Нетнографія застосовується для дослідження питань, які важко вивчати за допомогою кількісних методів, зокрема: критична оцінка інформації, отриманої від інших, джерела отримання інформації, творча діяльність, «піратство в Інтернеті», активність на сайтах соціальних мереж, потенціал соціальних мереж як області для розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей, створення образу в мережі, безпека в мережі та ін.

Нетнографічне дослідження передбачає поступову реалізацію таких шести кроків: 1) планування; 2) вхід в мережу; 3) збір даних; 4) інтерпретація, 5) етична стандартизація; 6) презентація результатів.

До найпоширеніших методів нетнографічного дослідження належить вивчення окремих веб-сайтів, особливо популярних в досліджуваній цільовій



групі, онлайн-анкетування. Використання онлайн-анкетування розглядається як доповнення інформації, отриманої в ході інтерв'ю і під час спостереження. Онлайн-анкетування, незважаючи на незаперечні переваги (низька вартість, швидкий доступ до результатів, можливість контакту з окресленими групами), характеризується серйозними ризиками, пов'язаними з відсутністю прямої фізичної присутності дослідника/інтерв'юера. У випадках, коли тема дослідження пов'язана зі сферою табу, ця відсутність є величезною перевагою, тоді як під час тесту, що виконують молоді люди, необхідно рахуватися з двома серйозними ризиками (можливість нерозуміння питання респондентом, простота відмови від участі в дослідженні). Для нейтралізації цих ризиків пильна увага має бути приділена структурі анкети і обмеженню відкритих питань на користь закритих.

Одна з основних дилем, пов'язаних з нетнографією – це питання про вибір науковцем своєї ролі в ході дослідження. Відповідно до засадничих класифікацій, ролі, які можуть грати дослідники є наступними: спостерігач у ролі учасника – в цьому випадку дослідник працює інкогніто, не розкриваючи свої справжні наміри перед членами досліджуваного співтовариства; учасник як спостерігач – дослідник вирішує вивчити середовище, в якому він є акцептованим і відомим; спостерігач, який не є учасником; аутсайдер [34, 107-112].

Під час нетнографії застосовується комп'ютерно-опосередкована комунікація в якості джерела даних, щоб визначити етнографічну сутність й представлення культурного чи соціального явища. Таким чином, в ході нетнографічних досліджень здійснюється науковий пошук, під час якого факти про предмет дослідження добуваються шляхом вибіркового спостереження та теоретичної інтерпретації того, що бачимо, а також через задавання питань та інтерпретацію відповідей, через впорядкування нотаток і аудіо або відео записів, в процесі підготовки наукових звітів.

Для отримання більш повного уявлення про навчання з використанням ІКТ, зокрема Інтернет-мережі, застосовується навчальна аналітика, що

об'єднує комп'ютерні технології (дані і аналіз тексту , візуалізація даних) з педагогікою, соціальними науками та психологією [31].

За визначенням українського науковця Л. Панченко, навчальна аналітика – перспективний напрям розвитку досліджень в галузі вищої освіти, який спрямований на покращення процесу навчання, розуміння студентів та того, як вони вчаться, прийняття обґрунтованих рішень на основі аналізу освітніх даних. Навчальна аналітика базується на методах багатомірних досліджень, інтелектуальному аналізу даних, використанні нейронних мереж, методів машинного навчання, аналізі соціальних мереж, візуалізації даних [16]. Підкреслимо, що навчальна аналітика розвинулася з області кібернетичних досліджень і поширилася на педагогічну практику, освітній менеджмент, дозволивши учителям здійснювати більш тонкий аналіз впливу ІКТ на різні види соціально-пізнавальної діяльності.

Оскільки вчителі ширше використовують відкриті освітні ресурси, і різноманітні додатки доступні на мобільних пристроях, то застосування навчальної аналітики для відстеження участі учнів, студентів у навчальній діяльності набуває все більшого значення [31, 61]. Важливо здійснювати моніторинг й оцінювати використання зовнішніх ресурсів та діагностувати їх вплив на прогресування, гальмування навчання, його якісні показники [38]. Ця інформація має вирішальне значення для педагогічної підтримки окремих учнів, студентів, а також інформує широку академічну спільноту про можливі шляхи покращення якості освіти.

Проте використання даних про студентів може мати різні наслідки, особливо у сфері розбудови відносин довіри і поваги між установами і студентами. Оскільки аналітичні інструменти стають більш широко доступні, і зростає бажання застосувати їх для педагогічних досліджень, щоб отримати більш глибоке розуміння впливу поточних змін на навчальну реальність, важливо, щоб, навчальні заклади розробляли політику використання навчальної аналітики навчання для оцінювання навчальної та науково-дослідної діяльності.

Отже, проведення досліджень з цифрової гуманістичної педагогіки передбачає комплексне використання традиційних, модернізованих і специфічних методів здійснення наукового пошуку.

Зарубіжні вчені наголошують, що застосування ІКТ під час навчання передбачає аналіз педагогічних змін, викликаних їх використанням. Іншими словами, як підкреслює Пол Файф (Paul Fyfe), це означає, що «просто включення технології (скажімо, Power Point) до лекції, без роздумів про те, як лекційна форма повинна розвиватися й збагачуватися, недостатньо. Педагоги повинні мислити цілісно про різні функції сучасного вчителя в реаліях цифрового життя в академічному, так і поза – академічному просторі» [30].

Прикладами практичного застосування цифрової гуманістичної педагогіки може бути аналіз педагогічних явищ, що мають місце при використанні технологій (Power Point, соціальні медіа, мережі, блоги, сайти тощо) для навчання учнів різних вікових груп і різних професійних напрямів. При цьому ІКТ трактуються не тільки як сучасний засіб унаочнення навчальної інформації. Компетентні педагоги за допомогою ІКТ реалізують ряд важливих навчально-дидактичних та організаційно-творчих функцій:

- розширення каналів передачі та сприймання інформації;
- стимулювання і розвиток когнітивних процесів;
- забезпечення демократизації, відкритості, індивідуалізації, інтерактивності, гнучкості та доступності навчання, творчої самореалізації, та саморозвитку особистості.

До суттєвих завдань цифрової гуманістичної педагогіки належить збагачення сучасного Інтернет-простору шляхом перенесення педагогічної культурної спадщини до мережі, і забезпечення доступу до неї не тільки для академічних користувачів (науковців, учителів, студентів, учнів), також і широкої громадськості. Використання методів цифрової гуманістичної педагогіки може додати новий вимір історико-педагогічним дослідженням, надає можливість науковцям під час аналізу відео та аудіо записів здійснювати подорожі у просторі і часі, і, що не менш важливо, здійснювати

оцифрування (переведення у електронну форму) унікальних документальних і епістолярних матеріалів, фото, зображень, творів педагогічної класики, тим самим уможливаючи подальші дослідження унікальних джерел педагогічного знання, створення віртуальних музеїв і лабораторій.

Важливим напрямом досліджень гуманістичної цифрової педагогіки є творча реалізація особистості у віртуальному просторі. Слушною є думка Р. Ленема, про те, що дітей і всіх громадян треба навчити електронному вираженню, яке є необхідним для суспільства цифрової інформації [36, 15-16].

Саме для реалізації цього завдання ще в 1993 році було створено центр цифрових розповідей в Берклі. Практика створення коротких, особистісних наративів за допомогою ІКТ поширилася по всіх англomовних країнах і Західній Європі. Наголосимо, що наратив – це інформаційне повідомлення рефлексивного характеру, тобто розповідь, яка виявляє позицію оповідача стосовно того, що він розповідає. Застосування цифрових технологій значно підвищило ефективність наративного навчання. На сьогодні, тенденція реалізації наративно-цифрового підходу, як свідчать результати досліджень Л. Тимчук, чітко увиразнюється в усіх формах організації навчання (формального і неформального) в міжнародному освітньому просторі [19].

Цифрові наративи – це практика використання комп'ютерних технологій для розповідання історій. Існує багато термінів для опису цієї практики: цифрові документальні фільми, цифрові оповіді, цифрові есе, електронні мемуари, інтерактивні розповіді і т.д.. Але в цілому цифрові наративи співвідносяться з ідеєю поєднання мистецтва розповідати історії з різноманітним мультимедіа, включаючи графіку, аудіо, відео і вебпублікації [27]. Тривалість цифрових наративів різноманітна, але в освітніх практиках вона становить від 2 до 10 хвилин. Тематика цифрових наративів охоплює діапазон від особистих історій, казок до опису історичних подій, від дослідження життя у власній громаді до пошуку життя в різних куточках

всесвіту і буквально всього, що є в довкіллі. Встановлено, що учні, які беруть участь у створенні цифрових історій можуть вдосконалювати когнітивні й комунікативні навички, навчаючись організовувати ідеї, ставити питання, висловлювати думки й будувати наративи. Розміщуючи цифрові наративи в Інтернеті, учні мають можливість обмінюватися своїми роботами з однокласниками і набувають цінного досвіду критичного аналізу власних робіт та праць інших учнів, що сприяє розвитку емоційного інтелекту та стимулює соціальну взаємодію [26].

Проблема вивчення особливостей використання ІКТ для організації здоров'язбережувального навчання не втрачає своєї актуальності. Науковий пошук має бути спрямованим на визначення ефективних шляхів розв'язання окресленого питання, зокрема, потребує вивчення використання ІКТ для активізації когнітивних процесів, розвитку творчих умінь та організації взаємодії всіх суб'єктів здоров'язбережувального навчання (учителів, учнів, батьків, фахівців), умовам використання ІКТ у навчанні дітей з особливими потребами. Особливої уваги потребує вивчення особливостей розвитку когнітивних здібностей, соціально-комунікаційних умінь шляхом створення нових особистісно-значущих для учнів знань на основі використання ІКТ.

Стрімкий розвиток комп'ютерних засобів та ІКТ, зокрема цифрових та оптико-волоконних, їх широке впровадження у всі сфери суспільного життя прискорили інтеграційні і комунікаційні процеси, забезпечили нові більш продуктивні можливості поєднання різних галузей знання.

Цифрова гуманістична педагогіка - не просто новий шлях навчання, її поява зумовила виникнення нової освітньої парадигми, а також становлення наукової сфери, що швидко розвивається і мотивує виникнення дискусій і нового педагогічного мислення.

Методологічні засади цифрової гуманістичної педагогіки висвітлено в наступних положеннях:

- застосовування ІКТ у різних формах і видах навчальної діяльності учнів різних вікових груп має бути спрямовано на

надання навчально-виховному процесу пізнавально-творчих характеристик, а також забезпечення, відкритості, гнучкості, демократизації, диференціації, індивідуалізації, комфортності, що створює ареал привабливості для освітнього розвитку громадян суспільства неперервного навчання;

- розвиток у вчителів інтегрованого мислення, спрямованого на сприймання, проектування, реалізацію й оцінювання навчального процесу, що відбувається шляхом поєднання людських ресурсів та ІКТ, є необхідною умовою забезпечення якості освіти в інформаційному суспільстві;
- усвідомлення педагогами можливостей застосування ІКТ для творення позитивної педагогічної реальності, що характеризується пізнавально-активним полем, є важливим мотиваційним чинником високоякісної професійної діяльності;
- уміння вчителя розширювати канали передачі, сприймання та відтворення інформації на основі застосування ІКТ посилюють дію пізнавально-активного поля на учнів, покращують засвоєння ними інформаційного образу;
- позитивний потенціал пізнавально-активного поля різко зростатиме, якщо учні будуть засвоювати інформаційний образ через експериментування з різними ІКТ, що забезпечуватиме творчу діяльність в інтегрованому (реальному і віртуальному) навчальному середовищі;
- майстерне застосування ІКТ розширює операційні можливості педагогічної реальності, поглиблює її віртуальні характеристики, що створює умови для духовно-креативного розвитку вчителів й учнів;
- для діагностики й оцінювання якості навчально-виховного процесу, що реалізується в ході взаємодії людських та інформаційно-технологічних компонентів поряд з традиційними

методами наукового дослідження мають застосовуватися методи наукового аналізу діяльності учнів у віртуальному просторі.

- подальшого дослідження потребують проблеми розвитку цифрової гуманістичної педагогіки, осмислення її як важливого компонента системи неперервної педагогічної освіти, реалізації її освітнього потенціалу в інформаційному суспільстві.

### **ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

1. Поясніть сутність предмету вивчення цифрової гуманістичної педагогіки
2. Розкрийте генезу розвитку та джерела виникнення цифрової гуманістичної педагогіки
3. Проаналізуйте шляхи (на основі чого відбувається) оволодіння цифровими гуманістичними вміннями.
4. Обґрунтуйте, що розвиток цифрової гуманістики є однією з провідних тенденцій світового освітнього простору.
5. Охарактеризуйте діяльність міжнародних організацій, що сприяють і підтримують цифрові наукові дослідження в освіті.
6. Розкрийте роль яку відіграє педагогіка в сфері цифрової гуманістики.
7. Дайте визначення поняття «цифрова гуманістична педагогіка».
8. Охарактеризуйте теорію пізнавально-активного поля М.П. Лещенко.
9. Розкрийте сутність процесу творення учителем пізнавально-активного поля.
10. Охарактеризуйте роль цифрових технологій у процесі творення пізнавально-активного поля.
11. Дайте визначення терміну «нетнографія»
12. Охарактеризуйте алгоритм проведення нетнографічного дослідження.
13. Проведіть нетнографічне дослідження з використанням його найпоширеніших методів (аналіз веб-сайту, онлайн-анкетування).
14. Обґрунтуйте своє ставлення щодо використання навчальної аналітики навчання для оцінювання навчальної та науково-дослідної діяльності.

15. Визначте, на вашу думку, найбільш актуальні завдання цифрової гуманістичної педагогіки.
16. Охарактеризуйте методологічні засади цифрової гуманістичної педагогіки.
17. Поясніть причини виникнення та сутність «нарративного повороту» в соціо-гуманітарних науках.
18. Охарактеризуйте смислове поле значень терміну «нарратив».
19. Як трактується нарратив у філософії, історії, психології, педагогіці?
20. Поясніть у чому виражається універсальність нарративного розуміння світу.
21. Як впливає усвідомлення значення нарративу як способу розуміння оточуючої дійсності на переосмислення процесу навчання людини?
22. Поясніть значення таких дефініцій: «розуміння», «текст», «інтерпретація», «досвід».
23. Поясніть у чому полягає нарративна концепція ідентичності.
24. Обґрунтуйте підходи до використання нарративу в психологічних практиках .
25. Які мотиви спонукають психологів до застосування нарративного методу дослідження?
26. Проаналізуйте використання нарративів у медіапросторі, зокрема, журналістиці.

### **Список використаних джерел до розділу 1**

1. Автореферати та дисертаційні роботи захищені у спеціалізованій вченій раді Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України зі спеціальності 13.00.10 - інформаційно-комунікаційні технології в освіті: Режим доступу:<http://iitlt.gov.ua/atestat/spetsializovana-vchena-rada/avtoreferaty-dysertatsiyi.php>
2. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.:Атіка, 2009.- 684 с.
3. Биков, В. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті: збірник наукових праць / № 10. – Херсон : ХДУ, 2011. – 271 с. – С.8-23.
4. Вернадский В. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1991.–270 с.
5. Войскунский А., Система реальностей: психология и технология / Войскунский А. Селисская М. // Вопросы философии. – 2006. - № 11. – С. 119-130.
6. Жалдак М. І. Гуманітарний потенціал інформатизації навчального процесу // Проблеми інформатизації освіти. Зб. наукових праць. – К.: МО України, УДПУ імені М.П.Драгоманова, 1994. – С. 3-20.
7. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах // Комп'ютер в школі та сім'ї – № 3 – 2013 – С. 8-15



8. Кремень В. Світ знання: людина, наука, освіта/ В.Г.Кремень. – Київ: Знання України, 2016. – 87 с.
9. Кремень В. Г. Категорії «простір» і «середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування / В.Г. Кремень, В.Ю. Биков //Теорія і практика уп-равління соціальними системами. – 2013. – №2. – С. 3-16
10. Павлов О. А. Концепція змісту наскрізної освіти з інформатики та обчислювальної техніки. Проект / О. А. Павлов, С. М. Гриша, Ю. С. Рамський, Н. В. Морзе, Г. Л. Яковлев /. – К.: Інститут сист. дослід.. 1994. – 24 с.
11. Биков В.Ю. Концепція інформатизації освіти / В.Ю Биков, Я. І. Вовк, І.Жалдак, та інші //«Рідна школа», № 11. – 1994. – С. 26-29
12. Лещенко М. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів застосовувати ІКТ для творення позитивної педагогічної реальності / М. Лещенко //Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за ред. В.І. Сипченка. – Вип. LXIX. – Слов'янськ. – ДДПУ, 2014. – С.5-13
13. Лещенко М. Щастя дитини: до проблеми педагогічної майстерності. – К.: АСМІ, 2003. – 304 с.
14. Лещенко М. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. / М Лещенко, А Яцишин / Інформаційні технології і засоби навчання, 2014, Том39, №1. – С.1-16.
15. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: / за.ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 59-65.
16. Панченко Л. Ф. Підготовка майбутніх фахівців з інформаційних технологій до здійснення навчальної аналітики. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. Серія «Педагогічні науки» Випуск 1/2015 (2).С. 80- 85.
17. Паспорт спеціальності 13.00.10 - інформаційно-комунікаційні технології в освіті: Режим дотупу: <http://iitlt.gov.ua/atestat/spetsializovana-vchena-rada/pasportspetsial%60nisti-13-00-10-informatsiyno-komunikatsiyni-tekhnologiyi-v-osviti.php>.
18. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: критерії внутрішнього оцінювання якості [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 5(19). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/358/315>
19. Тимчук Л. Наративне навчання у медіа-просторі // Наук. журн. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, №3 (37), 2014. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, С. 355-368.
20. The Alliance of Digital Humanities Organizations (ADHO) Режим доступу: <http://adho.org/>
21. Anderson, P. What is web 2.0. Ideas, technologies, and implications for education.// Technology and Standards Watch. – 2007.- P. 1-64.
22. Bellamy, Craig. "The Sound of Many Hands Clapping: Teaching the Digital Humanities through Virtual Research Environments (VREs)." Digital Humanities Quarterly. 6.1 (2012).
23. Bjork, Olin. "Digital Humanities and the First-Year Writing Course." Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics. Brett D. Hirsch, ed. Cambridge: UK, OpenBook Publishers, 2012.
24. Brier S. Where's the Pedagogy? The Role of Teaching and Learning in the Digital Humanities// Debates in the Digital Humanities.- 2012.-University of Minnesota Press.- 504p. Режим доступу: <http://dhdebates.gc.cuny.edu/debates/text/8>

25. Clement T. "Multiliteracies in the Undergraduate Digital Humanities Curriculum: Skills, Principles, and Habits of Mind." *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. Brett D. Hirsch, ed. Cambridge: UK, Open Book Publishers, 2012.
26. Davidson, Cathy N. "Collaborative Learning for the Digital Age." *The Chronicle of Higher Education*. August 26, 2011
27. Diamond, Myrna Elyse, "The role of narrative in multimedia learning" *Theses/Dissertations/Professional Papers/ Capstones*. Paper 1231. University of Nevada, Las Vegas. -August 2011. – 200 p.
28. Brett D. *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. . Hirsch (ed). Cambridge: Open Book Publishers, 2012. - 426 pp. Режим доступа: <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/8/2/000177/000177.html>
29. *Digital Humanities Quarterly*(DHQ) Режим доступа: <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/10/4/000259/000259.html>
30. Fyfe P. *Digital Pedagogy Unplugged/ Digital Humanities Quarterly*. – 2011. - Volume5, Number3, Режим доступа: <http://digitalhumanities.org/dhq/vol/5/3/000106/000106.html>
31. Jakacki D. *Digital Pedagogy in the Humanities.-DHSI,2013. -365p*. Режим доступа: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1417> Hack C. Applying learning analytics to smart learning – ethics and policy. *Learning analytics// Smart learning: Teaching and learning with smartphones and tablets in post compulsory education*. Middleton, A., ed. (2015 *Media-Enhanced Learning Special Interest Group and Sheffield Hallam University- 300p*. Режим доступа: [http://melsig.shu.ac.uk/?page\\_id=503](http://melsig.shu.ac.uk/?page_id=503)
32. *Humanistyka drugiej generacji na UKW* Режим доступа: <http://www.kujawsko-pomorskie.pl/informacje-prasowe/29234-swieto-ukw>
33. Hammersley, A. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000, 207p.
34. Hine, Ch. (2000). *Virtual Ethnography*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications, 2007, 112p.
35. Kozinets, R.V. *Netnography. Doing ethnographic research online*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC: SAGE Publications, 2010. – 127p.
36. Lanham, R. *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. – Chicago: The University of Chicago Press, 1993. – 373p.
37. Mahony Simon and Elena Pierazzo. "Teaching Skills or Teaching Methodology?" *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. Brett D. Hirsch, ed. Cambridge: UK, Open Book Publishers, 2012.
38. Scheffel, M., Drachler, H., Stoyanov S., & Specht, M. *Quality Indicators for Learning Analytics.// Educational Technology & Society.-2014, 17 (4), 117–132*.
39. *Technology use in health education: a review and future implications* Holly M. Satterfield, M. Ed.//*The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, April 2015 Volume 3, Issue 2 P.87-96 Режим доступа: [www.tojdel.net](http://www.tojdel.net)
40. *Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim*: Режим доступа: [www.unipt.pl](http://www.unipt.pl).
41. Warnock, Scott. "Introduction: Migrating to Online Writing Instruction: How, Why, and Who. " *Teaching Writing Online: How & Why*. National Council of Teachers of English, 2009
42. Whitson, Roger T. "Where's the Pedagogy in Digital Literary Studies?" R.T. Whitson, 2013. Режим доступа: <http://www.rogerwhitson.net/?p=1947>

## РОЗДІЛ 2.

### НАРАТИВНО-ЦИФРОВА ПАРАДИГМА У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

#### 2.1 Наративізація сучасного соціогуманітарного знання.

Людство переживає час кардинальних, різнорівневих, глобальних, трансформаційних змін свого буття – швидкої еволюції нових технологій, комп'ютерних мереж, електронних медіа, свого світовідчуття, – час, – коли інформаційний простір став новою дійсністю, новим способом життя, в якому інформація стала найважливішим ресурсом суспільства, а вміння здобувати її, творчо перетворювати та користуватися нею стають найбільш необхідними практичними навичками людини інформаційної ери.

У 1992 році американський літературознавець Мартін Крейсвортс (M. Kreiswirth) у статті «Довіряючи казкам: наративний поворот в гуманістичних науках» зафіксував наявність важливих змін у сучасній гуманістиці, які назвав «нاراتивним поворотом» [38]. Процес поступової наративізації гуманістичної думки, за визначенням Мартіна Крейсвортса, своїм корінням сягає другої половини 60-х років і охоплює 70-ті – 90-ті роки, і власне, в 90-х роках ХХ століття став настільки виразним, що набув статусу революційних змін, які на думку багатьох зарубіжних науковців, на сучасному етапі не тільки не зникли, а трансформували практично всі галузі людського пізнання й навчальні дисципліни.

Квінтесенцією «нاراتивного повороту» в соціальних науках, стало твердження, що функціонування різних форм знання можна зрозуміти тільки через дослідження їх наративної, оповідної природи. У результаті «нاراتивного повороту» термін «нاراتив» стає категорією філософії, антропології, культурології, психології, соціології, політики, історії, права, медицини і, що, особливо важливо для нашого дослідження, – педагогіки.

Для глибшого розуміння суті проблеми охарактеризуємо смислове поле значень цього слова. Термін «нاراتив» походить від латинського слова

«narrare», що означає оповідати історію [5]. Грунтуючись на працях сучасних зарубіжних та вітчизняних науковців, які стосуються досліджень наративу, їх підходах до тлумачення цього терміну, можна зазначити, що в традиційному розумінні наратив визначають як описовий текст певної послідовності подій, тобто як історію, розповідь, опис чи повідомлення.

Водночас, наратив трактується як історично й культурно обґрунтована інтерпретація деякого аспекту світу з певної позиції. Так, у літературознавстві наратив – це лінійний виклад фактів і подій у літературному творі, представлений автором. У «Наратологічному словнику», в якому вперше в українському літературознавстві систематизується термінологічний апарат наратологічних категорій, О.М. Ткачук подає таке тлумачення цього терміну: «Наратив (narrative) – розповідання (як продукт і як процес, об’єкт і акт, структура і структуралізація) однієї чи більше дійсних або фіктивних подій, які повідомляються одним, двома, чи кількома (більш чи менш явними) нараторами одному, двом або кільком наратованим» [11, 73]. Зауважимо, що наратор – «той, хто розповідає у тексті» [11, 83], а наратовані – це ті, хто сприймають розповідь.

У філософії наратив – це поняття, що фіксує процесуальність самоздійснення як способу буття розповідного тексту. У сучасній філософії особливості відносин людини зі світом полягають у тому, що людина описує свою участь у цих відносинах за допомогою різних форм мови, які розкривають внутрішні причини її поведінки. Тобто, все, що людина розповідає про свої вчинки, дії, наміри, пов’язані з ними переконання, бажання та мрії й складає її індивідуальний та соціальний простір – «буття особистості». За допомогою наративу йому надається форма й зміст, організовується й упорядковується досвід, людина набуває й усвідомлює свою ідентичність. В аспекті нашого дослідження найбільш цікавими є праці: німецьких філософів Ганса-Георга Гадамера (H. G. Gadamer) [33], Мартіна Гайдегера (M. Heideggera) [36], французького філософа Поля Рікьора

(P. Ricoeur) [53], англійського філософа Рома Горація Харре (R. G. Harre) [35].

Слід відзначити, що наратив у філософії має ще одне значення: є специфічною формою пізнання й репрезентації реальності, способом її розуміння. Можна сказати, що розуміємо події й ситуації, що відбуваються навколо нас, як історії, а себе й інших людей як учасників (героїв) цих історій. Як зазначає відомий американський учений, основоположник наративної теорії – Джером Брунер (Bruner J.): «Сенс людської поведінки виражається в оповіді, а не в логічних формулах і законах. Людина досягає саморозуміння через наратив, акцентуючи увагу на значущих моментах життя» [15, 23].

Філософія трактує наратив як спосіб досягнення певних соціальних цілей, усвідомлення людиною своєї ідентичності, а також як засіб її самоідентифікації. Наратив є спосіб розуміння світу через розповіді людей. Універсальність наративного розуміння світу виражається в повсякденній формі оповіді, у витворах культури, починаючи від міфів, легенд, казок і закінчуючи белетристикою, оперою, кінематографом, телевізійними серіалами, репортажами про життя в оточуючому нас світі та багато іншим. Природність форми оповідання як засобу вираження думки й пережитого (переживань) не виникає з природності самого процесу комунікації, а є виявом наративного способу розуміння світу, який в свою чергу, виникає з наративної структури людських знань про світ. Щоб зрозуміти дане явище й простежити його наслідки необхідно подумати над більш загальними проблемами: чим є розуміння, а також як на процес розуміння впливають наші знання.

Як зазначає провідний вітчизняний фахівець в галузі психологічних досліджень Н.В. Чепелева: «В останній час проблема розуміння стає однією з центральних не лише в психології, а й усіх гуманітарних науках. Вона привертає увагу спеціалістів з теорії пізнання, логіки та методології науки, дослідників в галузі соціології, естетики, історії та філології. Пов'язано це

насамперед із тим, що сучасна культура все частіше має справу із ситуаціями, коли виникає необхідність у розумінні, яке все більше усвідомлюється як факт духовного життя особистості. Сам характер сучасних процесів комунікації, інтерпретації, тлумачення різного роду повідомлень висуває на перший план необхідність розробки загальної теорії розуміння» [12, 6].

У книзі «Наративне конструювання реальності» польський вчений Єжи Тжебінські (J. Trzebiński) аргументовано доводить, що одним з способів розуміння буття людьми є наратив [61, 17]. Люди інтерпретують і запам'ятовують події, що відбуваються як історії. Ці історії не завжди є чимось суто об'єктивним, оскільки кожна людина інтерпретує події, що відбуваються по своєму. Вчений висловлює думку про те, що люди запам'ятовують минуле як цикл історій, у формі сценарію можливих історій (наративів) планують своє майбутнє.

Усвідомлення значення наративу як способу розуміння оточуючої дійсності призвело до переосмислення процесу навчання людини. Сучасні дослідження в галузі когнітивістики показують, що розуміння навколишньої дійсності людиною носить не репродуктивний характер, а має конструктивний характер, це означає, що інформація, яка сприймається людиною, інтерпретується й реконструюється через призму тих знань, установок, прагнень і намірів, які людина має в даний момент.

Для глибшого розуміння сутності наративу важливим та доцільним вважаємо звернення до наступних дефініцій: «розуміння», «текст», «інтерпретація», «досвід», якими оперує психологічна герменевтика – галузь, що досліджує особливості розуміння та інтерпретації особистого досвіду за допомогою текстових структур, а також з'ясовує психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних і невербальних повідомлень, їх залежність від особистісних характеристик людини, які тісно взаємопов'язані з поняттям наративу. В цьому контексті важливим, на нашу думку, є дослідження лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені

Г.С. Костюка висвітлене в колективній монографії «Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду»[7].

Вважаємо за доцільне подати трактування Н.В. Чепелевою деяких понять, зокрема: «Розуміння – це процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, який був закладений у текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає певне повідомлення» [7, 7]. При цьому слід відмітити, що розуміння не завжди відновлює саме той смисл, який був закладений у текст автором, оскільки будь-який текст має множинність смислів, що зумовлені контекстуальним багатством змісту повідомлення. Така розбіжність стає поштовхом до створення нового тексту слухачем чи читачем, який базується на смисловій основі вихідного повідомлення, але доповнює її власним осмисленням проблем, що розглядаються.

Вчена слушно зауважує: «...мова йде про інше розуміння – не про процес, який відтворює зміст тексту, його смислову структуру, а про його осмислення, що проявляється у зіткненні смислів автора та реципієнта. Це в свою чергу призводить до породження, синтезу нового смислу. Таке розуміння, на відміну від значеннєвого, ми будемо називати смисловим, або інтерпретацією» [7,8]. Інтерпретація (*від лат. «interpretation»* – пояснення, відтворення) – роз'яснення, тлумачення, відносно наукових та літературних текстів, а також творів образотворчого та музичного мистецтва. Вчена трактує це поняття як механізм смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню в контекст (особистісний, діяльнісний, культурний), який з одного боку, обмежує смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширює його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів [7, 8].

Ще одним ключовим поняттям для розуміння наративу є «текст». Текст (*від лат. «textus»* – тканина, з'єднання) – у загальному зв'язана й повністю

послідовна сукупність знаків; певна, з функціонально-сислового погляду упорядкована група речень, які являють собою завершену смислово єдність [9]. В сучасній психології текст трактується як текст представлений у письмових джерелах, текст як повідомлення, що породжується в реальній міжособистісній взаємодії учасників комунікативного процесу, і текст як засіб організації, осмислення, упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не лише розуміння та інтерпретація людиною дійсності та самої себе, а й світ внутрішніх переживань, світ, тільки їй притаманного ставлення до оточуючої дійсності, і як текст, що творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити себе, свій досвід, власні проблеми. Таким чином, текст виступає засобом інтерпретації не тільки навколишньої дійсності, а й інших людей, особистих переживань й стає провідним засобом процесів саморозуміння й саморозвитку особистості .

Цінною для нашого дослідження є думка американського дослідника Дж. Брунера [15], який зазначає, що особистість – це своєрідний «текст», а її розуміння подібне до розуміння тексту. Наведемо слова Дж. Брунера, що «сенс людської поведінки виражається в оповіді, а не в логічних формулах і законах. Людина досягає саморозуміння через наратив, акцентуючи увагу на значущих моментах життя» [15, 23].

До ключових понять у тлумаченні наративу необхідно віднести також термін «досвід». Досвід – це відображення в людській свідомості законів об'єктивного світу й суспільної практики, одержане в результаті активного практичного пізнання; сукупність практично засвоєних знань, навиків, знання життя, засноване на пережитому, випробованому [3]. Найбільш поширеною формою об'єктивування власного досвіду є наратив (оповідь), яку людина засвоює ще з дитинства, а потім починає створювати самостійно. Досвід є організованою цілісною структурою, що формується у взаємодії людини зі світом, джерелом якої виступають реальні життєві події. Його можна розглядати як осмислення та впорядкування плинних подій, які зароджуються в тих чи інших життєвих ситуаціях, і будучи означені,



осмислені та інтерпретовані трансформуються в досвід особистості. Слід зазначити, що основне значення для людини мають не самі події, а той сенс, який вона вкладає, в ті чи інші ситуативні смислові єдності, які виникають на основі переживання та осмислення життєвих ситуацій. Ці значення та смисли фіксуються в наративах або інших когнітивних структурах, котрі людина мовби накладає на свій досвід, намагаючись осмислити й зрозуміти його.

Як зауважує польська дослідниця проблем використання наративу К. Стемплєвська-Жаковіч (K. Stemplewska-Żakowicz): «Представлення подій у формі наративу, співвідносно до власного досвіду, є універсальною людською тенденцією. По особливому вона проявляється у випадках, коли люди постають перед необхідністю керувати собою у складних життєвих обставинах, переживанні драматичних ситуацій... Результати проведених досліджень показують, що представлення складних життєвих ситуацій у формі наративу дозволяє краще долати труднощі» [58, 81-84].

Цікавими, у контексті поширення та використання наративу, є погляди українського психолога Т.М. Титаренко. У статті «Наративні практики організації особистого майбутнього» вона зазначає: «Схоже, що такі невимушені історії, за умови, що вони подобаються їх авторові чи дуже потрібні йому для самоствердження або самовиправдання, непомітно вибудовують життєвий контекст, у якому здійснюються відповідальні вибори, реалізуються найпотаємніші домагання, формулюються маленькі та великі рішення. Саме історії про себе, своє життя стають своєрідними смисловими домінантами, маркіруючи й організовуючи, спрямовуючи нашу плінну, гнучку реальність» [10,11].

Спираючись на свій багаторічний досвід консультативної допомоги людям, вчена набула впевненості того, що людські історії певною мірою творять реальність. З цього приводу вона зауважує: «Описувати власне майбутнє у формі історії, не забуваючи про контекстуальні маркери, означає не лише знаходити слова для своїх бажань, домагань і передчуттів, а й вдаватися в художні деталі, щось важливе конкретизувати, загострювати

увагу на можливому, дуже ймовірному повороті сюжету, шукати приводи для вчинків близьких та рідних, які очікуються. Розвинена уява, володіння мовою та наявність слухачів, яким довіряють, дають нам змогу безболісно змінювати наративні способи представлення прийдешнього, здійснювати таким чином репетиції майбутньої реальності» [10,12].

У зв'язку з наративним поворотом, на думку науковців, які досліджують зміни в гуманістиці впродовж ХХ-го століття, всі форми духовної та культурної діяльності людини трактуються як види наративу. Розглянемо деякі філософські і психологічні концепції наративу, які мають особливе значення в аспекті проблематики педагогічного знання.

Філософські онтологічні засади наративної теорії ідентичності визначив видатний німецький філософ ХХ століття Мартін Гайдеггер (M. Heidegger). Він окреслив часові аспекти процесу розуміння, вирізнивши три суттєві горизонти часового розуміння – *теперішній*, який завжди посилається на *минулий* і одночасно перетікає в *майбутнє*. Процес саморозуміння (автонаратив) він вважав за проектування самого себе і конструювання власної ідентичності [36,31]. Оскільки, розуміння самого себе, на ґрунті герменевтичної філософії М. Гайдегера, було умовою та способом буття людини й одночасно мало наративну структуру, то звідси слідувало, що наратив і людське буття є рівнозначним.

Цінний коментар в контекстідослідження надала К. Роснер (K. Rosner): «А все ж таки, як наші сни, так і мрії насправді є наративами; пам'ятаємо, передбачаємо, сподіваємося, впадаємо в розпач, віримо, нарікаємо, плануємо й змінюємо плани, критикуємо, конструюємо, пліткуємо, вчимося, ненавидимо та кохаємо наративним способом. По суті, щоб жити, створюємо оповідання про себе та інших, рівною мірою про наше особисте й соціальне, минуле й майбутнє. Наратив потрібно трактувати не як відкриття естетичне, а як уявний акт мислення перенесений з мистецтва до життя» [54, 8]. До цих цитат слід додати слова французького філософа Поля Рікьора (P.Ricoeur): «Створюючи історії ми намагаємося відкрити, а не просто насильно

прийняти ззовні... Наративна ідентичність, яка нас визначає, є тим, що називаємо суб'єктивністю, що не позбавлена дискусійної серії подій, але є саме такою ідентичністю, яка може бути створена шляхом комбінування оповіді [53, 235].

Твердження про те, що ідентичність не є даністю, а конструюється в ході наративу є важливим етапом розвитку сучасної філософської думки. Типологічно спорідненими поглядам П. Рікьора на питання наративної ідентичності є концепції сучасних філософів Чарльза Тейлора та відомого американського медіакритика Девіда Карра (D.Carr) [20,34]. Вони полягають у наступному: оскільки способи нашого мислення і діяльності мають наративний характер, то повинні завжди їх інтерпретувати у зв'язку з окресленим контекстом – намірами діяча, соціальним устроєм, традиціями; кожен вчинок стає зрозумілим, якщо його помістити в історію про життя; наратив є певною структурою, яка має своє значення й є засадою, на якій ґрунтується структура людського розуміння, яку людина усвідомлює з часів раннього дитинства, коли слухає різноманітні оповіді, що властиві її культурі (наприклад, казки, перекази, міфи, легенди). Завдяки цьому люди можуть сприймати, упорядковувати й співвідносити з собою події, що відбуваються, а також дії, які виконуються.

Наративна концепція ідентичності – це процес розуміння власного життя як оповіді, що розвивається, в ході якої моральні орієнтації можуть перебувати в конфронтації з досвідом. Наративна концепція ідентичності наголошуючи на формуванні суб'єктивності в ході автоінтерпретації, одночасно зміцнює індивідуалізм та креативність людської особи. Ідентичність можна ототожнити з біографією, яка в цьому контексті сприймається як особливе завдання – специфічне переживання, що ґрунтується як на рефлексії, так і на процесі упорядкування матеріалу. Спосіб організації цього переживання має наративний характер, в ході якого почуття безпеки, підтримання психічного здоров'я, культивування віри в себе й самоакцептація підтримують протяжність автонарації.

Ідентичність ніколи не дається з моменту народження, вона формується поступово, починаючи вже з другого року нашого життя. Наративно структурована свідомість наших дій і переживань, створює фундамент того, що окреслюється поняттям «я». Отже, погляди філософів трактують людину з наративної перспективи як *Ното*-наратора, життя якого стало зрозумілим, як поле конструктивної діяльності, а наратив як структура будування інтегральної ідентичності: неперервний і творчий процес творення, компонування й переосмислення власних автобіографій.

У історії наратив – розповідь, що трактує зміст історичної події, не в контексті обґрунтування її об'єктивною закономірністю історичного процесу, а як виникаючу в контексті оповіді про подію й нерозривно пов'язану з інтерпретацією. В історичній царині наратив розглядається як така форма існування знання, яка знімає дихотомію пояснення і розуміння. Нове знання про соціальні феномени, що конструюється за допомогою наративу, формується на основі теоретичної генералізації окремих випадків або спогадів людей – представляючи історію як серію впорядкованих у часі подій. А наративний аналіз дозволяє поєднувати нові теоретично структуровані інтерпретації з чутливістю й увагою до історичних деталей, усвідомлюючи при цьому ступінь опосередкованості образу минулого створеного істориком, що міг бути зацікавлений у створенні саме такого образу. Основними характеристиками наративного підходу в історії є: ретроспективність – розгляд подій минулого через призму сьогодення й майбутнього; перспективність – залежність історичної оцінки подій від світогляду історика; вибірковість – відбір ревалентної інформації; специфічність – вплив історичного знання на формування ідентичності; комунікативність – вплив культурного дискурсу на історичне знання; фіктивність – залежність історичних інтерпретацій від соціальних умов, в рамках яких вони грають роль орієнтира у повсякденному житті; зближення художньої та наукової типізації на основі єдності об'єкта пізнання й

подібності типового образу, який містить загальні та індивідуальні ознаки [50].

Наприкінці 60-х років ХХ століття у літературознавстві виникає окремий напрям, що дістав пізніше назву «Наратологія» – це літературна теорія, в якій осмислюються тенденції й результати «нарративного повороту», вивчається природа, функціонування, форми, правила створення й розвитку нарративів. Слід відмітити, що наратологія сформулювала характеристичні особливості нарративу:

- нарратив – це основний спосіб надання сенсу людським діям через організацію непов'язаних й незалежно існуючих елементів в єдине ціле;
- нарративи чутливі до тимчасового модусу людського існування – вони організують наші переживання в часі, впорядковують події та дії в єдиний, зв'язний тимчасовий образ чи сюжет.

Нарративне розуміння світу сприяло тому, що нарратив став привабливим предметом досліджень і в сучасній психології (Б. Бартош (B. Bartosz) [14], М. Будзішевська (M. Budziszewska) [19], Е. Дрил (E. Dryll) [30], М. Журко (M. Żurko) [13], Є. Круховська (E. Kruchowska) [39], Я. Палуховські (J. Paluchowski) [48], Е. Сороко (E. Soroko) [57], М. Страш-Романовська (M. Straś-Romanowska) [59]). У психології «нарратив» означає оповідь комусь про щось і є специфічною формою комунікації між людьми, а також витвором цієї комунікації, тобто текстом, за допомогою якого виражаємо зміст оповіді. У психологічному словнику «Нарратив» – дія (вплив) оповідача на слухача за допомогою певної історії (оповіді). Ця дія трактується як створення специфічної, окресленої (визначеної) характером (природою) оповіді (в розумінні теорії літератури), репрезентація пізнавальної спеціальної структури, якою є історія обраного героя (персонажу); «нарратив» – дія (вплив) оповіді, що трактується як специфічне пізнання конкретного предмету (об'єкту, питання). Як в першому так і в другому трактуванні нарратив має окреслену, складну структуру й численні, різноманітні функції,

що конкретизують основні й загальні функції предмету (історії, що оповідають) [56,157].

Сформовані в цій науці підходи до наративної проблематики, досить різноманітні, та у контексті нашого дослідження ми зупинимось лише на наративній психології, яка трактується як «теорія» наративу, й психоаналітичній терапії, що по-іншому називають «практикою» наративу. Наративна психологія стверджує, що сенс людської поведінки з більшою повнотою виявляється в оповіді, а не в логічних законах і формулах, оскільки розуміння тексту й розуміння людиною самої себе мають аналогічний характер, оскільки людина досягає саморозуміння через наратив або постійну самоінтерпретацію, за допомогою якої виявляє в своєму житті, моменти, що мають для нього сенс та соціальне значення. У ній існує два підходи до пошуку відповіді на питання, «Що таке особистість?» і «Як відбувається саморозуміння?». Згідно першого підходу, особистість – це «текст», її розуміння подібно до розуміння тексту, у другому – саморозуміння й самоідентифікація ототожнюються, тобто розуміння себе рівнозначно усвідомленню своєї соціальної приналежності.

Психоаналітична терапія інтерпретує історію життя людини, розказану під час психотерапевтичного сеансу, як наратив, оскільки використання цього поняття виявляється ефективним при зіткненні з проблемою достовірності розповіді людей, коли необхідно відокремити суб'єктивну версію подій від «об'єктивної правди», якщо така взагалі існує. Наратив особистого досвіду людини у психоаналітичній терапії використовується з метою зміни життя шляхом його переказування, іншої інтерпретації та конструювання більш позитивного, задовільного досвіду. Таким чином наратив в психологічній галузі науки може розглядатися і як новий теоретичний підхід (в наративній психології), і як емпіричний об'єкт аналізу (в психоаналітичній, або наративній терапії).

Наративи про життя використовуються для впливу на особистісний розвиток людини. Найчастіше психолог пропонує людині різні метафори, що

уможливлюють інтерпретацію її історії (переказ перебігу життєвих подій, визначення сенсу власного життя) в інших межах, точках зору, з яких раніше ця історія не розповідалась. Метою є схилення людини до більш різносторонньої та «новаторської саморефлексії». Варто зазначити, що цей характер психологічного впливу не передбачає глибокого втручання у психічні структури, які підлягають коригуванню. Розповідь власної історії трактується, в таких випадках, як окремий самодостатній нарративний досвід, що має терапевтичне або розвивальне значення для особистості.

У дослідницьких практиках психологів трактування нарративу набуває різних значень, оскільки явище нарративності у психіці людей і їх взаємодіях є дуже різноаспектним. У психології та пов'язаних з нею науках поняття нарративу породжує цілий ряд пов'язаних з ним дефініцій. Наратив у психологічних практиках має чотири контексти (підходи) його трактування. Проаналізуємо їх.

1. Наратив є формою розуміння реальності. При такому підході події розуміються як історії, а факти як елементи цих історій. Аналізу впливу так званої нарративності присвячені дослідження когнітивних та соціальних психологів, а також психологів, що досліджують особистість аналізуючи правила нарративного розуміння світу й власної особи. У цих дослідженнях термін наратив належить до специфічної форми процесу конструювання оповіді, а також до структури загального знання, яке з'ясовує, що особа «бачить» навколо себе різноманітні історії, і говорить про те, що бачить у формі оповіді. Психологи цього напрямку працюють над розв'язанням таких питань: якою є структура нарративного знання? В чому полягає спостереження за мисленням особи, яка в потоці подій вбачає конкретні історії, конкретні смисли?
2. Наратив набуває значення оповіді «комусь» про «щось». При такому підході наратив виступає комунікацією між людьми і, водночас, частковий вид опису в якому розповідається про світ і переживання в

ньому. Важливий підрозділ психолінгвістики займається структурою наративної комунікації в групі, розвитком наративної компетентності у дитини, зокрема, уміння підтримувати діалог, який вимагає узагальнень і аналізу психічного стану персонажів про які розповідається й врахуванням перспективи співрозмовника в процесі передачі інформації. Конструювання оповідання розглядається як соціальна форма структурування значень фактів. Важливою проблемою дослідників цього напрямку є вивчення структури процесу взаємної побудови оповідання його співтворцями.

3. Текст, виражений символічно може мати наративну структуру. Аналіз наративної структури тексту будучи сферою лінгвістів і літературознавців поклали початок сучасним дослідженням ролі наративу в психіці людини. Для психологів цього напрямку головними дослідницькими проблемами є: яким чином досліджуємо наративну структуру тексту? Чи діти можуть пізнати цю структуру і за допомогою чого? Чи факт, що текст певної наративної структури впливає на характер його пізнання, наприклад швидкість розуміння та запам'ятовування.
4. Особливого розвитку набули наративні методи в психологічних дослідженнях. Вони полягають в тому, що досліджуваного просять розповісти історію, реальну або гіпотетичну, яка пов'язана з його життям. У деяких дослідженнях завдання полягає на розповіді цілого життя, або виокремленої її частини. В інших дослідженнях, завдання стосується історії певної справи, певної проблеми. Інколи, досліджуваному пропонується цікава метафора, яка допомагає йому сконструювати власні історії, найчастіше це метафора про доцільність написання книги. Даними, які отримує дослідник є: спогади (основні для автобіографічної пам'яті досліджуваного), загальні міркування й оцінки. Предметом дослідження є також безпосередньо виражені в тексті історії, погляди, точки зору, цінності досліджуваного. Часто



дослідник не зупиняється на змісті вираженому досліджуваним і за допомогою глибшого аналізу тексту намагається реконструювати загальні, неповністю усвідомлені переконання про світ і власне життя, тобто світогляд досліджуваного [48].

Зарубіжні науковці Є. Тжебінські, Я. Палуховські виокремлюють чотири групи «мотивів, що спонукають психологів до застосування нарративного методу дослідження:

- Наративний метод дає можливість покращити досліджуваному спогади про факти з власного минулого. Активізуючи в пам'яті досліджуваного історії, створюється можливість відшукати важливу про нього інформацію автобіографічного характеру.
- Наративний метод виступає успішним засобом дослідження поглядів та позицій. На думку багатьох дослідників нарративний метод дозволяє активувати природний для досліджуваного контекст задекларованих ним поглядів і таким чином з'ясувати, що отримані дані підтверджують реальні погляди та способи розуміння.
- Оповідь про себе шляхом розповідання історії уможливорює для дослідника формування загального бачення життя досліджуваного і його місця в ньому. На думку прихильників нарративного методу складно отримати подібну інформацію використовуючи часткові питання чи просячи досліджуваного сформулювати узгоджені твердження про життя. Наратив природним чином поєднує факти розділені часовим інтервалом в єдину цілісність, надаючи їм смисли в межах історії життя або його виокремленої частини. В цілому нарративний метод використовується прихильниками ідеографічного (якісного) підходу, для яких психіка особи є неповторною і становить цілісну структуру, яку неможливо описати шляхом простого перерахування властивостей чи особливостей, тільки наративи про власне життя уможливають відкриття такої ідеографічної цілісності.

- Особливий інтерес становить використання наративного методу в наративній терапії та в практиках наративного впливу для підтримки розвитку. Розказування історій як терапевтична процедура полягає в наступному: схиляння людини з певними психічними відхиленнями або яка страждає через травму до розповіді історії своєї проблеми або свого травматичного досвіду; створення умов для переживання емоцій і спогадів під впливом змісту тієї історії; уможливлення аналізу та дискусії (наприклад, в терапевтичній групі) на предмет думок, поглядів, почуттів, що виявляються в ході розповідання історій» [61, 14-15].

Є. Тжебінськи підкреслює, що така класифікація підходів є умовною, оскільки хоч вони і діють самостійно, але водночас виникають ситуації, коли наявна взаємодія одного підходу з іншим. Учений підкреслює, що з точки зору психології фундаментальним фактом є універсальна структура наративу як форми розуміння й пізнання реальності. З цим пов'язаний інший важливий факт: побудова людиною важливих сфер знання про соціальний світ, має наративний характер. Це знання готує людину до наративної інтерпретації подій, що відбуваються у світі. Ці знання охоплюють когнітивні категорії, які структуралізують дані, що поступають в мозок при вивченні тієї чи іншої реальності [61].

Зауважимо, що наративні методи не є єдиним способом здобуття даних про наратив, як форму пізнання. До інших методів належать спостереження за процесами уваги, запам'ятовування інформаційних повідомлень, конструювання і узагальнення отриманих з пам'яті даних. Найбільш плідними вважаються підходи, що поєднують застосування наративних методів дослідження з традиційними.

Отже, проблематика наративу в житті людини мотивує виникнення сильних зацікавлень в різних сферах пізнання, зокрема філософії, психології, літературі. Істотну роль у цьому відіграє міждисциплінарний аспект наративу, тобто його наявність як в літературі, так і в театральному

мистецтві, образотворчому, музичному та кіномистецтві. Окремий інтерес становить роль наративу в сучасних практиках соціальних медіа, зокрема в контексті їх впливу на свідомість людини.

Наратив як ідея (сюжетна історія) знайшов своє відображення і в такій важливій сфері як медіакомунікація (соціальні медіа, журналістика). Медіакомунікації визначають як тип соціальної взаємодії людей за допомогою медіа. Медіа – це будь-який інформаційний носій (книга, газета, фільм, вистава, картина, рекламний буклет та ін.), який фіксує соціальні смисли, об'єднуючи людей у просторі та часі. У той же час, медіа є найголовнішим джерелом інформації про навколишній світ, в якому потужність та швидкість інформаційного потоку спрямованого на людину, призвели до зміни ціннісних акцентів, а саме, основною цінністю стає вже не інформація, а увага людини. Медіа виконують роль посередника між фізичним простором і когнітивним, тобто між реально існуючим навколишнім світом і мисленням людини, разом з тим, їм належить і роль проміжної сфери між простором, створеним людьми (мистецтво, література, музика, кінематограф) і самою людиною.

Слід також зазначити, що медіа є важливою складовою процесу перекодування подій, які відбуваються в навколишньому світі у внутрішній світ людини. Ключову роль у цьому процесі відіграє журналістика. Журналістика – це соціальний інститут, створений з метою забезпечення всебічного й об'єктивного інформування всіх суб'єктів суспільного життя про соціальну дійсність. Під журналістикою також розуміють практику збору, інтерпретації інформації про події, теми й тенденції суспільного життя, представлення в різних жанрах і формах з метою її подальшого розповсюдження на масову аудиторію, формування громадської думки та управління масовими емоціями.

Дослідник сучасних проблем медіакомунікації Г. Почепцов у книзі «Від Facebook'у і Гламуру до WikiLeaks: медіакомунікації» зазначає, «що у журналістиці наратив – це віртуальний продукт, який при передачі стає

продуктом інформаційним, а направлений він на стимулювання конкретних фізичних дій. Наратив задає системне уявлення про світ, шляхом введення у масову свідомість тієї чи іншої картини світу й створює напругу, яка допомагає перейти до дій. Так, зокрема, наратив влади розповідає про її успіхи у піклуванні про народ, наратив опозиції, навпаки, робить народ жертвою, яку треба врятувати від кривдника – влади [6, 333]. У журналістиці використовуються різні наративи:

- **політичний наратив** підкреслює кривди, що їх має якась група населення;
- **історичні наративи** дають політичному виміру історичну легітимність;
- **соціо-психологічний наратив** підсилює маргінальні сили проти основних, у випадку тероризму він піднімає акти терору у віртуальному просторі;
- **інструментальний наратив** просуває ефективність насильницьких методів для досягнення соціально-політичних цілей;
- **теологічний наратив** акцентує релігійні дії й реакції на політичні кривди [6, 334].

Наративи, які походять з літературознавства, дають можливість у журналістиці використати вже створені моделі для опису нового матеріалу допомагають структурувати дійсність, змодельовати певну картину (оточуючої дійсності) світу й відіграють виключно важливу роль у формуванні громадської думки (суспільної свідомості). «Наративи журналістики створюють системну картину світу, де зрозумілими стають минуле і майбутнє, герої і вороги, правильні і неправильні дії. Сам відбір фактів для висвітлення відповідає чи не відповідає потрібному наративу, тому важко потрапити в поле уваги тому фактові, що не відповідає домінуючому наративу. Він не зможе перейти з поля уваги індивідуальної

свідомості свідка у масову свідомість населення, як це відбувається з фактом, що відповідає домінуючому наративу» [6, 336].

Подальша універсалізація категорії наративу привнесла узагальнення її визначення – наратив часто почали трактувати як репрезентацію (загальне уявлення про світ) і автопрезентацію (уявлення суб'єкта через самого себе), які завжди трактувалися в комунікативному аспекті (як взаємодія оповідача й слухача). Ґрунтуючись на досягненнях герменевтичної філософії розпочали трактувати наратив як спосіб розуміння світу, а також вираження часових характеристик буття (його динамічні та історичні властивості). Врешті решт, наратив набув статусу загальної структури знання, або загальної структури пізнання. Більше того, було виявлено, що саме слово «*narrare*» (оповідь, історія) утворилося шляхом перетворень від санскритського «*gna*» й латинського «*gnarus*» – той, хто володіє знанням, знаючий. Узагальнене трактування наративу стало зручною формулою опису процесів конструювання ідентичності, динаміки соціальних явищ, розвитку філософських концепцій, історії взагалі. Таким чином, наратив став міждисциплінарною категорією.

Феномен наративного повороту охопив педагогічну теорію й практику у міжнародному освітньому просторі, про що свідчить інтенсифікація пошуків зарубіжних науковців шляхів реалізації наративного підходу на різних рівнях формальної й неформальної освіти. В науковій монографії «Наратив, ідентичність, час» досліджується питання поширення (експансії) наративу як однієї з основних категорій в сучасних гуманітарних науках. Так, зокрема польська дослідниця К. Роснер (K. Rosner) розглядає наратив як важливий метод у формуванні власної ідентичності в процесі самопізнання, осмислює еволюцію наративного мислення в культурі та його вплив на розвиток різних наукових дисциплін [54].

У колективній монографії польських учених «Наратив. Теорія і практика» за редакцією Б. Януш (B. Janusz), К. Гдовської (K. Gdowska) та Б. д'Барбаро (B.deBarbaro) [44] філологи, психологи, лінгвісти, психіатри і

психотерапевти, які є визнаними теоретиками і практиками в цих галузях, досліджують, як наратив, ставши певним кодом у розумінні буття, використовується для визначення й опису різних процесів та явищ. Так, зокрема дослідженням використання наративу в гуманістиці присвячено праці Анни Бужинської (A. Burzyńska), яка розглядає наративні структури як поле конструктивної діяльності, а наратив як структуру інтегральної ідентичності: безперервний і творчий процес творення й переосмислення власного життя [44, 35], окремі методологічні підходи до аналізу наративних досліджень в психології розглянуті в науковому доробку польських дослідників М. Страш-Романовської (M. Straś-Romanowska) [44, 57], Е. Дрил (E. Dryll) [44, 117].

Книга «Наратив як спосіб розуміння світу» відомого польського дослідника Єжи Тжебінського (J. Trzebiński) присвячена дослідженню наративу в якості особливого виду комунікації між людьми, але більш пильна увага зосереджена на наративі як особливій формі пізнання й представлення реальності. В монографії наратив розглядається як категорія, що упорядковує життя кожної людини, яка через оповідь про себе формує свою ідентичність, встановлює відносини з іншими людьми, здобуває знання про світ. Автори, зібраного у книзі наукового доробку, належать до різних галузей науки, однак, вони одностайні в переконанні, що наратив формує нашу реальність [61].

У книзі «Наративні дослідження в психології» наратив розглядається як нова методологічна проблема й новий предмет та метод пізнання. Унікальність й різноманіття даних, що містяться в наративі виражають природу людини як творчої істоти, що мислить наративно. Визнаючи наратив як предмет психологічного дослідження, автори книги намагаються розкрити такі проблеми як аналіз і інтерпретація тексту, особистість та ідентичність в наративних дослідженнях, розвиток психічних процесів через наратив (психічні процеси в наративі). Дослідники звертають свою увагу на вивчення питань наративності оповіді, наративної компетентності, наративного

мислення та ін. Матеріали вміщені в книзі мають велику цінність для науковців, психологів і педагогів (представників різних гуманітарних дисциплін), студентів оскільки представляють динаміку трансформаційних у галузі нарративних досліджень, зокрема. змін у нарративній психології Польщі, й становлять базисну (фундаментальну) основу для розвитку нарративної парадигми вцілому [13].

У цій книзі представлено науковий доробок присвячений дослідженню структури нарративу (аналізу та інтерпретації текстів з точки зору дослідників), особлива увага приділяється обґрунтуванню та розробці критеріїв «хорошої нарації» (К. Стемплевська-Жакович (K. Stemplewska-Żakowicz), Б. Залевський (B. Zalewski) [13, 28-52]). Цікавими є дослідження комп'ютерного аналізу нарративів, можливостей використання комп'ютерних програм в психологічних дослідженнях нарративу, а також переваг і недоліків у інтерпретації герменевтичного та емпіричного матеріалу при використанні нарративу як інструменту психологічного дослідження (М. Будзішевська (M. Budziszewska) [13, 78-102], Є. Круховська (E. Kruchowska) [13, 128-152], Я. Палуховські (J. Paluchowski) [13, 53-77], Е. Сороко (E. Soroko) [13, 103-127]).

У книзі також представлено приклади емпіричних досліджень, щодо взаємозв'язків та взаємовпливів між нарративом і «життям», досвідом та ідентичністю особистості, висвітлюється як досвід впливає на створення індивідуальних нарративів та текстів культури (Е. Дрил (E. Dryll) [13,177-202]). Аналізується нарратив як джерело знань про емоції, представлені дослідження доводять, що люди представляють в нарративі свої емоційні переживання та досвід словами або символічно, а слухачі цих нарративів можуть почерпнути в цей спосіб знання про емоції, що виникають у людей; крім цього індивідуальні нарративи (М. Човджинська (M. Czadzyńska) [13, 203-227], А. Ясельська (A. Jasielska)) [13, 228-252]. Подано порівняльне дослідження проведене серед молоді Польщі та Італії, щодо аналізу індивідуальних нарративів у яких представлено конструювання ними власного образу «Я»

через специфіку функціонування їх в родинях (А. Церпка (A.Cierpka) і К. Мавек (K.Małek) [13, 328-349]).

Віддаючи належне названим науковим дослідженням очевидною є доцільність теоретико-методичного обґрунтування наративного підходу до навчання та виховання як дієвої стратегії активізації когнітивно-дослідницьких та самопізнавальних компонентів навчально-виховного процесу. Обґрунтування та розробка рекомендацій щодо застосування наративного підходу до навчально-освітніх практик, є особливо важливою в умовах сучасного інформаційного соціуму, оскільки незаперечним є факт впливу інформаційно-комунікаційних технологій на різноманітні види наративної діяльності. Підкреслимо, що технології створили безпрецедентні можливості до створення й поширення наративів у глобалізованому світі, суттєво розширивши їх властивості, спричинивши появу нової категорії «цифрові наративи».

## **2.2. Від мистецтва усної розповіді до цифрового наративу.**

Починаючи з 80-их років минулого століття, після опублікування праць відомого американського педагога і психолога у галузі дослідження когнітивних процесів Джерома Сеймура Брунера (J.S. Bruner) [2; 15; 16; 17; 18] зарубіжними науковцями почала активно досліджуватися проблема наративного навчання. У вітчизняному педагогічному просторі наративний підхід залишається малодослідженим. Вивчення наративного підходу потребує детального дослідження концепції Дж. Брунера, основні положення якої є значущими не тільки з огляду на актуальність когнітивно-творчого розвитку всіх суб'єктів навчального процесу, а й на демократизацію та гуманізацію освіти в цілому.

Джером Сеймур Брунер народився 1 жовтня 1915 року в Нью-Йорку в сім'ї емігрантів зі Східної Європи й був четвертою дитиною у батьків. До того, як стати всесвітньовідомим психологом та педагогом, йому довелося з



раннього дитинства пережити чимало життєвих випробувань долі. Хлопчик народився сліпим і не бачив до семи років, аж доки не пережив цикл численних операцій поетапного видалення катаракт з очей. Хірургічні втручання повернули дитині зір, але з самого малечку і до останніх днів очі професора були закуті в масивне скло окулярів. Позитивне світобачення, незламність духу й жага пізнання «непоборного оптиміста», як називали Джерома Брунера, допомогли йому не тільки гідно вистояти в життєвих випробуваннях, яких на його долю випало чимало, а й відслужити в армії, самотужки перетнути океан на човні під вітрилами, стати видатним, визнаним у світі вченим, професором Гарвардського, Оксфордського, Нью-Йоркського університетів, активним реформатором освіти США, очільником досліджень Національної АН США по вдосконаленню методів викладання природничих і точних наук, результати яких мали значний вплив на розвиток освіти в багатьох країнах світу, одним з кращих фахівців в галузі досліджень когнітивних процесів [1].

У Гарвардському університеті під його керівництвом було створено Центр досліджень когнітивних процесів (1961-1972 рр.), де результати та методи експериментальної психології, лінгвістики, вікової психології, антропології, філософії та досліджень в галузі когнітивних процесів, штучного інтелекту вперше були об'єднані в єдину дисципліну – когнітивну науку. Зробивши вагомий внесок у розвиток когнітивної теорії в психології, педагогічній психології, педагогіки, історії та філософії освіти Джером Брунер став ще й засновником глобальної трансформаційно-інтерпретаційної парадигми у навчанні, яка дістала назву «наративної». Наголосимо, що когнітивна теорія Дж. Брунера і, зокрема, наративний підхід, ґрунтується на поглядах видатного російського психолога Л. Виготського, вплив поглядів якого на науково-дослідницьку діяльність Дж. Брунера аналізується в праці «Виготський і освіта: дидактичні засади застосування соціо-історичної психології» [62]. Американський учений, узагальнюючи дослідження впливу наукового спадку Л. Виготського на розвиток різних галузей науки, визначає

сфери особливого впливу. Серед них виокремлює: психологію, нейропсихологію, нейролінгвістику, психолінгвістику, кібернетику і когнітивну педагогіку, концептуальні засади якої і визначив Дж. Брунер [62, 49].

У 1962 році Дж. Брунер написав вступ до першого англomовного видання праці Л. Виготського «Мислення і мова», в якому відзначив, що «Концепція розвитку Л. Виготського водночас є теорією освіти» [63]. Прикметно, що у 1987 році (через 25 років потому) Дж. Брунер у вступі до англomовного видання вибраних творів Л. Виготського наголосив: «Коли я чверть століття тому зазначив, що концепція розвитку Л. Виготського є також і теорією освіти, я, навіть, наполовину не усвідомлював її глибини. В дійсності, його освітня теорія є теорією культурної трансмісії і водночас теорією розвитку. Для освіти застосування концепції Виготського відіграло значну роль не тільки в питанні реалізації розвитку індивідуального потенціалу, але й в усвідомленні впливу історичної експресії та людської культури на становлення Людини» [63,1-2]. Л. Виготський визначав освіту, з одного боку, як важливий фактор когнітивного розвитку, а з другого – як квінтесенцію соціокультурної діяльності, і вважав, що здатність учити й учитись під час навчання є фундаментальною властивістю людських істот. Слова Дж. Брунера: «Виготський звертається до нас із майбутнього», – свідчать про визнання могутнього потенціалу наукових здобутків видатного російського психолога провідними вченими-когнітивістами [63,31]

Робота Дж. Брунера «Культура освіти», в якій зосереджено увагу на проблемі наративного підходу у навчанні як важливої методології когнітивного розвитку, стала однією з найбільш цитованих англomовних книг в літературному просторі освітніх видань. У ній учений розглядає широке коло педагогічних проблем – від елементів життєвої педагогіки, завдань, можливостей освіти до негативних аспектів традиційної освітньої практики, що кардинально впливають на всю освітню систему, а також шукає й знаходить відповіді на питання, якою ж повинна бути школа в сучасному

інформаційному суспільстві. В книзі переконливо доводиться важливість використання наративу як засобу усвідомлення людиною себе і свого місця в світовій культурі, що дозволяє їй зрозуміти теперішнє, минуле й майбутнє.

Дж. Брунер звертає увагу на появу у ХХ столітті нового когнітивного напрямку, який він називає «інтерпретаційною парадигмою». Учений зазначає, що наративний спосіб мислення спочатку було визначено в літературознавстві, але поступово сфера його застосування поширилася на історичні та соціальні науки, гносеологію й дедалі все частіше наратив почав застосовуватися і в педагогічній науці. Саме тому в останні десятиліття проблема наративу почала привертати пильну увагу представників самих різних наукових дисциплін – лінгвістів, літературознавців, філософів, істориків, психологів, педагогів, журналістів.

У наративному (інтерпретаційному) підході метою є розуміння, основним інструментом якого є наратив. Так, Джером Брунер зазначає, що наратив – це форма спілкування між людьми, збереження й передачі знань, яка є самою природною і самою ранньою формою організації досвіду [2]. Будь-який наратив описує певну послідовність подій, що має певний смисл. Таким чином, наратив несе важливу інформацію, яка заслуговує на те, щоб про неї розповідали, тобто розповідь про ці події має смисл. Зазвичай оповіді створюються про ті події, які порушують звичний перебіг життя: містять елементи несподіваності або факти, що можуть викликати сумніви у слухачів. Смисл оповіді полягає саме у тому, щоб неочікувані події отримали певне пояснення, нівелювались сумніви слухачів, внутрішні конфлікти знаходили хоча б часткове розв'язання. У книзі «Життя як наратив» Дж. Брунер обґрунтовує та доводить наявність наративів у людському житті, людському розумі, ідентифікує їх для успішного застосування в отриманні й організації досвіду. «Наша здатність засвоювати досвід через наратив, це не просто дитяча гра, а інструмент, який створює умови для розуміння найглибших пластів нашого життя, від колискових перед сном – до оптимального функціонування бюрократичної системи» [2].

Будь-який наратив (оповідь) про реальні чи уявні події, навіть, самий простий, передбачає наявність дійової особи, яка робить певні дії, спрямовані на досягнення певної мети, в певних умовах і за допомогою відповідних засобів. Рушійною силою виступає інтрига – певна вихідна невідповідність між вказаними елементами ситуації. Інтрига є преамбулою оповіді, яка закінчується описом вихідних умов (наприклад: «Я йшов роздумуючи по вулиці, аж раптом ...»). Після цього відбувається щось, що порушує звиклий хід подій. Потім починається або відновлення впорядкування речей, або перехід на інший рівень (в певний новий стан), де все відбувається вже за новими правилами. Оповідь закінчується поверненням у вихідний стан, який в світлі всього того, що відбулося, набуває певної нової якості).

На всіх цих етапах присутній момент очевидної чи прихованої оцінки, хоча звиклий опис подій може маскувати цей аспект наративу. Відмітимо також, що оповідь частіше за все розгортається в двох аспектах: в свідомості головного героя (суб'єктивний аспект) і в описі оповідача (об'єктивний аспект) [2, 145-146]. Очевидним є те, що будь-який наратив передбачає, описує певну послідовність подій, яка вже несе певний смисл, але слід зазначити, що не будь-яка послідовність подій заслуговує на те, щоб про неї розповідали. Таким чином, будь-який наратив включає два аспекти: послідовність подій та їх можливу оцінку.

Стосовно структури наративу вчений відмічає, що для наративу є характерним наявність двостороннього зв'язку між цілим і його частинами. Події, що передаються через наратив, мають значення в цілісності всієї оповіді, хоча наратив, як такий, створюється із окремих епізодів. Саме звідси походить особлива властивість наративу – наратив не підлягає поясненню, а тільки інтерпретації. Наратив не можна пояснити, можна лише запропонувати свою версію його інтерпретації.

Вчений вважає, що, інтерпретуючи події минулого й сучасного за допомогою наративу, людина не просто вдосконалює свої когнітивні уміння, але й набуває досвіду певної внутрішньої опори (свободи), долає сформовані

комплекси, страх, невпевненість, упередженість та ін. Наратив виступає як засіб (інструмент) мисленевого конструювання минулих, теперішніх і майбутніх ситуацій, що таким чином дозволяє розвивати уміння розуміти не тільки себе, а й думки, почуття та наміри інших людей. Звертаючись до питання, як ми інтерпретуємо сучасне, минуле й можливе, використовуючи засоби мови (засвоєння якої відбувається ще в ранньому дитинстві, а до оволодіння наративом потрібно оволодіти ще певними уміннями), необхідно розглянути основні етапи цього аспекту пізнавального процесу, попередньо звернувшись до природи наративу. Дж. Брунер висуває гіпотезу: опис реального світу будується за аналогічною принциповою моделлю, що й опис будь-яких уявних світів. І важко відповісти, що тут є первинним – реальність чи її опис. Зрозуміло одне: оволодіння технологією наративу допомагає краще пізнавати світ.

При наративному підході активне й об'єктивне вивчення проблеми, що виникла в людини, спрямоване не на досягнення повної єдності думок, а на розширення сфери усвідомленості, що потребує застосування різноманітних підходів та моделей. Будь-яка інтерпретація подій, якщо вона будується професійно й незаангажовано, без прагнення домінувати, нав'язувати свою точку зору сприяє більш адекватному розумінню речей, розширенню світобачення людини, розвитку толерантності, неупередженого ставлення до оточуючого середовища. Дж. Брунер зауважує: «Критичний порівняльний аналіз різних інтерпретацій одного й того ж явища, його історій і можливих траєкторій подальшого розвитку, по суті, дуже схожий з науковим дослідженням» [2; 115, 150].

Говорячи про риторичні аспекти наративу, слід звернути увагу на ставлення самого оповідача до оповіді, його мотивів, адже в кожному з цих аспектів виявлено присутній момент оцінювання. Метою будь-якої оповіді є знаходження взаєморозуміння. В оповіді позиція оповідача значною мірою впливає не тільки на відбір фактів, але й на спосіб їх конструювання. Одна з функцій наративу полягає у тому, щоб зробити життя простішим, допомогти

оповідачу й слухачам розібратися в життєвих ситуаціях, розширити горизонти досвіду, відкрити для себе нові можливості. Слід зауважити, що мистецтвом нарративу володіють не тільки письменники, вчені, актори, цим мистецтвом можуть оволодіти всі. Та найбільш успішно, з великою користю нарративний метод можна використовувати в освітніх навчальних закладах (вчителями та учнями, викладачами й студентами).

Наратив завжди багатогранний та різноплановий, його функцією є допомога оповідачу й слухачам розібратися в ситуації, яку презентують, а метою – знаходження взаєморозуміння. Розуміння на відміну від пояснення не претендує на винятковість, оскільки одна й та сама подія може бути інтерпретована різними людьми по-різному. Наративи і способи їх осмислення принципово неоднозначні, так як смисли є вираженням певної позиції суб'єкта. Від нарративу, як зазначає Дж. Брунер, вимагається не стільки істинність в аспекті наукової чіткості, скільки правдоподібність й прагматична користь.

Будь-який наратив повністю не виключає множинності різних версій чи альтернатив, що можуть відображати наявність принципово різних точок зору на один і той самий предмет, ситуацію, подію. Виникає можливість вибору найбільш відповідної із можливих інтерпретацій. Та чи інша інтерпретація подій минулого чи теперішнього грамотно й неупереджено сконструйована на принципах гуманізму й демократії може сприяти більш адекватному розумінню речей, точок зору опонентів, знаходженню порозуміння між представниками різних культур, етносів, рас та релігій, розширенню горизонту неупередженого світосприймання. Неспівпадання точок зору чи способів осмислення проблеми не повинно призводити до конфліктних ситуацій. Коли вони все ж виникають, то найкращим способом їх розв'язання є проведення дискусії з метою пошуку взаєморозуміння та прийняття компромісних рішень, оскільки наративний підхід і передбачає «вивчення проблем людини, спрямоване не на досягнення ідеальної єдності,

а на розширення сфери її свідомості, що передбачає різноманітність підходів та моделей» [2,120].

Процес наукового пошуку, зазначає вчений, споріднено близький, схожий на створення нарративу. Він передбачає, в певній мірі, формулювання гіпотез, їх перевірку, уточнення й систематизацію. Дослідник аналізує, відбирає різні ідеї, обмірковує проблему, по-різному комбінує елементи, намагаючись отримати осмислену загальну картину для усвідомлення характеру труднощів та протиріч, які виникають в процесі творення.

У цьому аспекті цікавим є думка Джеймса Конанта (Conant J.), професора Гарвардського університету, що з 1933 року до 1953 рік обіймав посаду президента цього навчального закладу. Він доводив, що всю історію науки можна представити у вигляді серії нарративів про досягнення видатних вчених, що ставили перед собою й вирішували фундаментальні проблеми. Критики заперечували його теорію, наголошуючи на тому, що при всій цікавості таких історій, все це, все ж не наука. Дж. Брунер, погоджуючись з таким зауваженням, зазначав: «Я цілком згоден з таким зауваженням і не пропоную замінити один предмет іншим. Я лише хочу підкреслити, що викладання наукових дисциплін повинно будуватися таким чином, щоб воно не зводилось просто до демонстрації готових продуктів пізнання, до набору сухих фактів і теорій. В ньому повинен знайти відображення і живий пульс дослідницької думки» [2, 150].

Велику увагу Джером Брунер приділив вивченню нарративу як специфічного способу мислення й структурування людських знань, а також як методу навчання. Один з його численних афоризмів звучить так: «Будь-який предмет може бути доступним дитині будь-якого віку, якщо тільки знайти адекватну форму його подачі» [2,143]. Такий підхід дає підстави стверджувати, що будь-яка сфера знання може бути побудована й орієнтована на різні рівні складності й знання, які не виявляються в готовому вигляді, а конструюються. Параметри такого конструювання (рівень абстрагування, складності) можуть варіюватися. Вчений зосереджує увагу на

тому, що в галузі викладання предметів повинні існувати технології, що забезпечать найкращий результат навчання, зокрема, «м'які технології», суттєвим компонентом яких є відхід від розуміння науки як певного кінцевого продукту, готового набору відповідей на стандартні запитання, перенесення акценту на внутрішні резерви, що задають напрям наукового пошуку й на виявлення загальної методології дослідження.

Одним із важливих складових процесу створення наративу є протиріччя, що потребує обговорення проблеми з метою знаходження її розв'язання. Вміння відчувати, бачити протиріччя, чутливість до них дозволяє людині знаходити основні елементи для побудови власних наративів й перетрансформувати зовнішні загрози в практичні проблеми, для розв'язання яких вже існують ті чи інші ефективні засоби. Аналіз структури наративу здатен допомогти людині розібратися в оточуючій реальності, в образі картини світу, що у них складається. Мова йде не лише про традиційні методи аналізу смислів, але й про ті грандіозні можливості отримання й трансформування інформації, які відкриваються в зв'язку з розвитком комп'ютерних технологій та Інтернету [2, 121-122]. Вчений зазначає: «Важливість наративу я бачу в тому, що з його допомогою ми можемо інтегрувати вивчення людини, суспільства, історії, літератури, права... наратив, не дивлячись на свою внутрішню жорстку структуру, має здатність примусити нас по-новому подивитися на звичні речі» [2, 122].

Щодо проблеми використання наративу, як специфічного інструменту побудови певної концепції реальності, вчений вважає, що звернення до наративу завжди пов'язане з використанням (очевидним чи імпліцитним) цілого ряду фундаментальних категорій, які характеризують життя соціуму. Дж. Брунер виокремлює дев'ять універсальних категорій, що неодмінно присутні в будь-яких наративних оповідях. Наведемо їх коротку характеристику:

1. Специфічна структура часу. Наратив сегментує час не за часовими параметрами, а за важливими подіями (нاراتивний час завжди



співвідносний з оповідачем, який виокремлює значущість тих чи інших подій). Будь-який наратив завжди включає початок, середину й закінчення, використовуючи для цього вільні прийоми наведення часових відносин: переривання оповіді, звернення до минулого, майбутнього тощо. Таким чином, сприймання наративу пов'язане з побудовою внутрішньої моделі розгортання подій, де суб'єктивна значущість деталей виступає головним структурним фактором.

2. Загальне через конкретне. Наратив завжди стосується конкретних людей чи подій. Але переказ подій є не самоціллю, а лише засобом передачі якогось більш значущого змісту. Характер сприймання наративу залежить від багатьох культурних, історичних обставин, а жанрові межі виявляються досить умовними. Функціонуючи наратив так чи інакше відтворює літературні жанри (комедія, трагедія, іронія та ін.) й з форм простого відтворення реальності перетворюється в засіб її створення.

3. Мотивація вчинків. Будь-які наративи, в переважній більшості, оповідають про людські вчинки, за якими стоять причини, мотиви, прагнення, оцінки тощо. За подіями, що описуються, слухачі наративних історій мають можливість визначити внутрішні механізми поведінки, але дії персонажів не детермінуються виключно й безальтернативно їх внутрішніми станами. Наратив стає принципово можливим лише в умовах певної свободи дій. Постійна наявність можливості вибору в діях людей протиставляє наратив поясненню в термінах причинності.

4. Герменевтична композиція. Наратив ніколи не буває повністю однозначним й завжди допускає різні тлумачення. Причому не існує ні раціональної процедури, яка б дозволяла апіорно вибрати хоча б одне з можливих тлумачень в якості істинного, ні емпіричного методу для його верифікації. Мета герменевтичного аналізу полягає у виробленні переконливої й несуперечливої інтерпретації даного наративу, того варіанту прочитання, яке в найкращий спосіб відповідає всім його деталям.

Одна з особливостей сприймання наративу полягає в тому, що, зацікавившись оповіддю як такою, виникає інтерес до більш уважного сприймання кожної його деталі. Друга особливість наративу полягає у тому, що він пробуджує бажання зрозуміти чому саме цей автор пропонує даний наратив в даних обставинах. Природа наративу змушує нас підтримувати авторську позицію, недивлячись на те, що він може займати позицію відстороненого, неупередженого оповідача.

5. Імплицитна канонічність. Тільки та оповідь заслуговує на увагу слухачів, яка містить в собі щось незвичне, що чимось відрізняється від звичної картини реальності. «Наративна реальність» завжди канонічна або сприймається як відхилення від деякої канонічності. Реальність, що створюється за допомогою наративу, внутрішньо глибоко пов'язана з очікуваним, звичним, унормованим порядком речей. Проте зв'язок цей не завжди прямий, оскільки повна відповідність канонічним нормам часто викликає втрату інтересу й зацікавленості.

Тому застосування наративу спрямоване на привернення уваги читачів, слухачів. Таким чином, наратив виконує дві функції: з одного боку він пов'язує з канонічною (існуючою) реальністю, з другого – змушує (допомагає) по-іншому подивитись на відомі речі. А внутрішня готовність до нового бачення стосовно описуваної реальності робить нас чутливішими до будь-яких нових варіантів наративного стилю.

6. Багатозначність референцій (смислів). Якщо вести мову чому присвячений той чи інший наратив, – то завжди залишається місце для дискусій. Наратив створює власну реальність, яка може по-різному інтерпретуватись, що докорінно відрізняється від того, до чого тяжіє наука, де ідеалом опису виступає чітка визначеність.

7. Колізія (суперечність) як центральний елемент наративу. Будь-який наратив базується на внутрішньому конфлікті, сутність якого полягає в порушенні певних норм. Гострота цього конфлікту в значній мірі й визначає інтерес читачів чи слухачів до даного наративу. Оскільки в його

компонентній структурі завжди є дійова особа, дія, ситуація, мета та засіб, то порушення балансу між будь-якими з цих компонентів призводить до виникнення колізії, що, в свою чергу, є поштовхом до подальшого розвитку подій.

Як зазначає Дж. Брунер, події, що відображає наратив, не є чимось раз і назавжди визначеним. Оскільки вони завжди відображають конкретні історичні й культурні умови, їх трактування може з часом поступово змінюватися.

8. **Можливість узгодженості думок.** Під час створення наративу завжди є можливість узгодження між собою різних варіантів інтерпретацій, оскільки вони носять суб'єктивний характер. Крім того, суперечки щодо інтерпретації подій значно легше узгодити, ніж дискусії, що стосуються фактів і логічних доказів. Це є важливим аспектом в розумінні того, як за різноманітності думок досягається достатній рівень порозуміння між людьми, без якого неможлива їх соціальна взаємодія в житті.

9. **Історична складова наративу.** Розглядаючи історію як систему інтерпретації минулого, яка активно формує реальні суспільні відносини – відносини домінування й підкорення, співучасті чи відчуженості, відносин щодо перспектив розвитку особистості, наратив використовується для осмислення їх як безперервного процесу в якому необхідне виявлення наявності певних подій, ситуацій, що стали поворотними пунктами подальшого розвитку [2].

Зазначимо, що наративний підхід є одним з домінуючих у навчально-освітніх практиках англомовних країн і невпинно поширюється в міжнародному освітньому просторі. Все ж відверто кажучи, існують позиції, які наголошують на непридатності наративу в якості методу наукового пізнання. Відповідно до такого підходу оповідь не може бути джерелом істинних знань, так як тільки парадигматичний спосіб пізнання, характерний для класичної науки і логіки, гарантує встановлення істини. Щодо дискусій про використання наративу та наративного аналізу в якості наукового методу

пізнання Дж. Брунер зауважує: «Ніхто не заперечує, що методи точних наук значно розширили наші можливості в оволодінні природою, особливо фізичною. Але чи слідує з цього висновок, що будь-який інший метод пізнання потрібно вважати ненауковим, здатним породжувати тільки ілюзії? Я особисто так не вважаю. Візьму на себе сміливість стверджувати, що догматичне розуміння «наукового методу» в його чистому вигляді так само шкідливе для неупередженого наукового пізнання, як і його формального антиподу – релігійного догматизму» [2, 174].

Аналізуючи сучасні проблеми в освіті, Дж. Брунер констатує наявність парадоксальної ситуації, при якій з одного боку колосальні зусилля спрямовуються на розвиток в учнів наукового мислення (способом перевірки гіпотез, виявлення логічних протиріч, коректного використання понять), яке сприятиме формуванню у них наукового світобачення, а з іншого – виявляється, що реальне життя проходить переважно у світі, який будується згідно з правилами й прийомами наративу. Вчений зауважує, що закономірним постає питання про не виконання системою освіти своєї основної функції – підготовки підростаючих поколінь до життя в сучасному суперечливому й швидкозмінному світі. На думку Дж. Брунера, щоб змінити таку ситуацію, необхідно ширше застосовувати методи пов'язані з нарративним аналізом та розвитком рефлексії.

На основі аналізу праць американського вченого «Життя як наратив», «Культура освіти» нами було виокремлено концептуальні засади нарративного підходу, що виявляються в таких положеннях:

- наратив – це форма спілкування між людьми, збереження й передачі знань, яка є самою природньою і самою ранньою формою організації досвіду; наратив описує певну послідовність подій, що має певний смисл;
- будь-який наратив включає два аспекти: послідовність подій та їх можливу оцінку;
- наратив підлягає інтерпретації;

- створення наративу сприяє більш адекватному розумінню речей, розширенню світобачення людини, розвитку толерантності, неупередженого ставлення до довкілля
- функцією наративу є допомога оповідачу й слухачам зрозуміти ситуацію, про яку йде мова, а метою – знаходження взаєморозуміння;
- наратив сприяє більш адекватному розумінню речей, точок зору опонентів, знаходження порозуміння між представниками різних культур, етносів, рас, та релігій, розширенню горизонту неупередженого світосприймання;
- процес створення наративу споріднено близький, схожий до процесу наукового пошуку;
- всю історію науки можна представити у вигляді серії наративів про досягнення видатних вчених, що ставили перед собою й вирішували фундаментальні проблеми;
- наратив є специфічним способом мислення й структурування людських знань, тому він може виступати як метод навчання;
- в галузі викладання предметів повинні існувати технології, що забезпечать найкращий результат навчання, зокрема, «м'які технології», суттєвим компонентом яких є наратив;
- аналіз структури наративу здатен допомогти людині розібратися в оточуючій реальності, в образі картини світу, що у них складається;
- наратив характеризується специфічною структурою часу, оскільки час сегментується за важливими подіями, а не за часовими параметрами;
- у наративі переказ конкретних подій призводить до узагальнень: загальне через конкретне;
- через наратив визначається мотивація вчинків;

- наратив ніколи не є однозначним й завжди допускає різні тлумачення;
- наративу притаманна імпліцитна канонічність. Наратив при цьому виконує дві функції: пов'язує оповідь з канонічною реальністю та виявляє приховану внутрішню готовність до прийняття нового бачення описуваної реальності;
- наратив створює власну реальність, яка може по різному інтерпретуватись, що докорінно відрізняється від того, до чого тяжіє наука, де ідеалом опису виступає чітка визначеність;
- наратив базується на внутрішньому конфлікті, сутність якого полягає в порушенні певних норм, а його гострота в значній мірі й визначає інтерес до даного наративу для читачів чи слухачів;
- пристворенні наративу завжди узгоджуються різні варіанти інтерпретацій, оскільки вони мають суб'єктивний характер;
- наратив використовується для осмислення неперервного історичного процесу в якому необхідно виявити наявність певних подій, ситуацій, що стали поворотними пунктами подальшого розвитку.

Отже, Дж. Брунер довів, що наратив є важливим інструментом, методом пізнання та обґрунтував наративний підхід у навчанні як шлях розвитку когнітивних здібностей, збагачення освітнім досвідом суб'єктів навчального процесу. Очевидною є потреба дослідження зарубіжного досвіду реалізації наративного підходу в професійній педагогічній освіті.

### **2.3. Педагогічні основи створення і застосування наративів.**

Великий вплив на виховання сучасних дітей мають електронні мас-медіа, що нав'язують учням віртуальні образи поведінки, які часто є набагато цікавішими за їх власний, буденний, інколи рутинний щоденний досвід. Задовольняючи себе такою віртуальною реальністю, учень, замість того щоб

знаходити сенс у власних стосунках, життєвих ситуаціях, що є первинними на відміну від медіапродуктів, припиняє творчо мислити, діяти, ставити перед собою вимоги щодо плекання паростків самоствердження, самореалізації і задовольняється мас-медійною дійсністю. Таким чином, відбувається підміна реального світу віртуальним, створюються умови для розвитку різних видів кіберзалежності. Мистецтво розповіді, передусім, спрямоване на пошук втраченої довіри до можливостей повернути привабливість реаліям власного життя, разом з тим воно вчить виробленню суспільної чутливості, умінню слухати себе та інших людей, будувати стосунки на взаєморозумінні та повазі один до одного в той же час, зберігаючи свою ідентичність й толерантно ставлячись до чужої самоідентичності, що є надзвичайно важливим в епоху цифрових, уніфікуючих технологій.

З 80-х років ХХ століття у зарубіжних освітніх практиках набув широкого поширення нарративний підхід, що передбачає активізацію словесних методів інтерпретації життєвого досвіду у формі складання різноманітних оповідей, які передбачають стимуляцію процесів самопізнання та саморозвитку особистості. Цій проблемі присвячені праці таких зарубіжних учених: Дж. Айзенберг (J. Isenberg) [37], Дж. Брунера (J. Bruner) [2; 15], С. Візерел (C. Witherel) [64], К. Еган (K. Egan) [32], Дж. Купер (J. Cooper) [20], А. Лінн (A. Linne) [40], М. Новак-Дзем'янович (M. Nowak-Dziemianowicz) [45], К. Оехлманн (C. Oehlmann) [46], Д. Полкінгхорн (D. Polkinghorne) [50], М. Ялонго (M. Jalongo) [37].

Порівняно з традиційним тлумаченням у вітчизняній педагогіці словесних методів, наратив (термін «*narrate*» латинського походження і в перекладі означає розповідь, оповідь) передбачає розширення можливостей інформації шляхом збагачення віртуальними, почуттєво-емоційними, суб'єктивними характеристиками. За допомогою наративу людина може осмислити ширші, складніші контексти власного досвіду. Застосування наративного підходу включає вивчення багатьох казок, легенд, міфів,

біографій, творів епістолярного жанру (щоденників, нотаток, листів), а також особистих розповідей, які стосуються минулих, сучасних і прийдешніх подій.

В основі наративних методів навчання лежить слово. Як зазначає, професор М.П. Лещенко: «Застосування методів наративу вимагає від учителя не стільки безпомилкового вивчення і точної передачі змісту навчального матеріалу (краще за вчителя це зробить комп'ютерна програма), як уміння «одягнути суху інформацію» «у живу одягу слова», яскраві барви і трепетні почуття, зробити її привабливою і особистісно значущою для учня» [4, 117].

Пошуки зарубіжних учених у сфері використання наративів в освіті концентруються на таких напрямках: історія наративу, наратив та професійний розвиток, наратив у навчальних практиках, наративне інтев'ю і рефлексивна практика, наратив як спосіб аналізу даних, наративи і методи якісних досліджень, критична педагогіка, культура, глобальна освіта, міжкультурна освіта, мовна освіта, методика навчання різних дисциплін. Так, зокрема, в праці «Історія наративу» професора в галузі педагогічного консультування Д. Полкінгхорна проведений комплексний аналіз значення категорії наративу, історії наративу і використання наративу в освітній практиці. Автор вважає, що наративи є когнітивними інструментами, які були створені для пізнання. Люди тому і використовують наративи, щоб організувати свої думки й передати їх іншим, застосовуючи при цьому універсальну схему (сюжет). Ця стала схема допомагає передавати інформацію про події та досвід. Людська здатність ще з часів стародавніх цивілізацій збирати, упорядковувати та переказувати інформацію про дані з минулого в майбутнє викладена у праці Д. Полкінгхорна «Наративне знання і гуманітарні науки». Саме наратив використовувався й використовується в багатьох галузях для перевірки й пояснення людських дій. Шляхом аналізу та інтерпретації наративу дослідник вивчає сутності людського досвіду [50].

У збірнику наукових праць «Наратив і діалог в освіті: життєві історії розповідають» за редакцією С. Візерелл і Н. Нодінгс, присвяченого



використанню наративів у професійному розвитку вчителів, подана стаття Дж. Купер під назвою «Розповідання власних історій: читання і написання щоденників». Автор вбачає інтригуючий зв'язок між наративом оповідача й розумінням сутності культурного довкілля. Дж. Купер підкреслює важливість ведення журналів-щоденників і описує процес ведення щоденника як шлях засвідчення і запам'ятовування життєвого досвіду. У статті описано, як студенти використовували записані ними наративи для відображення й обміну досвідом щодо розуміння сутності та закономірностей навчального процесу [64].

У науковій роботі «Розповіді вчителів» Марія Ренк Ялонго та Джоан Паркер Айзенберг стверджують, що наративи створюють контекст, який поєднує людей, досвід і час. Кожна хороша історія незалежно від часу, який вона описує, сприймається як така, що відбулася щойно. Більше того, розповіді також стимулюють збереження подій в пам'яті, їх відтворення й вивчення [37,28]. Таким чином, наративи стають тим інструментом, який освітяни можуть використати, щоб обмінюватися професійними знахідками і досвідом. Аналіз розповідей учителів пронаративне навчання є не лише прикладним способом застосування рефлексивних інтелектуальних практик, а й засобом досягнення високого рівня професійної майстерності [301].

Посібник Керон Еган «Навчання за допомогою розповідей» має велике практичне значення, оскільки розкриває використання оповідей як методу і форми навчання молодших школярів. Розроблена К. Еган модель здобула заслужену популярність серед педагогічної громадськості. Посібник складається зі вступу, першого розділу «Уява і навчання», другого розділу «Розповіді, метафори і завдання», третього розділу «Альтернативна модель», четвертого розділу «Розповідні форми і навчальна програма» і п'ятого завершального розділу «Альтернативна навчальна програма для початкової школи». Автор досліджує доцільність впровадження наративів в щоденні навчальні практики; умови, за яких використання наративів стає ефективним природним засобом комунікації з дітьми. У посібнику дослідниця пропонує

власну модель наративного навчання, яка є альтернативною до традиційного класно-урочного навчання. Наративна модель навчання складається з визначення основних компонентів, знаходження пар протилежних значень, трансформації навчального змісту в наратив, формулювання висновків, оцінювання. Використання наративної моделі навчання сприяє залученню учнів до вивчення навчального матеріалу шляхом слухання, відтворення розповідей, самостійного їх створення [32].

У збірнику наукових праць польських учених «Наратив – Критика – Зміни: діагностичні практики в сучасній педагогіці»[43] за редакцією Е. Курантовіч та М. Новак-Дземяновичувага науковців зосереджена: на змісті сучасного педагогічного знання, джерелах та способах його отримання; на специфіці професійної пізнавальної діяльності сучасних дослідників-педагогів; на змінах у польській педагогіці в світлі нових методологічних орієнтацій – наративних критичних досліджень. У двох перших частинах збірника подано праці, що презентують світ в наративній перспективі. М. Новак-Дземянович робить спробу відповісти на питання: як людина пізнає оточуючу реальність. Вчена акцентує увагу на тому, що світ людини є інтерсуб'єктивним світом культури, в якому людина живе серед людей, пов'язана спільною діяльністю, взаємовідносинами, працею; намагається зрозуміти інших й хоче, щоб розуміли її. Вивчаючи роль, яку відіграє наратив у процесі пізнання оточуючої реальності й соціалізації людини, дослідниця доводить можливість та необхідність наративного підходу в соціально-педагогічних дослідженнях [43, 14].

Польський учений С. Штобрин (S. Sztobryn) аналізує зміни, що відбулися внаслідок «наративного повороту» в польській педагогіці ХХ століття, зазначаючи, що сучасна педагогіка повинна бути «вміщена в наратив і тим самим в структуру ідентичності, складовими елементами якої є: досвід, рефлексивність, усвідомлення і реалізація». На думку вченого, виокремлені зі структури ідентичності елементи визначають модель наративного дослідження в педагогіці [43, 67]. Вивчається роль дослідника у

використанні різноманітних методів дослідження наративу, які описуються, роз'яснюються та безпосередньо оцінюються.

У зарубіжних практиках педагогічної освіти стратегії наративного навчання досить поширені, оскільки розглядаються як складова особистісно-креативної парадигми розвитку учнів і вчителів, студентів та викладачів. Наголосимо, що педагогічна стратегія трактується як система педагогічних дій, що спрямована на досягнення цільових орієнтирів у перспективі та застосування таких методів (способів взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу), що стимулюють ініціативу, творчість, завзятість, гнучкість мислення під час розв'язання поставлених завдань. До найбільш типових характерних особливостей педагогічних стратегій належать відсутність надмірної деталізації педагогічних дій; стимулювання нововведень, новаторського підходу; інтеграція інтуїції і мистецтва педагогічної дії; гнучкість планів; відсутність універсальності рішень; реалізація відповідних освітніх форм.

Застосування педагогічних стратегій наративного навчання потребує значних часових затрат, проте є незамінним (безальтернативним), якщо метою є не просто передача інформації, а її засвоєння в якості набуття досвіду. На нашу думку, для вітчизняної педагогіки може бути досить цікавим досвід німецької вченої, професора факультету соціальної освіти вищої педагогічної школи в місті Хілдешеймі (Німеччина) Крістел Оехлманн (Ch. Oehlmann), викладача курсів наративної майстерності для вчителів, автора науково-методичного посібника «Про мистецтво оповіді». Учена упродовж багатьох років (починаючи з 1975 року) викладає курс мистецтва педагогічного наративу, який носить інтерактивний характер, та систему практичних занять та тренінгів. За цільовим призначенням курс охоплює широке професійне коло: майбутніх учителів, педагогів, терапевтів, соціальних працівників, духовенство, а також батьків, всіх тих, хто спілкується з дітьми. Метою курсу є навчання створювати, розповідати різні історії, казки для охочих пізнати себе, відкрити джерела власної

креативності, визначити свій творчий потенціал й, оповідаючи історії, дізнатися про себе щось нове[46].

В основі педагогічної концепції Крістел Оехлманн лежать ідеї відомого німецького вченого Р. Штайнера, згідно з якими освіта має характер діалогу, мовлення й слухання оповідей про світ, за допомогою яких виробляється ритм повернення до самого себе, самопізнання, відкриття давно забутого, але відомого, по-новому відкритого, що дивує і надихає на наступні пошуки. У контексті актуальності досвіду Крістел Оехлманн для вітчизняного освітнього простору наголосимо, що визначені німецькою вченою педагогічні стратегії можуть бути використані для розробки моделей наративного навчання як в системі неперервної освіти в цілому, так і в професійній педагогічній підготовці вчителів початкової школи зокрема.

Німецький педагог визначає педагогічний наратив як «чарівний простір, який виникає в результаті експресивної творчості й створює образи, що допомагають його авторові самостійно порадити собі в конкретній ситуації, а слухачі оповіді можуть поринути у світ фантазії, відчувати себе вільними, збагачувати власний досвід» [46, 244]. Крістел Оехлман, подібно до Дж. Брунера, стверджує, що оповіді й життя становлять єдину цілісність, яка дозволяє «проживати самих себе кілька разів» [46, 14]. Авторка виходить з того, що кожна людина вміє розповідати й здійснює це в неповторній, аутентичній, експресивній манері. Авторський курс спрямований на те, щоб виявити джерела власної креативності та використати набуті можливості для оживлення комунікації. Важливим є формування умінь реалізовувати діалог з внутрішнім «я», власною фантазією та інтуїцією.

Особливу вагу вчена надає педагогічній казці – як одному з видів педагогічного наративу. Педагогічні казки, які майстерно розповідають, – підкреслює Крістел Оехлман, – інколи залишаються в пам'яті краще, ніж події, свідками яких ми були. На її думку, це є серйозним аргументом на користь «навчання з оповідей», за педагогічними казками – розповідями, які почали своє існування ще задовго до появи педагогіки як науки. Педагогічні

казки є свого роду оповідями для дітей, з яких – за переконанням дорослих – вони повинні навчитися багатьом конкретним речам. Якщо, наприклад, з дитиною не можна дійти згоди за допомогою звернень, умовлянь і заборон, тоді така казка – саме педагогічна казка – повинна зробити чудо – в бажаному виховному сенсі вплинути на почуття дитини й тим самим на її рішення. Однак, якщо дітям оповідають історію з таким наміром, то не обов'язково це буде вдала педагогічна казка. Використання такого типу дидактичних повчань у дитини швидше викликає невдоволення, певну легку відразу, певне підсвідоме відчуття, що нею збираються маніпулювати, а це ще більше подразнює, роздратовує дитину. У такому випадку оповідання завжди є певним втручанням у саморозвиток і автономію даної особи. В шкільній практиці такі оповідання часто не знаходять позитивного відгуку у слухачів, не захоплюють їх, а тому не мають ефективного позитивного виховного впливу. Адже дитина хотіла б сама відкривати існуючі взаємозв'язки, знаходити власні розв'язання й створювати нові історії.

Діти хочуть слухати те, що приносить їм радість й окриляє в навчанні. Це повинні бути оповідання, в яких образи й слова мають потужну силу звільнення, пробуджують фантазію й дозволяють мисленню ставати креативним і тільки, дотримуючись таких вимог, можна говорити про вдалу педагогічну казку. Слід зазначити, що вона не повинна створюватися у вузькому моралізаторсько-повчальному сенсі з метою реалізації певної мети, а народжуватися в результаті креативності й артистичного дійства, створюючи образи, що допомагатимуть самостійно давати собі раду в даній ситуації, в певному контексті створювати цікавий, захоплюючий простір, де слухачі дають волю своїй фантазії й, почувавши себе вільними, можуть нагромаджувати власний досвід.

Стратегія створення дієвих педагогічних казок спрямована на усвідомлення студентами визначальної ролі вчителя-оповідача, який не виокремлює себе з кола тих, хто слухатиме казку: він, як і інші, повинен знаходити в розповіді нові захоплюючі сторони, й переконливо

ідентифікуватися з ними, або, принаймні, черпати з них задоволення. Іншими словами, педагогічна казка не має бути тільки оповіданням для учнів, вона повинна цікавити й учителя, інакше порушується природність (аутентичність) наративного процесу.

Для створення аутентичної педагогічної казки принциповим є відверта прихильність учителя до слухачів-учнів. Під час добору тематики, змісту й методик створення казок доцільно враховувати відмінності у поведінці учнів різних темпераментів (сангвініків, холериків, меланхоліків, флегматиків). Дякуючи цьому, кожна дитина, слухаючи казку, бачить і переживає риси власної поведінки, приглядається до метафоричного відображення свого темпераменту й може у відповідній частині розповіді виявити навіть зовнішню реакцію, що допомагає їй зняти внутрішню напругу (сублімація), що в цілому призводить до емоційного вирівнювання й гармонізації.

Педагогічні казки є певною мірою витвором мистецтва і передбачають низку вимог до реалізації учителем-оповідачем наративної стратегії: оповідь повинна бути підібрана або створена з почуттям обов'язку й поваги до інших людей (навіть, до дуже маленьких), містити перевірений цікавий досвід для всіх (для слухачів і наратора), пропонувати свободу вибору власних кроків у самостійному навчанні. Для забезпечення свободи вибору дій учнів треба оповідати з повною відкритістю, щирістю й, відповідно до можливостей, образно. Оповіді є витвором мистецтва й потребують довготривалої роботи. Інколи їх вдається створити й спонтанно. Так, батьки інтуїтивно знаходять ключ до успіху в любові до своєї дитини (напевно найважливішого джерела будь-якого оповідання та його виховної сили), нерідко пропонуючи геніальні ідеї, створюючи метафоричні образи, а інколи високохудожні твори, як це сталося з шведською письменницею Астрід Ліндгрен – авторкою відомої в багатьох країнах світу повісті «Пеппі Довгапанчоха».

Крістел Оехлман вважає за необхідне навчати студентів мистецтва створення педагогічних наративів, застосовуючи стратегії стимулювання умінь проектувати наративи. Характерною особливістю стратегій є ігровий

стиль їх проведення, де провідними мотивами виступають: процес дарування й приймання подарунків у формі розповідей, уявні подорожі, пошук нових вражень, скарбів. На особливу увагу заслуговують стратегії збагачення почуттєвих вражень, які мають ігровий характер і спрямовані на розширення в учнів особистісного досвіду образотворення. Ці стратегії насичують й оживляють кожен вид почуттєвих вражень (зорові, слухові, тактильні, смакові, кінестичні). Отримані враження, поєднуючи різні відчуття, стають джерелом творення цікавих оповідей. Охарактеризуємо деякі з них.

Стратегія «Почуттєві враження як подарунки» проводиться в колі й розпочинається, коли один з учасників звертається до іншого з подарунком: «хотілося б тобі подарувати почуття, які огортають людину, котра в спекотний день відпочиває під розлогим деревом, відчуваючи прохолодні подихи вітру». Потім настає черга того, хто отримав подарунок, який, в свою чергу, обдаровує іншого вибраного учасника забави: «я дарую тобі звуки музики ранкового вітерця з сюїти Едварда Гріга» [46, 87-88]. Можливості вибору дарунків, як стверджує Крістел Оелхман, є необмеженими – учасники мають у розпорядженні цілий світ.

Стратегія «Мій дар» застосовується для стимулювання різних почуттєвих вражень, які виступають джерелами оповідань. У якості подарунків, що стимулюють зорові рецептори, виступають зображення (фото, малюнки сходу сонця, сяючих зірок на нічному небосхилі, різноманіття барв осені, посмішка дитини, ніжний весняний квіт яблуні, мерехтіння й блиск снігу на сонячному промінні та ін.). Кожен з учасників отримує таке зображення, як подарунок, і на його основі створює оповідь [46, 85-86].

У якості слухових стимуляторів виступають записи ранкового співу пташок, водоспаду, улюблені музичні мелодії, пісні, голоси рідних, близьких людей, друзів. У контексті ольфакторичних (нюхових) стимуляторів можуть виступати запахи свіжовипеченого тіста, квітів, різних «смаколиків», повітря після дощу. Активізація смакових рецепторів настає під час згадування смаку

свіжої булочки, пиріжка з капустою, полуниці та ін. Кінестичні рецептори активізуються під час пригадування відчуттів, що виникають у людини, коли вона гладить свою улюблену тварину (собаку, дельфіна та ін.), коли занурюється в тепле море, коли чує слова любові, схвалення, під час виконання улюбленого танцю, участі в захоплюючій грі, полегшення від розв'язання складної проблеми [46, 85]. Один з варіантів застосування стратегії «Слухання (аускультация) створених звуків» передбачає безпосередньо перед початком створення оповідань сконцентрувати увагу учнів на стопах й, не знімаючи взуття, відчутти, дослідити підшвами підлогу під ногами. Якщо вона виявиться «нудною» (гладкою), то пропонується уявити, пригадуючи відчуття ніг, що вони йдуть лісовою стежкою, ступають по камінцях морського берега чи прогулюються м'якими луками [46, 87].

Застосування цих стратегій поступово знижує напруженість, скутість, швидко змінює в позитивному ключі настрої, збагачує почуттєві уявлення, розвиває в учнів чутливість до образних стимуляторів, а в їх оповідях створює нові розлогі простори для фантазії й творчості. Крістел Оелхман рекомендує використовувати спочатку різні стратегії як окремі педагогічні дії, а пізніше поєднувати їх, поступово розширюючи повноваження учнів надавати перевагу тим стимуляторам, які їм більше до вподоби у конкретній навчальній ситуації. Вчена підкреслює доцільність навчання студентів використовувати терапевтичні нарративні стратегії. Вчена обґрунтовує теоретичні основи терапевтичного нарративного процесу: «У слові, оповіданні, історії приховані потужні сили пізнання, величезні можливості для самопізнання й роботи над собою, нові шляхи розвитку, нові стимули, поява нового бачення життєвих ситуацій. Слово, завдяки своїй енергетичній структурі, закладеному у ньому сенсі, глибоко впливає на людину, на довкілля, може нести як цілющий, так і руйнівний потенціал («Словом можна вбити, а можна й зцілити»). Воно інколи має більш потужну силу, ніж дія, тому не усвідомлено (й усвідомлено) висловлене, може завдати шкоди не тільки адресату, а й автору сказаного» [46, 267]. Студенти мало



замислюються над тим, як подані або висловлені словом почуття впливають на їх організм, навколишнє середовище, все живе навколо. Разом з тим, Крістел Оелхман переконана, що кожного учня і вчителя можна навчити спілкуватися з іншими людьми за допомогою чудодійної сили любові, доброти, радості, через слово, «допомогти, підтримати, вселити надію, підбадьорити, створити позитивну, оптимістичну оповідь, завдяки якій можна побачити світ у нових яскравих фарбах, помітити прекрасне навколо себе, налаштувати людину на позитивне мислення, щасливе світобачення, що підтримує, додаючи сил у подоланні труднощів, перешкод та вирішенні проблем. Лікувальна властивість слова здається незвичайною, проте сила його матеріальна, як і все живе» [46, 267]. Цей перелік можна продовжувати, та вже перелічене свідчить про колосальне багатство як слова, так і оповідання, властиву йому потужну терапевтичну силу.

В цьому контексті приходить розуміння того, що, виговоривши все, позбувшись всього того, що нас хвилює, непокоїть, бентежить, що давно замовчувалося в потоці щоденних, безкінечних задушливих справ, приносить нам відчуття самозбереження, розраду й полегшення. В присутності небайдужих, слухаючих тебе людей, які довіряють оповідачу, інколи, навіть, пересилуючи себе, можна виявити й позбутися внутрішньо прихованого накопиченого негативу. Розповідаючи про це, людина тим самим переосмислює власний життєвий досвід, аналізує його вже з позиції спостерігача, а не учасника, й має можливість змінити себе. В такий спосіб оповідання може лікувати, й тому дуже важливим є спонукання пригніченої, страждаючої людини до оповіді. Наведемо приклади терапевтичних нарративних стратегій.

Для проведення стратегії «Обдаровування словами» студентам рекомендується створити групи з трьох-чотирьох осіб. Кожен з учасників групи створює про себе невеличке оповідання для інших. Крім свого імені, місця, де живеш, можна повідомити про свої зацікавлення, про те, як проводиш вільний час, в яких місцях любиш бувати. Після такої презентації

кожен з учасників групи дарує вибраній особі якесь слово, яке справді для неї і тільки для неї було б подарунком й принесло приємні відчуття. Учасники групи можуть також разом обдумати й прийняти рішення, яке з подарованих слів було найвдалішим, а потім на думку всієї групи, подарувати його обраній особі. Кожному з учасників в процесі гри дарують, щонайменше одне слово або найбільше таку кількість слів, яка відповідає числу осіб в його групі. Наступними етапами реалізації стратегії є складання подарункових речень, оповідань й дарування їх кожному учневі [46, 280].

Наративну стратегію «Подорож до країни фантазії» можна використовувати в різних педагогічних та життєвих ситуаціях. Так, наприклад, дитина втратила позитивний настрій, засмучена й відмовляється контактувати з іншими. В індивідуальній бесіді потрібно спробувати з'ясувати причини такого стану, пояснити, чим він небезпечний, а потім запропонувати подорож до уявного світу, де силою фантазії можна створити реальність, у якій справджуються тільки хороші бажання, знаходяться відповіді на хвилюючі питання, а також позитивні розв'язання здавалося б непоборних проблем. І якщо дитина зможе увійти до креативного простору своєї фантазії, то така уявна подорож допоможе їй поліпшити, а то й змінити емоційний стан, що значною мірою впливає й на інших.

Використовуючи цю стратегію, можна запропонувати студентам реалізувати з учнями як спільний, так й індивідуальний творчий проект: створити карту, на якій прокладається маршрут, що веде до країни фантазії. Це завдання виконується: на великому папері – олівцями (восковою крейдою, фарбами, фломастерами; на асфальті – крейдою; на стіні – фарбою). Діти власноруч, але з допомогою вчителя, створюють свою трасу подорожі. Якщо виготовляється загальна карта подорожі (на асфальті, стіні), то кожна дитина повинна створити свій фрагмент. Індивідуальна робота, виконана на папері, може бути об'єднана в спільну карту. Потім учасники творчого проекту розповідають іншим, що вони відчули, пережили, випробували на своїй частині дороги, що було для них важливим, чи все здійснили, що планували

[46, 252]. Така стратегія допомагає студентам знайти відповідь на питання, як навчити учнів не боятися важких життєвих ситуацій і як за допомогою власної фантазії створювати простір позитивного світобачення, в якому можна спланувати правильні дії в конкретній ситуації, що виникають у свідомості як результат власного досвіду. Застосування мистецьких технологій служить допоміжним засобом творення інтерактивної атмосфери взаєморозуміння.

Особливою можливістю знаходження й створення різних історій характеризується стратегія «Чарівна скринька». Розпочинати цю стратегію рекомендується з оповіді учителя. Крістел Оелхман наводить приклад історії, яку, зазвичай, розповідає вона: «Колись подарував мені таку скриньку один малий хлопчик. Була то невелика за розмірами кольорова бляшана банка, що могла вміститися в долонях. Знаходилася в ній велика кількість дорогоцінних скарбів: малі різнобарвні пташині пір'їнки, камінці та мушлі, камінчик з перстня, дерев'яна ручка, скляні друзки, металеві кульки, шматочки відполірованої кори, мініатюрний флакончик – розмаїті дріб'язки, кожен з яких мав свою історію... Яку? Добре, я вам розповім...» [46, 130].

Очевидно, що, навіть, один такий «скарб» уможливорює створення цілої оповіді. Такі історії найкраще розповідаються разом з учнями. Особливими і захоплюючими є оповідання, способом створення яких є упорядкування у певній послідовності «скарбів» і складання колективної оповіді на основі індивідуальних фрагментарних історій присвячених кожному «скарбу», відповідно до встановленої для кожної з них в ряду послідовності.

Чарівну скриньку вчитель може приховувати в якихось спеціальних місцях і час від часу перевіряти її вміст й додавати шматочки тканини, каблучку, стару монету, свічку, флакончик з ароматичним маслом, торбинку, гудзик, таємничий ключ тощо. Це має свою особливу чарівність, коли розказування оповідей стає усталеним звичаєм, наприклад, частиною або завершенням кожного навчального дня. Створення й розказування історій, в

яких реалізуються мрії, фантазії учнів, надає навчальному процесу особливої привабливості [46,130].

Майбутнім магістрам освіти важливо розуміти, що можливостей для створення оповідань вистачає у повсякденному житті, в кожному дні, вдома, на роботі, під час пішохідної прогулянки чи автомобільної подорожі. Головним джерелом натхнення є власний досвід, в процесі його переказу може народитися таке оповідання. У деяких німецьких школах стало традицією проведення «понеділкових оповідань», коли діти, зібравшись в коло, розповідають, як у них пройшли вихідні дні. Є тільки одна умова – не можна розповідати про телевізійні програми, які переглядалися, темою оповіді має бути те, що було особисто пережито. Такі оповіді про побачене, почуте, прочитане в невеликих групах (в обмеженому колі слухачів), де панує позитивна, товариська атмосфера, дають свій позитивний результат, учні вчаться оповідати й створювати атмосферу взаємоповаги, підтримки один одного.

Процес інтенсивного самопізнання, фундаментального розуміння того, що відбувається з людиною, яка оповідає (підсвідомо внутрішні цілі постають назовні) уможлиблюється під час застосування ігрової стратегії «Казковий калейдоскоп». Учасники діляться на групи по 4-5 осіб і отримують завдання написати казки. Кожна група має в своєму розпорядженні один невеликий рулон паперу, а кожен учасник – олівець (фломастер чи маркер) певного, вибраного з п'яти запропонованих, кольору. Правила гри передбачають, що один з учасників починає створювати казку, записує перше речення на папері. На наступному етапі учасники гри по черзі, вибраним на початку гри кольором олівця, записують свої, не досить довгі, змістові фрази. Прийнятною формою оповіді є третя особа однини, розповідати від першої особи однини не рекомендується. Кожен учасник групи пише своє речення самостійно. Не дозволяється робити підказки один одному. Казка може бути визнана закінченою, коли кожен з учасників

напише своє речення не менше п'яти разів. Після цього учасники групи можуть спільно придумати назву казці.

Після завершення написання казки кожна з груп подає свою оповідь іншим, написану у довільній формі: розповіді (індивідуальної або групової), драматизації з розподілом ролей, пісні. Реалізація ігрової стратегії приносить багато радості й задоволення як учасникам, так і глядачам (слухачам). Та самим захоплюючим моментом, який стає кульмінацією запропонованого завдання, є прочитання учасниками в кожній казці своїх фрагментів, написаних одним кольором. Ці записи можна вважати сценарієм власних, приватних історій, а їх зміст відображають внутрішній світ автора. «Історії народжуються тоді, – слушно стверджує Крістел Оехлман, – коли ми відкриті до наративних ситуацій, самі прагнемо їх створювати й, спостерігаючи, вміємо віднайти, а знайшовши, хочемо їх оповісти. Кожна розказана історія несе в собі ще одну історію – саму людину, яка її творить, її багатобарвний внутрішній світ, оскільки наратор і його історія становлять єдине ціле» [46, 255].

Наративні стратегії можна використовувати в різних педагогічних та життєвих ситуаціях: для поліпшення, зміни емоційного стану, створення атмосфери взаємоповаги й підтримки один одного («Обдаровування словами»), подолання страху щодо розв'язання важких життєвих ситуацій, створення простору позитивного світобачення, в якому можна спланувати правильні дії в конкретній ситуації, які виникають у свідомості як результат власного досвіду («Подорож до країни фантазії»); створення інтерактивної атмосфери («Чарівна скринька»); розвитку процесів самопізнання людини («Казковий калейдоскоп»). На нашу думку, досвід німецького вченого К. Оехлман навчання мистецтва розповідати історії стане в нагоді вітчизняним учителям, викладачам, студентам які прагнуть одухотворити навчально-виховний процес, наповнити його щасливими відчуттями пізнання, окреслити привабливі перспективи освітнього розвитку для кожного. Могутнім позитивним фактором використання зарубіжного досвіду К.

Оехлман у вітчизняних освітніх реаліях є, на нашу думку, його типологічна спорідненість з ідеями Василя Сухомлинського щодо застосування казок у навчально-виховному процесі.

Важливим у контексті нашого дослідження є науковий доробок Аліди Герсі (A. Gersi), викладача порівняльної міфології та Ненсі Кінг (N. King) професора Університету штату Делавер (США), які вже тривалий час займаються проблемами навчання через мистецтво, креативною терапією й арт-терапевтичними практиками. Педагогічні стратегії використання наративів в різних видах навчальної діяльності на основі використання міфів, легенд, народних та літературних казок відображені у їх посібнику «Створення оповідей в навчанні й терапії». Цей посібник пропонується вчителям, викладачам, соціальним працівникам, практикуючим психотерапевтам, всім тим, хто свідомо займається освітніми та терапевтичними практиками у формі групових та індивідуальних занять. Посібник складається з трьох частин. Перша з них присвячена характеристиці міфів та оповідей. В другій частині розміщено міфи та оповіді народів світу, що об'єднуються в сім тем й відображають різноплановий досвід людини («Початок», «Зміни», «Вузли», «Дерево», «Шахрайство», «Зцілення», «Повернення»). «Оповідь, як і казка, – зазначають автори, – відкриває й актуалізує наші уміння застосовувати мову для здобуття знань про життя; оповіді та казки, які передаються від покоління до покоління, коріння яких лежить в душі й крові народу, є результатом – кінцем, а потім, як не парадоксально, початком нашої подорожі до розуміння» [34, 26]. В третій останній частині викладені рекомендації стосовно специфіки використання матеріалу, а також автори звертають увагу на відмінність у застосуванні в навчальних та терапевтичних цілях запропонованого змістового контенту.

У посібнику тлумачиться зміст категорії наратив та різних його видів, (казок, легенд, міфів), зокрема, підкреслюється, що всі ці поняття є синонімічними, тобто близькими за змістом, але водночас ці дефініції мають

певні відмінності: «Казка відкриває й актуалізує уміння здобувати знання про життя з розповідей іє початком подорожі до розуміння наративів. Давні оповіді, які описують, що сталося в стародавні часи, називаються міфами. Їх коріння лежить в душі і крові народу. Ті оповіді, які передавались від покоління до покоління, можна об'єднати під спільною назвою «народні казки». Легенди – це оповіді про історичні події, коріння яких виходить з реальності» [34, 26].

У посібнику характеризуються педагогічні стратегії стосовно використання наративів (казок, легенд, міфів, оповідей) з метою відродження в людині її внутрішніх, аутентичних можливостей створення оповідей та їх переказу іншим. Зміст запропонованого матеріалу розрахований переважно на групову роботу, оскільки в групі учасники можуть колективно розмірковувати, ділитися своїми ідеями, думками, порівнювати свої рефлексії, а тому альтернативні точки зору можуть бути розглянуті як пропозиції до отримання нового досвіду. Разом з тим, посібник також може бути з користю використаний і в самоосвітніх практиках.

Педагогічні стратегії, запропоновані А. Герсі та Н. Кінг, спрямовані на стимулювання процесів самопізнання під час опрацювання креативного потенціалу базисного наративу. В якості базисного наративу вибрані еталонні оповіді, що належать до скарбниці світової культури й є визнаними культурними артефактами й високими зразками творчості (міфи стародавньої Греції, Індії, Полінезії, Мексики). Вибір міфу відбувається за такими критеріями: важливі етапи людського життя (початок, зміни, перешкоди та ін.); різні життєві ситуації, що розглядаються в різнопланових контекстах; атрактивність (привабливість) міфу для тих, хто проводить і бере участь у заняттях. Будь-яка життєва ситуація розглядається з різних контекстів, які утворюють сім циклів занять: «Початок», «Зміни», «Вузли», «Дерево», «Шахрайство», «Зцілення», «Повернення».

Автори наголошують на інтерактивності процесу розповідання наративів, що виявляється у встановленні зв'язків між тим, хто оповідає, і

між тим, хто сприймає. Ці зв'язки автори встановлюють шляхом застосування методів аналізу й спостереження. «У цьому процесі, – зазначають вчені, – слова – спільні, уявлення – індивідуальні. Перед тим, як почати слухати оповідь, ми налаштуємося, готуємося, чекаємо натхнення, а, якщо вона торкається струн нашої душі – відкриваємося йому... Підкреслимо, що процес є творчим для обох взаємодіючих сторін (оповідача й слухача), адже коли простір між цими сторонами наповнюється словами, ми відкриваємося для отримання чудодійної енергії слова» [34, 28]. Коли під час розповіді люди змінюються в тому контексті, що закони реалізму поступаються законам фантазії, коли натхнення породжує слово і з реального народжується уявне, тобто відбувається процес переходу з реального простору у віртуальний. Оповідача і слухача пов'язує можливість перебувати у привабливому світі наративу.

У просторі між оповідачем і слухачем виникають образи, наприклад, героїв, які відстоюють добро і правду, долають труднощі, з якими вони зустрічаються. Оповідь, яка розповідається, є власністю їхнього приватного простору, подорожжю, яка запам'ятовується. В процесі розповідання наративів оповідач відкриває слухачеві доступ до власного життєвого досвіду, внутрішнього світу, переживань і думок. Коли оповідь розказана, оповідач має знати, що вона набуде іншого життя, яке від нього незалежне, і з цього моменту наратив починає належати і слухачеві, і оповідачу. Кожна розказана оповідь є неповторною. Ніколи одна й та сама оповідь не може бути розказана однаково. На процес комунікації через розповідання наративу впливають такі фактори: час, ситуація, особиста історія.

Для людини оповідання міфів та казок є способом пояснення сенсу їх життя, навколишнього світу. Історії передаються від покоління до покоління, засвідчуючи систематизацію знань через переказ того, що увібрала в себе мудрість кожної епохи. Як і багато років тому, людина з цікавістю слухає оповіді, що навчають, дивують, захоплюють, лікують, й, водночас, єднають



їх з родиною, іншими людьми, народами та світами через минуле з теперішнім та майбутнім.

Складання, оповідання й слухання історій стимулює фантазію людини, тому не можна порівнювати образи, створені на основі внутрішнього осмислення та їх презентування, з образами, які подаються в готовому вигляді через засоби масової інформації, телевізійні програми. Коли внутрішня робота над створенням образу припиняється, людина втрачає здатність мріяти, продукувати ідеї, висловлювати та відстоювати власні думки, своє бачення шляхів розв'язання тих чи інших завдань, а також поступово починає втрачати уяву й фантазію. Людина стає позбавленою контакту з винятково важливим для неї внутрішнім «Я», стає пасивним вмістилищем для нього.

Такі прояви призводять до зубожіння фантазії, якою людина володіє в дитинстві, та приходить час, коли виникає бажання, а іноді й нагальна потреба повернути природну творчу активність. І тому слід зрозуміти, що так, як постійна фізична активність допомагає нашому тілу, так і психічний процес створення образів – уява, потребує системної роботи та вправлянь. Вона виступає основним джерелом активного пробудження креативності, яке для досягнення успіху потребує постійного стимулювання та практики. Створення оповіді вимагає постійного використання уяви, яка б породжувала й поєднувала фантазію й реальність, одночасно правдоподібне й вигадане. В процесі оповідання історій оповідач і слухач вирушають у подорож, метою якої є пізнання зовнішнього і внутрішнього світу людини. Якщо слухач включається в оповідь, то можна говорити про початок відкриття у людині власних значень під дією того, що несе нам оповідання, адже людська психіка живиться розумінням, стимуляцією, вираженням реальної внутрішньої символіки. Рівень свідомості людини значно зростає в процесі аналізу образів через різні види драматичної, музичної та образотворчої діяльності.

Традиційно оповіді істотно виражають людський досвід. Для того, щоб оповідь викликала певну реакцію й стимулювала в людині уміння виражати себе, потрібно вчитися поєднувати чужий досвід з особистим. Саме так люди стають учасниками й творцями майбутнього, інтерпретуючи існуючу реальність та перетворюючи її у майбутнє. Оповідь говорить через образи, які поєднують парадокс можливого й неможливого, реального й бажаного. Кожного разу, коли людина, дивлячись у майбутнє, занижує й звужує свої реально існуючі можливості, вона позбавляється голосу мрійника-творця, що завжди живе у її внутрішньому світі. Відродження мрії, що надихає людську екзистенцію, надзвичайно потрібне для появи бажання створювати й презентувати оповіді.

Саме на стратегіях використання інтерактивних властивостей наративів, інтерпретації наративного змісту шляхом використання різних видів художньо-творчої діяльності (драматизації, образотворення, музикування і т.п.), створення нових наративів ґрунтується процес осмислення, привласнення чужого досвіду до власних надбань, що зумовлює використання наративу в терапевтично-педагогічних цілях.

Опрацювання наукового-практичного доробку зарубіжних науковців дозволило виокремити засади використання наративів у педагогічно-терапевтичних практиках:

- в наративі приховані потужні сили пізнання, величезні можливості до самопізнання й роботи над собою, нові шляхи розвитку, нові стимули, поява нового бачення життєвих ситуацій;
- наратив завдяки своїй енергетичній структурі, закладеному у ньому сенсі, глибоко впливає на людину, на довкілля, може нести як цілющий, так і руйнівний потенціал;
- висловлені через наратив почуття впливають на оповідача, навколишнє середовище, все живе навколо;

- кожного учня, студента, вчителя можна навчити спілкуватися з іншими людьми за допомогою чудодійної сили любові, доброти, радості, викладених через наратив;
- за допомогою наративу можна допомогти, підтримати, вселити надію, підбадьорити, створити позитивну, оптимістичну оповідь, завдяки якій можна побачити світ у нових яскравих фарбах, помітити прекрасне навколо себе, налаштувати людину на позитивне мислення, щасливе світобачення, що підтримує, додаючи сил у подоланні труднощів, перешкод та вирішенні проблем;
- у процесі створення й презентації наративу людина позбувається того, що її хвилює, бентежить, що було прихованим і замовчувалося (внутрішньо-прихованого накопиченого негативу), а це, зокрема, приносить розраду, відчуття полегшення й самобереження;
- в процесі створення й презентації наративу, людина тим самим переосмислює власний життєвий досвід, аналізує його вже з позиції спостерігача, а не учасника, й має можливість змінити своє ставлення до проблеми, змінити себе;
- наратив може лікувати й тому є дуже важливим, бо у наративі є мотивація пригніченої, страждаючої людини до оповіді.

Аналіз зарубіжного досвіду використання наративного підходу в навчальних практиках здатен допомогти вітчизняним педагогам майстерно інтерпретувати зміст навчального матеріалу, тим самим надавати педагогічному процесу суб'єктивних смислів і значень, тобто робити його привабливим для учнів. Мова йде не лише про традиційні наративи, але й про ті грандіозні можливості цифрових наративів, які з'явилися в зв'язку з розвитком технологій, зокрема, Інтернету.

## **2.4. Цифрові наративи в інтегрованій педагогічній реальності.**

У глобально-трансформаційних процесах, що відбуваються в більшості гуманітарних наук простежується підвищений інтерес до використання сучасних технологій у різноманітних освітніх практиках, тобто йде мова про реалізацію таких підходів, що поєднували б у собі інформаційно-комунікаційні технології, інтелектуальні системи, людську сенситивність і контекстуальний досвід. Інформаційний простір з новими технологіями перетворення, збереження й передачі інформації, створює для всіх учасників освітнього процесу потужне джерело знань, і, що видається головним, уможлиблює застосування нового наративного підходу до навчання, який спрямований на актуалізацію процесів самопізнання й розкриття творчого потенціалу кожної особистості.

При розробці наративних технологій акцент робиться не тільки на змісті навчального матеріалу, що є суттєвим і важливим, але й на створенні пізнавально-активного навчального поля позитивного потенціалу (що є, на нашу думку, більш вагомим і значимим за зміст), забезпеченні максимально комфортних умов, психологічного клімату та простору міжособистісних стосунків для розвитку й самореалізації кожної людини. Адже, в переважній більшості, людина бере з навчальних та виховних впливів лише те, з чим вона погоджується, – згідно власної ієрархії потреб, мотивів і цінностей. Тому інтерес до навчальної діяльності виникає у великій мірі тоді, коли в ній є успіх, радість та інші позитивні емоції та переживання. У випадках, коли вчитель не в змозі створити атмосферу радості пізнання, то й інтересу до навчальної діяльності не буде.

На наш погляд, у цьому контексті особливої ваги набуває створення і використання в освітніх педагогічних практиках цифрових наративів – оповідей, які створюються за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій, що повинні сприяти поширенню гуманістичних ідей та відігравати ключову роль в створенні необхідних умов при формуванні відповідних компетентностей сучасної людини.

Оповідання історій – одне з найдавніших мистецтв, що відроджується в сучасній глобальній культурі. В час швидкого розвитку та зміни реалій глобального цифрового соціуму, майже безальтернативного перебування людини у множинних реальностях, що постійно технологічно удосконалюються та трансформуються, освіта повинна запропонувати нові підходи до використання цифрових технологій як в навчально-виховному процесі в цілому, так і в професійній підготовці майбутніх учителів.

Провідний дослідник в галузі застосування наративу в освітніх процесах, американський учений Дж. Брунер наголошує, що людина налаштована на те, щоб розповідати історії, тобто упорядковувати розрізнені відомості, систематизувати їх в єдине ціле й обмінюватися результатами з оточуючими. Якщо учням надати можливість розвивати й використовувати цей природний дар, то вони поступово набуватимуть необхідних у житті комунікаційних компетентностей, відчуття впевненості у власних можливостях, що в свою чергу допомагає розвитку дивергентних інтелектуальних навичок.

Сутність цифрового створення наративів полягає у використанні ІКТ для розповідання історій. Існує багато термінів для опису цієї практики: цифрові документальні фільми, цифрові наративи, цифрові есе, електронні мемуари, інтерактивні розповіді. Але в цілому всі вони співвідносяться з ідеєю поєднання мистецтва усної оповіді з різноманітним мультимедіа, включаючи графіку, аудіо, відео і веб публікації.

Так як і традиційне розповідання історій, більшість цифрових наративів *сфокусовані на конкретній темі і відображають певну точку зору*. Як випливає з назви, цифрові наративи, як правило, містять деяке поєднання цифрових зображень, тексту, записаної аудіонарації, відеокліпів та музики. Тривалість цифрових наративів різноманітна, але в освітніх практиках вона становить від 2 до 10 хвилин. Тематика цифрових наративів охоплює досить широкий діапазон: від особистих історій, казок до опису історичних подій;

від дослідження життя у власній громаді до пошуку життя в різних куточках всесвіту і буквально всього, що є в довкіллі.

Незважаючи на використання сучасних ІКТ, цифрове розповідання історії не є новою практикою. Науково-соціальний проект з цифрового створення наративів у формі коротких особистісних оповідань вперше був реалізований у 1993 році в Центрі цифрових розповідей (неприбуткової мистецької організації) в Берклі (США) [22]. Одним з найвідоміших піонерів у цій області був Джо Ламберт (J. Lambert), співзасновник цього центру, який допомагав молодим людям і особам старшого віку в створенні і обміні особистих історій шляхом поєднання вдумливого письма і цифрових технологій на початку 90-х років ХХ ст. [23]. Інший піонер в цій галузі, фотограф, письменник і освітянин Даніель Медовз (D. Meadows), визначив цифрові історії як *«короткі особистісні мультимедійні казки розказані від серця»* [42]. Краса цієї форми цифрової експресії, стверджував він: «полягає в тому, що ці історії можуть бути створені людьми в усьому світі й на будь-яку тему і за допомогою електронних технологій можуть бути поширені всьому людству». Д. Медовз додає, що *«цифрові наративи – це мультимедійні народні сонети*, в яких фотографії відкриваються як історії (для розуміння), і ці історії є частинками загальної розповіді, наче шматочки головоломки, зграйка особистісних історій: якщо їх поєднати разом, то вони розкажуть величну історію нашого часу – історію, яка визначає, хто ми є насправді» [42].

Дослідник і консультант з цифрової культури Сілі Браун зазначає: «Я особливо цікавлюсь цифровими наративами, новими способами використання кількох медіа для оповідання історій та розвитком умінь дітей, які зараз підрастають у цифровому світі, окреслювати нові шляхи розказування історій. Сучасні діти уміють створювати інтерпретаційні фільми і для них нескладно прокладати звукові доріжки упродовж змісту. Вони структурують інформацію, створюють виліплюють скульптуру навколо інформаційного змісту. Серйозна, ґрунтовна взаємодія між контекстом і

змістом є ключем для того щоб зрозуміти про що цей фільм, або мультимедійний продукт взагалі»[25].

Сьогодні використання цифрових наративів реалізується в різноманітних громадських центрах, навчальних закладах, бібліотеках, підприємствах як користувачами початківцями, так і досвідченими фахівцями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Цифрові наративи в різноманітних навчальних змістових формах застосовуються на всіх ділянках системи неперервної освіти (від дитсадків, початкової, середньої та вищої школи і до аспірантури, післядипломної освіти дорослих і людей третього віку).

Відома американська письменниця, педагог, член президентських консультативних рад з якості використання технологій в освіті, Бернаен Портер наголошує: «Оповідь повинна запам'ятатися своєю душею, а не звуковими ефектами. ***Цифрові наративи дають можливості внести душу у все більш технологічно спрямований навчальний процес, одухотворити його***» [51].

Отже, *цифровий наратив (digital narrative)* – це авторська оповідь, що поєднує цифрові зображення, текст (словесний, відео, музичний) й створює найбільш сприятливі умови для передачі повної інформації з досліджуваної теми та засвоєння її шляхом розширення каналів сприймання. До поняття «цифровий наратив» можна віднести: цифрові тексти, презентації, розповіді, розміщені на блогах, твітер-романи, відеокліпи, анімаційні фільми, відеоблоги, фотоколажі, описи подій в соцмережах, ігрові квести та ін.

Синонімічно близькими до поняття «цифрові наративи» є категорії «цифрові історії», «цифрові розповіді». У наукових працях частіше використовується поняття «цифрові наративи», а категорії «цифрові історії», «цифрові розповіді» зустрічаються у навчально-методичних та науково-популярних матеріалах.

Метою створення цифрових наративів та використання сучасних технологій є: пошук життєвих смислів, більш глибоке розуміння довкілля,

розвиток творчості, уміння аналізувати власний досвід, вчитися впродовж життя, висловлювати власну точку зору, створювати Інтернет спільноти та ін.

Цифрові наративи стають однією з важливих інтерактивних форм сучасної комунікації, властиву всім їй притаманну в однаковій мірі дітям і батькам, учням та вчителям, викладачам та студентам. «Ця інноваційна форма оповідання виникла, – як зазначає американська вчена й педагог Дж. Охлер, – у відповідності з розвитком, поширенням та надзвичайно широкою доступністю інформаційно-комунікаційних технологій великому колу споживачів, що, в свою чергу, уможливило людям процес обміну різними аспектами свого життєвого досвіду, шляхом створення історій або представлення ідей» [47,12].

Джерелами виникнення цифрових наративів, за визначенням зарубіжних науковців, зокрема, Б. Хірша (Hirsch B.), Р. Ленхема (Lanham R.), С. Махоні (Mahony S.), Дж. Охлера (Ohler J.), І. Піразо (Pierazzo E.), С. Толісано (Tolisano S.) є намагання посилити вплив мистецтва усної розповіді за допомогою сучасних ІКТ. Цифровий наратив, на думку багатьох учених, має такі властивості: сегментність та серійність, послідовність оповіді, тобто поєднання всіх її фрагментів в цілісну історію, складові частини якої пов'язані хронологічно й концептуально; особиста присутність – читач (слухач) повинен стати співучасником оповіді, для цього в цифровому наративі використовується, звук, текст, відео та високий ступінь деталізації. При наявності різноманітних медіа, наратив не фіксується на одній з форм, а представляє світ у відображеннях різних форм – відео, аудіозапису, гри, тексту. Цифровий наратив створює додаткову реальність, що розподіляє простір на часові проміжки, які дозволяють побачити його в різних вимірах.

До основних психолого-педагогічних передумов створення та використання цифрових наративів відносимо наступні твердження:

***Кожен може розповісти багато змістовних оповідань.*** Ритуал обміну думками, поглядами, внутрішніми переживаннями, своїм світобаченням та досвідом про життя може бути рівнозначно цінним для



тих, хто говорить і для тих, хто сприймає. Люди, яким нав'язали думку (батьки, учителі, оточення) про те, що вони нецікаві, непомітні, а вони в це повірили, мають можливість за допомогою наративу (живого, комплексного, різноаспектного багатого пласту історій, які тільки й чекають на те, щоб бути розказаними) змінити себе і своє життя.

**Слухати важко.** Більшість людей мають занадто розсіяну увагу, або занадто неспокійні, щоб бути насправді хорошими слухачами. В деяких частинах світу це призвело до надмірної кількості індивідів, які платили за емоційний спосіб слухання (дослідники, терапевти, соціальні працівники і т.п). І, напевно, можна знайти когось, хто вважав би себе достатньо глибоко вислуханим (почутим). Коли слухання щире, професійне, то, без додаткових зусиль, створюється позитивний психоемоційний простір для оповідача, що дозволяє прокласти дорогу до його серця.

**Люди бачать, чують і сприймають** світ різними способами. Це означає, що форми і способи, які вони використовують для розповіді історій також дуже відрізняються. Не існує формули за якою можна створити видатну історію, ані такого рецепту, або зразка чи шаблону. Створення карти, висвітлення можливостей, окреслення рамок – це найкращі метафори, що передають способами, якими одна особа може допомогти іншій створити наратив.

**Творча діяльність – це людська діяльність.** Від народження люди по всьому світу створюють музику, малюнки, танці й розповідають історії. Коли вони виростають, то дуже часто (стають впевненими в тому), що створення витвору мистецтва вимагає спеціального і розвиненого дару, схильності та уміння. На жаль, більшість людей виростає й ніколи не повертається до креативних практик. Конфронтація цьому відчуттю є неадекватною й стимулювання людей до художньої самоекспресії може спричинити позитивні індивідуальні та соціальні зміни.

**Технологія – це могутній інструмент творчості.** Разом з тим, слід визнати, що більшість людей соромляться своєї недостатньої технологічної

компетентності, замість того, щоб визнати складність засобів і зрозуміти, що доступ і навчання, часто зовсім поряд. Але сучасні цифрові технології не самі по собі роблять світ краще. Розвиток обґрунтованого підходу до того, щоб зрозуміти «Як?» і «Чому?» ці технології повинні застосовуватися для обслуговування творчої праці – є найважливішим і найсуттєвішим.

**Обмін історіями може призвести до позитивних змін.** Процес підтримки груп людей у створенні цифрових наративів є тільки першим кроком, на шляху аналізу й переосмислення власного досвіду. Персональні наративи в цифровому медіа форматі можуть глибоко проникати у внутрішній світ глядачів, направляючи їх до відображення їх власного досвіду, модифікувати їх поведінку (краще розуміти інших, вчитися співчувати, висловлювати підтримку, обговорювати різні філософські категорії, соціальні процеси) й набувати нового досвіду. Комунікація через обмін цифровими наративами (обговорення, переосмислення різних точок зору) дозволяє залучити людину до різних сторін громадського життя. Таке спілкування, он-лайн чи в локальних спільнотах, має потужну трансформаційну силу на різних рівнях соціальної взаємодії.

Дослідники, що вивчають людський мозок стверджують, що людина налаштована на те, щоб розповідати історії, тобто упорядковувати розрізнені відомості в єдине ціле й обмінюватися результатами з оточуючими. Якщо людям надати можливість розвивати й використовувати цей природний дар, то вони поступово набуватимуть відчуття впевненості у власних можливостях, що в свою чергу допомагає розвитку фундаментальних інтелектуальних навичок. Активне створення наративів із застосуванням цифрових технологій (цифрових наративів) – це новий підхід до набуття знань і навичок, необхідних для досягнення успіху в сучасному світі.

**Створення наративів за допомогою цифрових технологій.** Цифрові наративи надають пізнавальному процесу дослідницького характеру, урізноманітнюють його, роблять цікавим та особистісно спрямованим допомагають побудувати зв'язки з попередньо набутими знаннями й

покращують, позитивно впливають на розвиток когнітивних та афективних процесів. До когнітивних процесів, відносять пам'ять, сприймання, розуміння, мислення, прийняття рішень, дії та впливу (в тій мірі, в якій вони задіяні в пізнавальних процесах). Афективні процеси – це процеси емоційно-чуттєвого ставлення до життя та взаємодії зі світом, собою і людьми (почуття, передчуття, бажання, імпульси, враження, переживання). Їх створення та використання:

- сприяє розвитку науково-дослідницьких умінь, дає можливість самостійного вивчення предмета, робить процес навчання динамічним та інтерактивним;
- формує навички критичного мислення, допомагає глибоко, чітко й різнопланово обдумувати тему, особливо, коли матеріал складний. При створенні сценаріїв і редагуванні наративів учні набувають навичок формування послідовної, логічної та переконливої аргументації, конструювання власних суджень;
- сприяє покращенню творчих навичок написання текстів, викладу своїх думок у письмовій формі. При цьому написання, опрацювання й редагування сценаріїв для цифрових наративів стає природним, формує відповідальність та навички самостійної роботи в процесі перевірки та внесення виправлень, поправок та коректив;
- дає учням можливість висловитися. Учні отримують можливість сформулювати власну точку зору стосовно матеріалу, що вивчається, більш повно висловлювати свою думку. При цьому обмін цифровими історіями, на відміну від читання вголос створеного тексту, створює невимушено-позитивну комунікативну атмосферу;
- дає можливість розповісти про себе, описати важливі моменти свого життя, історії своєї родини. Цифрові наративи дають можливість виступити від імені інших людей, висловити їх думки, світоглядні позиції з їх точки зору;

- покращує засвоєння знань, оскільки емоційна складова та багатоканальність інформаційного впливу цифрового наративу дозволяє запам'ятати більший об'єм матеріалу, що вивчається;
- підвищує успішність та рівень ефективного та конструктивного спілкування учнів, так як у процесі створення цифрових наративів заохочуються і підтримуються обговорення, полеміка, дискусії в класі, різноаспектне знання регіональних та глобальних проблем, формується зв'язок між тим, що учні вивчають в школі й подіями в суспільстві, світовому співтоваристві. Презентація проєктів учнів на веб-сайтах класів чи порталах шкіл посилює цей зв'язок і активізує спілкування;
- допомагає учням встановлювати зв'язки між тим, що вони вивчають в школі й тим, що відбувається в докiллі. При створенні цифрових наративів формуються навички самопізнання й рефлексії, розуміння свого життєвого призначення, впевненість у власних силах, що є надзвичайно важливим для самореалізації особистості в реальному житті. У процесі ж презентації створених наративів розвиваються уміння аналітично-критичного аналізу медіа продукції (комунікатив), формуються навички публічних виступів, толерантної поведінки при обговоренні різноманітних тем, самопрезентації;
- розвиває творчість, що дає можливість розвивати інтелектуальне осмислення інформації, дослідницькі уміння й застосовувати їх до реалізації нових, нестандартних підходів при конструювання навчального матеріалу;
- формує цифрову грамотність, що є важливою як індивідуальною, так і професійною компетентністю людини у інформаційному суспільстві.

## **2.5. Створення цифрових наративів як ефективний педагогічний інструмент для учителя.**

Існують багаточисленні шляхи використання цифрових наративів навчанні. Одне з перших рішень, яке має бути зроблене для визначення

способу використання цього інструменту – це з'ясувати, хто буде створювати цифрові історії: педагог чи учні. Педагоги створюють цифрові наративи й демонструють їх учням, як спосіб представлення нового матеріалу. Використання мультимедійного цифрового наративу може стати ефективним засобом, що концентрує увагу учнів й підвищує їх інтерес до дослідження нових ідей. Створені учителем цифрові наративи можуть бути використані для підвищення ефективності занять, як спосіб стимулювання дискусій, при обговоренні представленої історії, або, як метод, що сприяє глибшому розумінню змісту навчального матеріалу. Учителі використовують цифрові наративи не тільки для подачі нового матеріалу, а й досліджують способи залучення учнів для використання зображень аудіо і відео елементів у ході колективного створення цифрових історій. Дослідження показали, що використання мультимедіа при викладанні допомагає учням засвоїти нову інформацію, полегшує розуміння складного матеріалу. Таким чином, створення цифрових наративів надає педагогам потужний інструмент педагогічного впливу в класах.

Створення цифрових наративів може бути потужним інструментом для учнів, яких навчають створювати свої власні історії. Після перегляду прикладів цифрових наративів, створених їх учителями, учням може бути дано завдання, виконуючи яке, їх просять дослідити проблему і потім сформулювати власну точку зору на неї. Такий вид діяльності може стимулювати інтерес, увагу й мотивацію для «цифрового» покоління учнів в сучасних класах. Навчальний процес збагачується творчими талантами учнів під час того як вони розпочинають досліджувати й розповідати власні історії; як вони вчаться використовувати бібліотеку та інтернет, щоб дослідити багатий, глибокий зміст, аналізуючи й синтезуючи широкий діапазон смислів навчального матеріалу.

Крім цього, учні, які беруть участь у створенні цифрових наративів, можуть вдосконалювати комунікативні навички, навчаючись організовувати ідеї, ставити питання, висловлювати думки й будувати наративи. Також це

допомагає учням навчитися створювати розповіді для певної аудиторії й представляти свої ідеї та знання в індивідуальній і значущій манері. Окрім того, коли цифрові наративи розміщуються в інтернеті учні мають можливість обмінюватися своїми роботами з однокласниками і набувають цінного досвіду критичного аналізу власних робіт та робіт інших учнів, що сприяє розвитку емоцій та стимулює соціальну взаємодію. Створення цифрових наративів може бути запропоновано учням з різними навчальними стилями (з різним сприйманням навчального матеріалу – візуальний, аудіальний, кінестетичний, вербальний та ін.), а також активізує їх співпрацю в групах й забезпечує оволодіння учнями цінним досвідом через персональне залучення і аналіз здобутих досягнень.

При використанні цифрових наративів учні отримують мотивацію, інтерес до процесу засвоєння знань, навички, що відповідають національним освітнім стандартам розробленим Міжнародним товариством впровадження технологій в освіту (ISTE). Для створення цифрових наративів, які були б цікавими, неординарними, викликали живий інтерес та захоплення аудиторії необхідно знати особливості, що лежать в основі цього процесу.

### **Важливі етапи створення цифрового наративу:**

**1. Визначення (знаходження, вигадання) теми наративу.** тематика наративів може бути різноманітною, запропонованою, узгодженою в групі чи довільно обраною. Вона може бути присвячена автору наративу, родинному оточенню, видатній особистості, національному герою, людині, про яку хочеться дізнатися, розповісти, проблемі дослідження доквілля, хімічному процесу, атмосферному явищу, географічному місцю на земній кулі, прочитаній книзі, переглянутому фільму (спектаклю), науковому відкриттю, історичній події, витвору мистецтва та всьому тому, що викликає інтерес у автора майбутнього наративу.

**2. Сюжет наративу.** На цьому етапі необхідно обдумати сюжетну лінію свого наративу. Зокрема, визначаються часові проміжки, упродовж яких відбувається перебіг подій (з минулого в теперішнє, у теперішньому

часі, з теперішнього в майбутнє). Наступним кроком є виокремлення основних елементів, ключових подій, розподіл їх відповідно до початку, середини й кінця історії створеного сценарію наративу.

**3. Актуалізація уваги.** Аналізується інформація про те, як привернути й утримувати увагу слухачів: як знайти спосіб одразу звернути увагу слухачів й викликати інтерес до наративу, з чого можна його розпочати (наприклад, поставити проблемне, неординарне чи інтригуюче питання, навести важливі статистичні дані, продемонструвати цікаві зображення), використання заздалегідь продуманих прийомів для постійної підтримки зацікавленості аудиторії (нові запитання, драматизації, інсценізації, поєднання різних мистецьких та комунікативних технологій).

**4. Презентування наративу.** На цьому етапі представляється власна точка зору у наративній формі, тобто пропонується наратив в унікальній інтерпретації. зрозуміти, що. Всі частини наративу спрямовані на розкриття, підтримку й доведення точки зору, а тому предмет наративу повинен бути якісно й ґрунтовно вивченим. Це дає можливість більш глибоко опрацювати інформацію, детально розібратися й краще зрозуміти досліджувану проблему і на основі цього обґрунтувати (науково, доказово, зрозуміло) власну точку зору, оскільки наратив – це не просто оповідь чи виклад певних фактів – це спосіб допомогти іншим побачити те, що змогли відчутти, побачити й пережити вони самі.

**5. Використання живого мовлення.** При створенні наративу рекомендується вживати легке, живе мовлення (бажано самотійно озвучувати наратив). Так, при створенні цифрового наративу, його звуковий та візуальний ряд (зокрема, цікаві зображення, фото, вдало та композиційно правильно підібраний звуковий фон) не потрібно поєднувати з громіздкими, недоречними й не досить вдалими формулюваннями. Потрібно навчитися грамотно, чітко та конкретно формулювати свої думки, для кращого розуміння слухачами запропонованого наративу використовувати метафори, крилаті вислови.

**6. Емоційний фон наративу.** При створенні наративу слід пам'ятати, що кожний наратив має специфічний емоційний фон (поле), що впливає на слухачів. Тому в процесі розробки наративу автор повинен подумати над тим, яке емоційне поле він хоче створити в аудиторії, проаналізувати власні емоції, спробувати спрогнозувати, що впливає на слухачів, які емоції можуть у них виникнути. А також, визначити й підібрати відповідні слова (текст), зображення та музику.

**7. Використання власного голосу.** При створенні наративу значну роль у його сприйманні відіграє голос, яким його презентують. Представляючи наратив аудиторії, наратор повинен використовувати свій голос, при цьому немає необхідності зберігати беземоційний, відсторонений тон, а навпаки, наратив повинен передаватися зацікавлено, з почуттям. При створенні наративу бажано використовувати улюблені фрази, вирази, звернення, звороти. А при записі голосу для озвучування наративу важливо зберігати природність поведінки, відповідний емоційний стан.

**8. Озвучування та візуалізація наративу.** При створенні наративу кожне зображення, звук, кожна мелодія у різних людей викликає різну реакцію, тому рекомендується ретельно підбирати зображення та музику. При редагуванні створеного наративу необхідно переконатися в тому, чи всі структурні компоненти гармонійно доповнюють один одного й виконують саме ту роль, яку їм передбачено. ; при створенні наративу зображення слід обирати не тільки для ілюстрування словесної інформації, творчої ідеї чи замислу, а й для їх коментування, розширення смислів чи взаємодії між ними.

**8. Обсяг цифрового наративу.** При створенні наративу потрібно звернути увагу на те, що головна його мета – справити сильне, яскраве враження і залишитися в пам'яті слухачів. Тому, у цифровому наративі слід уникати великого обсягу матеріалу. Не потрібно намагатися розповісти про все одразу, необхідно акцентувати увагу тільки на тих деталях і подіях, які роблять наратив яскравішим і динамічнішим. Такий підхід дозволяє



слухачам приймати участь у обговоренні представленої теми (ділитися думками, ідеями, пропозиціями, висловлювати свою точку зору, своє бачення, відстоювати свою позицію, представити свою рефлексію), додаючи відсутні акценти.

### **9. Динаміка (швидкість, темп) наративу.**

При створенні наративу слід дотримуватись правильного ритму, динамічного малюнку наративу. При цьому не можна забувати, що ритм – це рушійна сила будь-якої історії. Так, якщо ритмічний малюнок наративу підібрано не вірно (наприклад, він дуже повільний, або дуже швидкий), то він або не зацікавить слухачів, або вони не встигнуть його відповідно, правильно сприйняти. Важливо підібрати необхідний, відповідний темп (наприклад, темп наративу створеного на основі сумних спогадів може бути повільним, темп наративу про цікаву, захоплюючу пригоду – швидшим). Для того, щоб підтримувати зосереджену увагу слухачів потрібно ретельно й заздалегідь продумувати який темп обрати для тієї чи іншої частини наративу. Важливо знати, що для зміни ритму потрібно використовувати музику певного темпу, тривалість відображення рисунків, швидкість мовлення, тишу, прокрутку зображень, їх кількість, збільшення чи зменшення розміру та багато інших прийомів).

Створення цифрових наративів є практикою поєднання духовно-мистецького й технологічного компонентів, яка поширилася у міжнародному освітньому просторі і набула ознак тенденції самовираження в умовах глобалізованого буття.

**Цифрові наративи у медіапросторі.** Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, виникнення й поширення Інтернету, хмарних технологій в кінці ХХ на початку ХХІ століття докорінно змінили масмедійну реальність паперових, радіо-, теле- інформаційних носіїв на інформаційний кібернетичний простір, створивши в ньому безпрецедентні можливості щодо поширення й сприймання інформації, її впливу на реципієнтів. Нові технології відкривають для людини нову якість

сприймання, можливість задовольнити споконвічну й найістотнішу потребу її духу – виходу за межі реального світу в інший, багатовимірний світ неосяжних віртуальних вимірів: телепростору, Інтернету, аудіокниг, розмов по мобільному телефону та ін.

Сучасний світ представляє собою особливу інтегральну медіа реальність, основними інформаційними джерелами якої є Інтернет, мобільні засоби зв'язку та телебачення. В ній існуючі мультимедіа та Інтернет технології дозволяють трансформувати знання, моделювати віртуальну пізнавальну реальність, розширюють простір значень, впливають на стратегії їх конструювання й розуміння, пізнання реальності й позиціонування в ній людини як частини цієї реальності. Завдяки розвиненим технологіям людина може не тільки швидко орієнтуватися в довкіллі, культурі, виокремлювати та усвідомлювати значення, шукати в медіа продукції власні ідеали й цінності (моделі міжособистісних, сімейних відносин, соціальних, професійних ролей, поведінкових стандартів), але й ставати співтворцем культурних цінностей.

Останні дослідження, які були проведені в Польщі у 2012 році в рамках проекту «Діти мережі», показали, що для учнів (в дослідженні брали участь діти віком від 9 до 13 років) віртуальна медіа реальність є природною, зрозумілою й органічною: «мережа не є для нас технологією, яку ми повинні вивчити й освоїти, в ній ми знаходимо самих себе...», «мережа є процесом, який діє і неперервно змінюється на наших очах, з нами і через нас», «мережа не є для нас чимось зовнішнім стосовно реальності, а є її елементом. Ми не користуємося мережею, ми живемо в ній» [31].

Не буде перебільшенням сказати, що домінуюче місце у сучасному медіа соціумі належить цифровим наративам, що вимагає іншого рівня інтелектуальної, технологічної та компетентнісної підготовки. Використання цифрових наративів у сучасному медіа-просторі – це важливий компонент інформаційного впливу на людину, що уможливорює дослідження способів, за допомогою яких ми переживаємо, осмислюємо й впорядковуємо, набуваючи

досвіду, наші спогади, наміри, життєві історії, своє самоусвідомлення. Цифрові наративи, доступні через телебачення й Інтернет і ті, які педагоги пропонують учням, потребують якісного відбору, обробки, переосмислення, мають містити високий рівень рефлексивної дії, нести й пробуджувати духовний потенціал людини. З гуманістичної точки зору, інформація повинна сприяти встановленню зв'язків між подіями, спілкуванню у віртуальній реальності, при цьому завжди, акцент потрібно робити на ставленні до життя, як до основної, даної нам реальності, яку ми постійно змінюємо і удосконалюємо, розвиваючи в людині духовність, міцну і водночас гнучку самоідентичність. Тільки тоді якісний, професійно створений цифровий наратив дасть можливість збагатити реципієнтів неоціненним досвідом самопізнання і саморозвитку.

Наявність навичок критичного сприймання інформації в медіа просторі й досвіду творення образного світу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій є важливі складові медіа-компетентності-здатності, що набуває особливого значення в сучасному медіапросторі – інтегральному середовищі, яке використовується для зберігання, передачі й подання інформації або даних. Медіа-компетентний реципієнт цифрових медіа наративів є розсудливим споживачем інформації, який уміє критично мислити, давати адекватну, логічно-естетичну оцінку побаченому, почутому чи прочитаному матеріалу, ідентифікувати його в царині загальнолюдських цінностей.

**Медіа компетентність** – це гармонійні знання, розуміння, оцінювання й цільове використання медіа засобів, які стають інформаційними повідомленнями або засобами їх фіксації й передачі за допомогою технологій [10]. У країнах Євросоюзу медіа компетентності визначають як мета-компетентності, тобто ті, що проникають в усі сфери життя – професійні, загально професійні й поза професійні, які можуть визначати спільний методологічний підхід в процесі навчання учителів, зокрема, тоді коли інтегруються технології інформаційні і комунікаційні.

У зарубіжних джерелах поняття медіа компетентності вживається часто як синонімічне до категорії інформаційно-комунікаційної компетентності. Водночас медіа компетентність застосовується при характеристиці взаємодії реципієнта з інформаційними джерелами на паперових та інших носіях без використання ІКТ (газети, журнали, книжки, фотографії, картини тощо), а категорія інформаційно-комунікаційної компетентності найчастіше вживається за умови, коли інформація передається за допомогою технологічних джерел.

Серед різних технологій доцільно виділити універсальні та специфічні. Важливим завданням учителя є розкриття причин популярності тих чи інших засобів масової інформації та їх впливу на емоційно-інтелектуальну сферу реципієнтів. Учитель у процесі пошуково-дослідницької роботи при збиранні необхідних даних з наукових, періодичних та Інтернет джерел, статистичних збірників, в ході анкетувань, опитувань, спілкування у професійній сфері викристалізовує свою позицію, обґрунтовані твердження й аргументовані висновки, які допомагають дати раціональну оцінку щодо істинності чи хибності запропонованої інформації. Цьому процесу покликана допомогти технологія розвитку критичного мислення.

Рівень сформованості оціночних умінь рекомендується визначати на основі: встановлення відмінностей між достовірними фактами й зробленими заявами; визначення надійності джерела; з'ясування точності заяви; розрізнення обґрунтованих і необґрунтованих тверджень; знаходження сумнівних, необ'єктивних матеріалів; ідентифікація доведених і недоведених припущень, перевірених і неперевірених гіпотез; розпізнавання логічних протиріч; визначення переконливості доведення [49].

Покладена в основу розвитку медіакомпетентності, ця технологія стає дієвим засобом формування критичного мислення майбутнього магістра освіти, виховання у нього здатності оцінити логіко-естетичні якості поданих інформаційних повідомлень. Поряд із цим студентів націлюють на виконання семіотичних вправ, які дають ключ до з'ясування виражальних засобів різних

інформаційних джерел, розшифровують закодований у художніх образах зміст.

Кожне комунікаційне джерело рекомендують вивчати за таким планом:

- 1) які техніко-фізіологічні особливості інформаційного впливу на людину?;
- 2) коли, як і ким був винайдений засіб інформації?;
- 3) як розширились сфери його використання (соціальні, економічні, політичні)?;
- 4) хто виступає основним споживачем інформаційної продукції?;
- 5) які є традиційні способи комунікації, як вони розкриваються в сучасних умовах?;
- 6) які характерні обмеження має інформаційне джерело і як розширюються його експресивні засоби?;
- 7) які типові особливості впливу інформаційного джерела на особистість?;
- 8) яким чином реципієнти інформації впливають на зміст, методи і формування комунікації?;
- 9) чи існує зв'язок між різними засобами масової інформації та даним комунікаційним джерелом? [49].

Важливими є уміння декодації змісту, цінностей, естетичних якостей при сприйманні цифрових медіа-нарративів. Аналіз цифрових медіа нарративів здійснюється на основі виокремлення фрагментів та встановлення її відповідності визначеним критеріям: фрагменти, котрі пропагують ту систему цінностей, що неприйнятна для мене особисто; фрагменти, які декларують цінності, котрі поділяю і я; фрагменти, що відрізняються високим художнім рівнем і новаторським використанням знімальних демонстраційних технік; фрагменти, що становлять заштамповані підходи.

Незаперечно, медіа творять нову реальність, яка перед сучасними реципієнтами ставить і серйозні виклики. Підкреслимо, що з одного боку використання мас-медіа створюють необмежений простір для індивідуального розвитку особистості, з іншого ж – намагаються уніфікувати людину й маніпулювати нею. Для того, щоб протистояти негативному

впливу, механізмам маніпулювання, формування пасивного, споживацького стилю життя, необхідно запроваджувати цифрове наративне навчання, яке передбачає формування умінь ефективної взаємодії з мас-медіа та використання наративних методик, які допомагають у самопізнанні й самоідентифікації індивіда, формують у нього позитивне світобачення, активну життєву позицію, власну думку, вміння набувати власний досвід шляхом переосмислення досвіду інших.

## **ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

1. Зарубіжний досвід використання наративу в педагогічній теорії та практиці.
2. Охарактеризуйте основні положення наративної концепції (нарративного підходу) Дж. Брунера.
3. Охарактеризуйте дев'ять універсальних категорій, виокремлені Дж. Брунером, що неодмінно присутні в будь-яких нарративних оповідях.
4. Проаналізуйте теоретичні положення на основі яких було виокремлено концептуальні засади нарративного підходу.
5. Напрями досліджень зарубіжних учених у сфері використання нарративів в освіті.
6. Охарактеризувати застосування педагогічних стратегій нарративного навчання німецької вченої Крістел Оехлманн.
7. Пояснити роль педагогічних казок у нарративному навчанні.
8. Охарактеризувати стратегію створення педагогічних казок.
9. Навести приклади педагогічних казок.
10. Підібрати казки, які можна використовувати у різних (терапевтичному, виховному, здоров'збережувальному та ін.) аспектах нарративного навчання.
11. Охарактеризувати стратегії стимулювання умінь проектувати нарративи (за Крістел Оехлманн).
12. Охарактеризувати стратегію «Почуттєві враження як подарунки», розробити матеріали, що можуть бути використані при реалізації цієї нарративної стратегії.
13. Охарактеризувати стратегію «Мій дар», розробити матеріали, що можуть бути використані при реалізації цієї нарративної стратегії.

14. Охарактеризувати стратегію «Обдаровування словами», розробити матеріали, що можуть бути використані при реалізації цієї наративної стратегії.
15. Охарактеризувати стратегію «Подорож до країни фантазії», розробити матеріали, що можуть бути використані при реалізації цієї наративної стратегії.
16. Охарактеризувати стратегію «Чарівна скринька», розробити матеріали, що можуть бути використані при реалізації цієї наративної стратегії.
17. Охарактеризувати стратегію «Казковий калейдоскоп», розробити матеріали, що можуть бути використані при реалізації цієї наративної стратегії.
18. Проаналізувати казки В. Сухомлинського, створити їх тематичний каталог у контексті використання у наративному навчанні.
19. Опрацювати науково-практичний доробок зарубіжних науковців Аліди Герсі та Ненсі Кінг щодо використання наративів.
20. Проаналізувати засади використання наративів у педагогічно-терапевтичних практиках.
21. Пояснити значення терміну «цифровий наратив» та мету їх створення
22. Обґрунтувати важливість створення і використання цифрових наративів в освітніх педагогічних практиках.
23. Запропонувати актуальну тематику цифрових наративів щодо їх використання у всіх ланках системи неперервної освіти.
24. Охарактеризувати психолого-педагогічні передумови створення та використання цифрових наративів.
25. Проаналізувати етапи створення цифрового наративу.
26. Розробити власний цифровий наратив, врахувавши важливі етапи його створення.
27. Встановіть різницю між медіакомпетентністю та інформаційно-комунікаційною компетентністю.
28. Оберіть в медіапросторі будь-який цифровий наратив та застосувавши технологію розвитку критичного мислення оцініть його логіко-естетичні якості.

### **Список використаних джерел до розділу 2**

1. Брунер Джером Сеймур // Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б. М. Бад-Бим. – М., 2002. – С.341.
2. Брунер Д. Культура образования / Джером Брунер ; пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева ; Моск.высш.шк. соц. и экон.наук. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.

3. Досвід [Електронний ресурс] // Вікіпедія : вільна енцикл. – Електрон. дані. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/Досвід>. – Назва з екрана. – Дата останньої правки: 24.02.2016.
4. Лещенко М. П. Педагогічна майстерність: використання наративних методик у професійному розвитку вчителя / М. П. Лещенко // Концептосфера педагогічної аксіології : матеріали філос.-методол. семінару / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Від-вхов. систем у пед. освіті. – Київ ; Ніжин, 2010. – С. 115–126.
5. Нарратив [Електронний ресурс] // Словopedia : новейший филос. слов. – Електрон.дан. – 2007. – Режим доступу: <http://www.slovopedia.com/6/205/770839.html>. – Дата обращения: 17.07.14. – Загл. с экрана.
6. Почепцов Г. Від Facebook'у і Гламуру до WikiLeaks: медіакомунікації. – К.: Спадщина, 2012. – 464 с.
7. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія /Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон [та ін.] ; за ред. Н. В. Чепелевої. – Київ :Пед. думка. – 2008. – 256 с. 175
8. Тейлор Ч. Джерела себе : пер. з англ. /Ч.Тейлор. – Київ : Дух і літера, 2005. – 696 с.
9. Текст [Електронний ресурс] // Вікіпедія : вільна енцикл. – Електрон. дані. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Текст>. – Назва з екрана.
10. Титаренко Т. М. Наративні практики організації особистісного майбутнього / Т. М. Титаренко // Наук. студії із соціал. та політ. психології : зб. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології– Київ, 2009. – Вип. 22. – С. 11–18.
11. Ткачук О. М. Наратологічний словник / О. М. Ткачук ; Теплоп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль: Астон, 2002. – 173с.
12. Чепелева Н. В. Вплив процесів розуміння та інтерпретації особистого досвіду на розвиток ідентичності особистості / Н. В. Чепелева // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : мат. методол. семінару АПН України, 19 берез. 2008 р. / АПН України, Від-ня психології, вік. фізіології та дефектології, Від-ня теорії та історії педагогіки, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2008. –С. 110–117.
13. Badania narracyjne w psychologii /nauk. red.: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. – Warszawa : ENETEJA, 2010. – 360s.
14. Bartosz B. Badanie narracyjne w podejściu interpretatywnym - wskazówka metodologiczna [Zasobów elektronicznych]/ B. Bartosz, M. Żurko // Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja. – 2014. – Т. 17, № 4. – S. 21–38. – Tryb dostępu: [www.terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user\\_upload/wydawnictwo/TCE/2014\\_68\\_2.pdf](http://www.terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2014_68_2.pdf).
15. Bruner J. Acts of meaning / Jerome Bruner. – London : Harvard Univ. Press, 1990. – 208 p.
16. Bruner J. Life as Narrative / J. Bruner // Social research. – 2004. – Vol. 71. – № 3. – P. 691–711.
17. Bruner J. MakingStories: Law, Literature, Life / J. Bruner. – London : HarvardUniv.Press, 2003. – 178 p.
18. Bruner J. S. Życie jako narracja / J. S. Bruner // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1990. –№ 4. –S.3–17.
19. Budziszewska M. Możliwości wykorzystania programu Atlas.ti w psychologicznych badaniach nad narracją / M. Budziszewska // Badania narracyjne w psychologii / nauk. red.: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. – Warszawa, 2010. – S. 78–102.
20. Carr D. Time, narrative and history / D. Carr. – Bloomington : Indiana Univ. Press, 1991. – 300 p.
21. Cooper J. E. Telling our own stories: The reading and writing of journals and diaries / J. E. Cooper // Stories lived: Narrative and dialogue in education ed.: C. Witherell, N. Noddings. – New York : Teachers College Press, 1991. – P. 96–112.
22. Digital storytelling [Electronic resource] // Wikipedia: the Free Encyclopedia. – Electron. data and progr. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_storytelling](https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling). – Title from the screen. – Date of appl: 15.04.2016.
23. Digital Storytelling Across the Curriculum [http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf/295015942/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf](http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling_Part2.pdf/295015942/Digital_Storytelling_Part2.pdf)
24. Digital Storytelling for communities [Electronic resource]. – Mode of <https://librarydigitalstorytelling.wordpress.com/what>. – Title from the screen.
25. Digital Storytelling <https://www.coursera.org/.../digital-storytelling/.../digital-stor>
26. Digital Storytelling Multimedia Archive» <https://pilot.cndls.georgetown.edu/digitalstories/>



27. Draper S. Narrative pedagogy [Electronic resource] / Steve Draper // University of Glasgow. Psychology. – Mode of access: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/nped.html>. – Title from the screen. – Last access: 17.02.14.
28. Dr. Norman Denzin Department of Sociology University of Illinois [www.sociology.illinois.edu/people/n-denzin](http://www.sociology.illinois.edu/people/n-denzin)
29. Dogan B. Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. (Unpublished doctoral dissertation), 2007, University of Houston, Houston, Texas. (Publication No. AAT 3272583).
30. Dryll E. Wielkie i małe narracje w życiu człowieka / E. Dryll // Badania narracyjne w psychologii / nauk. red.: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. – Warszawa, 2010. – S. 177–202.
31. Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań / nauk. red. P. Siuda. – Gdansk: Instytut Kultury Miejskiej. – 2012. – 230 s.
32. Egan K. Teaching as storytelling. Chicago, IL: The University of Chicago Press. – 1989. – 132 p.
33. Gadamer H. Philosophical Hermeneutics / H. Gadamer. – 30 th Anniversary ed. – Berkeley : Univ. of California Press, 2008. – 304 p.
34. Gersie A. Storymaking in Education and Therapy / A. Gersie, N. King. – London, Stockholm : Inst. of Education Press, 1997. – 416 p.
35. Harre R. The Discursive Mind, SAGE Publications, Inc., 1994, 196 p.
36. Heidegger M. Being and Time / M. Heidegger ; translated. J. Macquarrie, E. Robinson. – Oxford : Blackwell Publishers, 1993. – 486 p.
37. Jalongo, M. R., Isenberg, J. P. Teachers' stories. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. – 1995. – 304 p.
38. Kreiswirth M. Trusting the Tale: The Narrativist Turn in the Human Sciences / M. Kreiswirth // New Literary History. – 1992. – Vol. 23, № 3 : History, Politics, and Culture. – P. 629–657.
39. Kruchowska E. Metoda wielostopniowej analizy i interpretacji hermeneutycznej materiału empirycznego / E. Kruchowska // Badania narracyjne w psychologii / nauk. red.: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. – Warszawa, 2010. – S. 128–152.
40. Linne A. Time, space and narrative: a story about education research and teacher education / A. Linne // Five Professors on Education and Democracy : Inaugural lectures 1999–2003 / ed. T. Englund. – Orebro : Orebro Univ., 2004. – P. 35–62.
41. Mahony S., Pierazzo E. Teaching Skills or Teaching Methodology. / Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics / Ed. Brett D. Hirsch. – Cambridge. Open Book Publishers, 2012. – P. 215–217.
42. Meadows D. The Bus: The Free Photographic Omnibus, 1973–2001: An Adventure in Documentary / D. Meadows. – London : Harvill, 2001. – 256 p.
43. Narracja - krytyka - zmiana: praktyki badawcze we współczesnej pedagogice // Red. naukowa Ewa Kurantowicz, Mirosława Nowak-Dziemianowicz. – Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007. – 465 s.
44. Narracja : teoria i praktyka / red.: B. deBarbaro, B. Janusz, K. Gdowska. – Krakow : Wydaw. Uniw. Jagiellońskiego, 2008. – 554 s. : il.
45. Nowak-Dziemianowicz M. Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania / M. Nowak-Dziemianowicz // Forum Oświatowe. – 2013. – Vol. 25, № 3. – P. 35–60.
46. Oehlmann C. O sztuce opowiadania / C. Oehlmann ; red. nauk. ser. B. Sliwerski. – Krakow : Impuls, 2012. – 330 s.
47. Ohler J. Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity Paperback / J. Ohler. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA : Corwin 2013. – 304 p.
48. Paluchowski J. Komputerowa analiza narracyjności. Wybrane problemy metodologiczne // Badania narracyjne w psychologii / red. nauk.: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. – Warszawa, 2010. – S. 53–77.
49. Pedagogika medialna : podręcz. akad. W 2 t. T. 2 / red. nauk. B. Siemieniecki. – Warszawa : Wyd. Nauk. PWN, 2007. – 271 s.
50. Polkinghorne D. History of Narrative. Narrative know in gand the human sciences (History of Narrative). New York, NY: SUNY Press. – 1988. – 248 p.
51. Porter B. Digital Storytelling: Across the Curriculum: Finding content's deeper meaning [Electronic resource] / Bernajean Porter. – Mode of access:

- [http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf/295015942/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf](http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling_Part2.pdf/295015942/Digital_Storytelling_Part2.pdf). – Title from the screen.
52. Porter B. *The Societal Impact of Digital Media*, IGI Global, 1 edition, 2015/ – 789 p.
  53. Ricoeur P. *Time and Narrative* / P. Ricoeur. – Chicago : Univ. of Chicago Press, 1984. – 281 p.
  54. Rosner K. *Narracja, tożsamość i czas* / K. Rosner ; red. nauk. R. Nycz. – Kraków : T-wo Aut. i Wydaw. Prac Naukowych Univ., 2003. – 144 s. : il.
  55. Ruesen J. *Narrativity and Objectivity in Historical Studies* [Electronic resource] / J. Ruesen // *History and the Limits of Interpretation : symposium, 15–17 march, 1996* / Rice University (USA). – 1996. – Mode of access: [http://cohesion.rice.edu/humanities/csc/conferences.cfm?doc\\_id=369](http://cohesion.rice.edu/humanities/csc/conferences.cfm?doc_id=369).
  56. *Słownik psychologii* / pod. red. Jerzy Sivta. – Kraków : Wyd. Zielona Sowa, 2005. – 479 s.
  57. Soroko E. *Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji* / E . Soroko // *Badania narracyjne w psychologii* / nauk. red.: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. – Warszawa, 2010. – S. 103–127.
  58. Stemplewska-Żakowicz K. *Koncepcje narracyjnej tożsamości: Od historii życia do dialogowego „ja”* / K. Stemplewska-Żakowicz // *Narracja jako sposób rozumienia świata* / red. J. Trzebiński. – Gdańsk, 2002. – S. 81–114.
  59. Straś-Romanowska M. *Życie człowieka jest życiem w opowieści* / M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko // *Badania narracyjne w psychologii* / nauk. red.: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko. – Warszawa, 2010. – S. 3–27.
  60. Tolisano S. *How-To-Guide Digital Storytelling Tools for Educators* / S. Tolisano // *Langwitches* : [blog]. – 2009. – 108 p. – Mode of access: <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>. – Title from the screen.
  61. Trzebiński J. *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk, 2002, 292 s.
  62. *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* / Ed. L.C. Moll. – Cambridge University Press. – 1992. – 439 p.
  63. Vygotsky, L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. New York, Plenum Press. – 1987. – 362 p.
  64. Witherell C. *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education* / Ed. Nel Noddings, New York, NY: Teachers College Press, 1991, 304 p.

## **РОЗДІЛ 3.**

### **ЦИФРОВІ НАРАТИВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ XXI СТОЛІТТЯ**

#### **3.1. Спектр компетентностей XXI століття.**

Головною метою освіти у XXI столітті є формування нових професійних навичок, пов'язаних з домінуючою роллю, активним і швидким розвитком цифрового суспільства, що дає можливість впроваджувати нові форми навчання. Суцільна комп'ютеризація суспільства дозволяє кожному учневі мати доступ до світової мережі, в якій розміщені величезний обсяг матеріалів з усіх галузей науки, що в свою чергу впливає і на роль учителя, надаючи їй нового значення в освітній системі. Іншими словами, учителі опановують нові професійні уміння, які відрізняються від традиційних і перетворюють їх на навчальних консультантів (наставників, тренерів).

Учителі, як навчальні консультанти, покликані стимулювати учнів до взаємодії з навчальними інформаційними повідомленнями з метою не тільки сприймати й усвідомлювати викладений в них зміст, а й уміти критично ставитися до наданих їм повідомлень, навчитися проектувати, створювати й трансформувати їх. Навчальні консультанти можуть надавати рекомендації, пропозиції, щоб у процесі навчання допомогти учням сформувати відповідні уміння, але їх основна роль – надавати різні види підтримки, щоб допомогти реалізувати поставлені перед учнями навчальні цілі. Функції вчителів-навчальних консультантів полягають у підсиленні й розвитку таких когнітивних процесів в учнів: інтелектуальна допитливість, уміння визначити

проблему і розв'язати її, здатність створювати нові знання, співпрацюючи з іншими.

Для учителя XXI століття є неможливим оволодіти всім обсягом постійно зростаючих знань, натомість він має бути експертом в розробці навчальних стратегій, які б давали відповіді на питання «як зробити?», «як знайти або винайти щось?», або «як застосувати те, що вміємо й знаємо, щоб отримати щось нове?». Завданням вчителя є моделювання начального процесу так, щоб всі його учасники відчували вчительську впевненість, відкритість, наполегливість і відданість учням у пізнавальному процесі осягнення невідомого. Все це вимагає від учителів глибше знати своїх учнів, якісно взаємодіяти з ними й творчо підходити до проектування навчальних програм та їх реалізації. Учителі також потребують систематичного професійного навчання, особливо в контексті потужного розвитку соціальних медіа та додатків Веб 3.0 [16].

Учителі мають трактуватися як творчі працівники, які створюють знання, нові інформаційні повідомлення разом зі своїми учнями у класі. Вони мають розвивати уміння формулювати аргументи, щоб довести свою позицію, свою точку зору, обмінюватись та спілкуватися щодо цих аргументів з іншими; використовувати мультимедійні технології (включаючи створення образу, тексту, звуку, руху, узгодження та інтерактивність) та нові, з новими значеннями, інформаційні повідомлення; співпрацюючи з іншими, щоб поширювати ці повідомлення. Учителі також повинні стати координаторами використання навчальних ресурсів і посередниками в окресленні можливих способів їх застосування.

Підготовка майбутніх магістрів освіти до професійної діяльності у XXI столітті, як зазначено в документі ООН «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI століття» за 2015 рік, повинна бути скерована на формування:

- проєктивних навчальних умінь;
- здібностей до організації навчальних груп;

- здатності мотивувати й стимулювати навчальну діяльність;
- нових шляхів і способів посилення навчальної творчості;
- впровадження інновацій у навчання [16].

ІКТ повинні бути інтегровані у програми підготовки майбутніх магістрів освіти і стати загальноприйнятим інструментом використання впродовж усієї вчительської кар'єри. Майбутніх магістрів освіти потрібно вчити прийомам і підходам до оволодіння та удосконалення умінь використовувати нові технології. Вони мають навчитися проектувати ті види навчальної діяльності, які підтримують формування умінь XXI століття. Для майбутніх магістрів освіти, які будуть працювати вчителями у XXI столітті, образ, бачення сучасної школи та навчального процесу повинен суттєво відрізнятись від попередніх підходів. В реаліях сьогодення важливо і доцільно, щоб студенти переосмислили, ким є і ким повинен бути учитель. Бажано, і навіть, необхідно змінити бачення ролі сучасного педагога трактуючи себе в майбутньому не стільки традиційними учителями, скільки успішними та досвідченими учнями, які знають, вміють і хочуть допомагати іншим.

Трансформація в освіті від навчання, яким керує учитель, до саморегульованого оволодіння компетентностями та вміннями, що потрібні для успішного життя в сучасному соціумі є основним завданням глобальної зміни в навчальному процесі. Створення індивідуалізованих навчальних рекомендацій допомагатиме студентам повністю реалізувати свій потенціал. Студенти будуть краще підготовлені до взаємодії з різними групами та спільнотами, вмітимуть, безпосередньо або у віртуальному просторі, компетентно спілкуватися з людьми різних культур, продовжуючи навчатися впродовж життя [16].

Рамка компетентностей і умінь XXI століття поєднує навчальні й інноваційні вміння, так звана група «4 С»: критичне мислення (Critical thinking), комунікація (Communication), колаборація (Collaboration) і творчість (Creativeness); а також інформаційні, медіа і технологічні вміння та

життєві і кар'єрні уміння [5]. Для формування цих умінь в учнів майбутні магістри освіти мають оволодіти медіа компетентностями та уміннями проектувати цифрові наративи як одним з результативних шляхів навчання. Підкреслимо, що необхідною умовою для оволодіння медіакомпетентностями є особистісне ставлення вчителя до інформаційної продукції, його відкритість до співпраці з учнями, оскільки більшість учнів, приходять до класу з досвідом використання інформаційно-комунікаційних технологій, котрий, іноді ширший і багатший за учительський. Тому, так важливо, щоб учителі вчилися досліджувати інформаційний простір разом з учнями.

Характерною особливістю професійної підготовки майбутніх магістрів освіти до формування медіа компетентності є прищеплення навичок не тільки критично сприймати комунікаційний матеріал, але й збагачуватися досвідом творчої діяльності, тобто відбувається процес формування умінь «творити образний світ за допомогою комунікаційних джерел». Такий підхід ґрунтується на твердженні про необхідність залучення студентів до творчого виготовлення інформаційної продукції як обов'язкового етапу в процесі формування медіа та інформаційно-комунікаційної компетентностей.

Розвиток медіакомпетентностей майбутніх магістрів освіти охоплює формування передусім таких компетентностей:

- компетентності з теорії використання медіа;
- компетентності в контексті мови й медіакомунікацій;
- компетентності вибору й аналізу медіаповідомлень;
- компетентності до творення медіаповідомлень.

Компетентності з теорії використання медіа включають:

- знання понять і процесів медіакомунікації;
- розуміння видів і форм повідомлень;
- уміння інтерпретувати значення інформаційного повідомлення в цивілізаційному і культурологічному аспектах;

- розуміння впливу медіа на різні аспекти життя;
- уміння аналізувати історичні зміни, що стосуються розвитку книжки, преси, фотографії, плакату, реклами, радіо, фільму, телебачення, Інтернету, а також усвідомлення впливу на цей процес ІК-технологій.

Компетентності в аспекті медіамови і комунікації поєднують такі знання й уміння:

- знання елементів мови в довільних формах комунікації;
- знання й уміння характеризувати різні форми інформаційного переказу (словесні, образотворчі, звукові, аудіовізуальні й мультимедійні, а також дотичні носії інформаційного переказу);
- знання засад композиції образотворення (наприклад, фотографічного та кінематографічного);
- уміння інтерпретувати й з'ясувати зміст фантастичних образів і сцен створених за допомогою анімації та інших спеціальних технік;
- знання основ моделювання й технік безпосередньої і медіакомунікації;
- уміння інтерпретувати невербальні інформаційні повідомлення (наприклад, знак, символ, міміка, жест, мова тіла, зовнішній вигляд) в категоріях словесних інтонаційно забарвлених комунікатів, створюючи через ці чинники своєрідну атмосферу;
- уміння аналізувати довільні культурологічні тексти, зокрема, медіаповідомлення з точки зору процесу комунікації та інформаційних контекстів;
- здатність застосовувати на практиці вибрані техніки медіакомунікації.

Компетентності в контексті вибору й аналізу медіаповідомлень поєднують:

- усвідомлення і здатність прочитання психологічних механізмів впливу медіа на реципієнтів;
- усвідомлення і здатність пояснення методів впливу, що застосовуються в медіа;

- здатність оцінювання психічних і виховних загроз, що виникають при неконтрольованих контактах з медіа, наприклад, сцени насильства, агресії у фільмах, комп'ютерних іграх та ін.;
- уміння і здатність контролювати взаємодію з медіа для запобігання перевантажень та узалежнень;
- здатність і уміння оцінювати вплив медіа на розвиток особистості, на формування позиції сучасної людини у сфері створення авторитетів та еталонів раціональної й нераціональної поведінки;
- здатність і уміння характеризувати роль та функції реклами, зокрема у контексті її впливу;
- уміння аналізувати і порівнювати інформацію, точки зору, приховані позиції представлені у інформаційних, публіцистичних та документальних програмах;
- здатність відрізнити і пояснювати віртуальне й реальне в різних медіа комунікатах;
- вміння оцінювати, аналізувати і описувати різні цінності, а також багатозначність медіаповідомлень.

Компетентності щодо використання медіа охоплюють:

- уміння розуміти й характеризувати роль медіа – друкованих, радіо, телебачення, кінематографу, Інтернету як джерел знань і формування умінь застосовувати їх;
- знання методів і засобів знаходження інформації в медіа, використовуючи різні інструкції й матеріали;
- уміння класифікувати й оцінювати інформацію, зокрема в ситуаціях її великого обсягу;
- здатність розпізнавати вид і характер повідомлення з огляду на адресата й цінність застосування, наприклад, інформація з книжки, преси, радіо, телебачення, фільму, Інтернету;



- здатність формулювати власне судження з приводу окресленої тематики на основі використання медіаповідомлень як джерела інформації й різних точок зору;
- здатність у різних завданнях медіауправління реєструвати, перетворювати й створювати доступ до медіаповідомлень;
- здатність до користування з різноманітних інформаційних джерел різних видавництв, зокрема з пропозицій електронних медіа видавництв.

Компетентності щодо творення медіаповідомлень передбачають:

- володіння літературною мовою, а також мовою тіла, уміння презентувати себе перед мікрофоном, відеокамерою;
- оволодіння початковими знаннями про процеси творення різних медіаформ (наприклад, в пресі, радіо, телебаченні, фільмах, Інтернеті);
- уміння прочитання й аналізу, а також самостійного опрацювання різних форм графічної презентації;
- уміння читати, аналізувати висловлювання й висновки стосовно рецензій на медіаповідомлення, а також здатність їх самостійного рецензування;
- здатність аналізу простих медіаповідомлень: фотографічних, радіо, фільмових, гіпертекстових, мультимедійних;
- здатність здійснювати простий монтаж медіаматеріалів – фотографій, звуку, фільму – при використанні ІК-технологій;
- уміння створювати й демонструвати мультимедійні презентації, що поєднують текстові, образні, звукові й кіно матеріали відповідно до перцептивних можливостей реципієнтів, чисельності групи й розмірів аудиторії;
- уміння і здатності створювати й передавати інформаційні повідомлення в мережі [11, 32-33, 214-217].

Важлими також є уміння, які розширюють межі компетентностей майбутніх магістрів освіти в умовах мережного спілкування:

- участь у створенні мережної спільноти в процесі мережної комунікації, зокрема побудова структур мережних взаємозв'язків і контактів, за допомогою яких розв'язуються різні проблеми, але інколи виникають дискусії, конфлікти, утруднення в ході вироблення спільної думки;
- опанування умінь грамотно вимовляти текст, що вимагає чіткості й правильності вимови, уміння реагувати на питання, проводити діалог, а також виробляти індивідуальний підхід, позбавляючись стереотипів і формалізованої поведінки в умовах телекомунікації;
- дотримання сфери приватності, тобто в процесі інтеркомунікації контролювати емоції, почуття й висловлення, щоб не перетнути межі приватного простору особистості;
- акцентування на створенні образної презентації, що призводить до виникнення відчутних особистих і соціальних реакцій;
- робота над собою в постійно змінних умовах медіа комунікації;
- вивчення нових інформаційних технологій та їх застосування в аспекті потреб, можливостей і чинників реципієнтів та креаторів інформаційних повідомлень [11, 217-218].

На фоні проникнення цифрових технологій в усі сфери життя людей особливої актуальності набуває проблема формування цифрової грамотності. Про важливість володіння цифровою грамотністю свідчить документ ЮНЕСКО прийнятий у 2011 році «Цифрова грамотність в освіті» [9]. Відповідно цього документу цифрова грамотність поєднує базові уміння «що вміщують використання й створення цифрових медіа, пошук і обробку інформації, участь у соціальних мережах для створення й обміну знаннями, а також широкий спектр професійних комп'ютерних умінь. Цифрова грамотність підвищує можливість працевлаштування, оскільки передбачає сформованість базових умінь, які вимагають більшість роботодавців при оцінюванні вхідного тестування.

Цифрова грамотність є «своєрідним каталізатором, що характеризує здатність людини навчатися впродовж життя» [9, 1]. Витоки поняття «цифрова грамотність» знаходимо в категорії «комп'ютерна грамотність», проте, як зазначають експерти, її не можна зводити до елементарних умінь: «цифрова грамотність – це здатність ідентифікувати, розуміти, інтерпретувати, створювати, обмінюватися, поширювати й використовувати надруковані й створені матеріали, які асоціюються з різними контекстами. Грамотність можна трактувати як «результат навчального процесу, який мотивує людей досягати поставлених цілей, розвивати знання й потенціал і брати активну участь в локальному й глобальному довіллі» [9, 1].

Цифрова грамотність визначається як життєво необхідні уміння громадян XXI століття. Високий рівень розвитку цифрової грамотності у окреслених професійних сферах трактують як розвиток професійної компетентності [9, 3]. Виклики XXI століття до сучасної системи освіти вимагають впровадження цифрової грамотності на всіх ланках неперервної освіти і зокрема, в професійному розвитку вчителів [9, 3]. Якщо ІК грамотність визначається як необхідне уміння для всіх без виключення громадян інформаційного суспільства, то цифрова грамотність визначається провідною й найбільш важливою не тільки для людей як споживачів інформаційно-комунікаційних послуг, але й для професіоналів у сфері електронного бізнесу, інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, до найбільш важливих компонентів цифрової грамотності належать уміння, які знадобляться як споживачам комп'ютерних послуг, так і професіоналам у сфері інформаційно-комунікаційних технологій: знаходження, управління, інтеграція, створення, передача (обмін) інформації індивідуально чи колаборативно, в мережі, комп'ютерно та веб-орієнтованому середовищах для навчання, роботи та відпочинку. Таким чином, цифрова грамотність тісно пов'язана з життєво важливими грамотностями (читати, писати, рахувати, комунікувати). Крім того, цифрова грамотність може сприяти розвитку інших видів грамотностей шляхом

використання найбільш придатних та відповідних цифрових продуктів, зокрема цифрових нарративів, для того щоб адаптувати й представити інформаційні повідомлення належним чином в різноманітним соціокультурних контекстах.

З метою формування умінь XXI століття в учнів, майбутні магістри освіти повинні бути майстерними користувачами інформаційно-комунікаційних технологій та інтегрувати цифрову грамотність з іншими базовими вміннями в їх професійному й приватному житті. Молоді викладачі, народжені в епоху цифрових технологій, можуть служити прикладом різноманітного, захоплюючого й вражаючого уміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, але, на жаль, не завжди вони є грамотними в освітньому використанні ІКТ. Цифрова грамотність майбутніх магістрів освіти має вмщувати знання й уміння про освітню політику й етичний аспект застосування ІКТ, а також вони повинні бути обізнані щодо інновацій в галузі цифрової педагогіки. Цифрова грамотність учителів передбачає уміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній діяльності, навчанні, професійному розвитку й шкільному менеджменті [9, 5].

У економічно-розвинених країнах є широко розповсюдженими загальні критерії оцінювання результативності освіти, що пов'язані з застосуванням інформаційно-комунікаційні технологій в різних видах діяльності, та їх методологічним обґрунтуванням. Наприклад, не викликає сумнівів позитивний внесок цифрової грамотності в навчання читання і формування умінь і неперервної освіти. Якщо у сфері неперервного навчання роль ІКТ загально визнана, то в початковій освіті деякі дослідники вважають, що використання цифрових текстів стає перешкодою до читання книжок на паперових носіях, проте переважаюча більшість досліджень показує ефективність комп'ютерно-орієнтованого навчання читання і письма. Вирішальним є питання підготовки вчителя, бо підготовка вчителів до використання «законсервованого» навчального змісту без їх підготовки до

створення нового навчального контенту за допомогою Інтернету може бути марним і навіть контрпродуктивним [9,7].

Визначення рівня сформованості цифрової грамотності може бути здійснено за допомогою цифрових інструментів оцінювання. Найбільш поширеними є використання електронних або цифрових порт-фоліо, Цифрове портфоліо є колекцією електронних доказів зібраних і керованих користувачем, зазвичай за допомогою Інтернету. Такі електронні докази можуть бути представлені як цифровий текст, електронний файл, образ, зображення, мультимедіа-повідомлення, блог, гіперпосилання тощо. Цифрові портфоліо є водночас демонструванням здатності користувача до електронного вираження і якщо вони розміщені в мережі то можуть динамічно доповнюватись з бігом часу. Розрізняють різні види електронного портфоліо: розвивальне; рефлексивне; репрезентативне. Розвивальне портфоліо вміщує запис того, що автор зробив протягом певного часу і може бути безпосередньо пов'язане з його навчальними результатами; рефлексивне портфоліо включає особистісну рефлексію на зміст навчання й, що воно значить особисто для автора; репрезентативне портфоліо демонструє досягнення автора, інколи воно називається кар'єрним портфоліо. Як правило рівень доступу до цифрового портфоліо визначає його автор [9,7].

Формування цифрової компетентності передбачає неперервний процес оволодіння упродовж життя цифровими технологіями для створення, розуміння й збереження культури. Культурна спадщина повинна стати більш доступною за допомогою цифрових наративів, які надають аутентичну інформацію в Інтернет-мережі й медіа-просторі й водночас мають навчати, розважати та надихати людей до саморозвитку [9,9]. Як підкреслює Б. Портер, при створенні цифрових наративів у студентів формуються такі необхідні людині у XXI столітті уміння:

1. Здатність пізнавати – створення цифрових наративів охоплює вивчення практично всіх речей, що існують у світі .

2. Креативність і винахідливість мислення – цифрові наративи є створенням і реалізацією багатосенсорного досвіду.
3. Когнітивні уміння – проектування цифрових наративів як засіб надання навчальному контенту особистісного значення й розуміння.
4. Глибоке розуміння – розповідання наративів поглиблює знання про предмет розповіді.
5. Візуальна грамотність – використання образів при проектуванні візуальних цифрових наративів (оповідь без слів).
6. Технологічна грамотність – використання відповідних технологій, для проектування цифрового наративу, в якому поєднується текст, слово, фото, відео-образи, музика і графіка.
7. Інформаційна (медіа) грамотність – обдумування, читання, критичне сприймання, створення, написання і конструювання цифрових наративів.
8. Ефективна комунікація – передача і сприймання цифрових повідомлень розміщених в цифрових наративах.
9. Множинний інтелект і стилі навчання – використання у цифрових наративах різних інформаційних модальностей, тобто способів вираження інформаційних повідомлень.
10. Колективність і колаборація – розвиток умінь працювати в групі.
11. Управління проектною діяльністю – навички проектного менеджменту часом, здатність планувати творчу діяльність.
12. Дослідження сумісності – формування навичок відчувати здатність інших успішно розв'язати поставлену проблему [12].

Таким чином, проектування цифрових наративів у навчанні працівників освіти створює умови для оволодіння студентами компетентностями XXI століття. З огляду на це, доцільним є охарактеризувати педагогічну технологію та модель проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти.

### 3.2. Цифрові наративи у вищій зарубіжній освіті.

Концептуальні засади використання цифрових наративів у вищій гуманістично-гуманітарній освіті визначив Ричард Ленем – професор-емеритус Каліфорнійського університету, старший науковий співробітник Національного фонду гуманітарних наук, у монографії «Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво» [1]. Наведемо їх зміст:

- сучасний культурний перехід – це поступове зближення технологій, мистецтва усного мовлення й письменства з процесами демократизації вищої освіти;
- у сучасних реаліях неодмінно маємо визнати, як щось дійсно нове, інтенсивність конвергенції цифрової технології з гуманітарними предметами, демократизацією освіти [1,133].
- поява цифрових технологій має паралель у поверненні риторики як визнаної форми людської комунікації, педагогічної взаємодії, що традиційно визначалася як мистецтво переконання, яке можна також трактувати, як здатність подавати інформацію у такий спосіб, щоб люди могли «подивитися на речі з вашої точки зору»;
- «цифровий текст – це повернення до гуманітарної освіти, що побудована на слові; у такому контексті цифровий текст стає не революційною, а консервативною технологією;
- феномен електронного слова, цифрового тексту підштовхує до глобальної переоцінки нашого розуміння того, що таке гуманітарні науки і як їх потрібно викладати;
- цифровий текст відрізняється від друкованого тексту, усталеного й авторитарного, інтерактивністю, динамічністю і здатністю поєднувати слово з образом і звуком;
- цифровий текст піддає сумніву традиційну концепцію «тексту», домінуючу позицію друкованої книги як засобу навчання;

- цифровий текст – це твір мистецтва, що завжди запрошує нас погратися зі звичайним досвідом (змінити текст, додати зображення), щоб зробити настільки незнайомим, що його легко можна перетворити на мистецтво» [1,81];
- цифровий текст – це мистецтво, яке розширює власні межі, нескінченно прогресує, а не регресує; це суміш мистецтва та його критики, в якому перемішані мистецтво й реальне життя; ...» [1,81];
- мешканці цифрового світу живуть у всесвіті зовсім відмінному від всесвіту людей старшого покоління. Вони сприймають звуки і форми як взаємозамінні, і їм здається звичною наявність комп'ютерів, де всі сигнали органів чуттів можна перекроїти за бажанням» [1,155].

Таким чином, Р. Ленем обґрунтовує появу та стрімкий розвиток нової педагогічної парадигми у вищій освіті, що виникла в результаті конвергенції цифрових технологій з навчально-освітньою діяльністю, і характеризується створенням особливо комфортних, у порівнянні з традиційними умов, до творчої реалізації та самовираження всіх суб'єктів навчального процесу.

Проектування цифрових наративів у курикулумі вищих навчальних закладів, за визначенням зарубіжних науковців (Б. Хірша, Р. Ленема, С. Махоні, Дж. Охлер, І. Піразо, С. Толісано) пов'язане з намаганням підвищити ефективність навчального процесу на основі посилення впливу навчальної інформації на студентів, шляхом активізації якомога більшої кількості каналів сприймання і створення можливостей для творчого перетворення та особистісного представлення навчального змісту за допомогою сучасних ІКТ. Використання цифрових наративів у педагогічних практиках зумовлено цілим рядом позитивних чинників, що характеризують їх проектування:

- цифрові розповіді можливо представити у переконливих і емоційно наповнених форматах, які є інтерактивними;
- цифрові розповіді можуть бути розміщені на веб-сайтах, блогах, у соціальних мережах, використовуватися в комп'ютерних іграх;



- цифрові розповіді можна визначити як процес, в якому різні люди обмінюються своїми історіями та творчою уявою з іншими людьми;
- цифрові розповіді створюються на основі застосування доступних технологій, що включають обладнання і програмування (наприклад, включає, (але не зводиться тільки до) цифрові камери, цифрові записувачі голосу, технології);
- цифрові розповіді дозволяють людям обмінюватись їхніми історіями через компакт-диски, а також мережу Інтернет за допомогою YouTube, Vimeo, подкастів та інших електронних обмінних систем.

Цифрові наративи поширились у вищій освіті наприкінці 90-х років ХХ століття в результаті співпраці Центру цифрових наративів (CDS) з рядом Університетів (зокрема, Університетом Меріленд в Балтіморі, Монтерею, Університетом в Охайо, Коледжем Вільямса, Університетом в Колорадо, Університетом в Калгарі, Університетом в Масачусетсі та ін), серед яких базовим був Університет в Берклі. Поєднання програм Центру цифрових наративів з програмами Консорціуму нових медіа призвело до включення в мережу багатьох кампусів, вище зазначених університетів, на базі яких розвивалися програми навчання цифровим наративам. Сюди належать кампуси Університетів Меріленд в Балтіморі, Монтерею, Університет в Охайо, Коледж Вільямса, Університет в Колорадо, Університет в Калгарі, Університет в Масачусетсі та ін.

Серйозним поштовхом на шляху розвитку цифрової наративізації навчання (процесу впровадження наративів у вивчення різних дисциплін) став розвиток ІК-компетентностей, зокрема технологічних, у викладачів вищих шкіл, що здійснювався на базі Центрів цифрових наративів та інших курсів. Восени 2010 року в Університеті штату Юта вперше студентам був запропонований курс «Цифрові наративи». Кількість студентів, які обрали цей предмет, зросла від 10-ти осіб на початку семестру до понад 30-ти осіб в 2011 році, серед яких було 5 аспірантів. У цей же час подібний курс почав викладати журналіст Марк Тедж (M. Tadge) в Університеті Депау (De

Raw)[18]. В рамках цього курсу студенти оволодівали журналістськими стилями нарративних технік і розміщували кінцеві варіанти нарративів на веб-сайті університету. Поширення цифрових нарративів серед гуманітарних факультетів пов'язане з реалізацією американського проекту міждисциплінарних досліджень, що символізував поєднання як особистісних так і навчальних нарративів. Типовим є приклад Ріни Бенмаєр (R. Venmayor), професора й викладача Каліфорнійського університету, яка у 2001 році після навчання на семінарах Центру цифрових нарративів розпочала використовувати цифрові нарративи в ході викладання курсу «Студії з латиноамериканських нарративів». Ріна Бенмаєр обмінювалася досвідом своєї роботи з викладачами різних університетів країни, у зв'язку з чим, виник ряд науково-дослідницьких проектів, в яких взяли участь різні університети країни, зокрема: Джорджтаунський університет, Університет Міллерсвілл, Університет Вандербільдта, Університет Вінконсін-Стаута, які об'єдналися для виконання науково-дослідницького проекту під назвою «Візуалізація знань».

Курси з цифрових нарративів входять до складу магістерських програм і пропонуються в американських (Університет Болдстейт в штаті Індіана), скандинавських (Університет в Осло) та інших університетах [3]. В Університеті Меріленд Вашингтон (США) у 2011 році на факультетах телекомунікації було реалізовано курс з цифрових нарративів під назвою «DS-106» [3]. Курс був відкритим і створений не тільки для студентів університету, а й також для учасників з усього світу, тобто був глобалізованим. Слід зазначити, що цифрові нарративи в цьому освітньому процесі використовувалися в якості навчальної стратегії, яка допомагає будувати відносини і стимулює соціальну присутність людей в мережі, а також як альтернативний формат традиційного навчального змісту.

Важливим етапом використання цифрових нарративів у навчанні студентів університетів стало міжнародне науково-дослідницьке вивчення педагогічного потенціалу цифрової нарративізації. У 2012 році

Джорджтаунський університет (США) разом з Білефельдським університетом (Німеччина) розпочали науково-дослідницький проект «Візуалізація знань» (Georgetown University Designed by the Center for New Designs in Learning and Scholarship, 2012). Результати науково-дослідницького проекту були опубліковані в провідних наукових виданнях, а також розміщені в електронному архіві проекту «Цифровий нарративний мультимедійний архів» [3]. Цей мультимедійний архів цифрових нарративів презентує результати навчання і використання цифрових нарративів студентів гуманітарних напрямів, що проживають на території багатьох університетських кампусів.

Цифровий нарративний мультимедійний архів містить результати проведених упродовж декількох років досліджень, що були здійснені під керівництвом Майкла Кавентрі (M. Coventry) (Джорджтаунський університет, Вашингтон) та Маттіаса Опперманна (M. Oppermann) (Білефельдський університет, Німеччина) [3]. Охарактеризуємо цей проект. Цей дослідницький проект розвинувся з проекту «Візуалізація знань», та реалізувався упродовж п'ятирічного дослідження спільнот студентів та викладачів у аспекті впливу цифрових нарративів на викладання та вивчення історичних та культурологічних дисциплін. Проект був спрямований на дослідження викладання та учіння для знаходження відповідей на питання про сутність процесів, що відбуваються в ході створення й використання студентами цифрових нарративів, та яким чином цей вид діяльності впливає на результативність навчання. З багатьох цікавих результатів, які отримали в результаті цього проекту, виокремимо таке положення: цифрові нарративи в поєднанні з різними педагогічними підходами і технологіями забезпечують високий рівень педагогічної взаємодії студентів і викладачів.

За участі та підтримки Ренді Басса (R. Buss), було проведено дослідження впливу цифрових нарративів на навчання студентів. У дослідженні застосовувалися відкриті інтерв'ю зі студентами, в яких порівнювалися цифрові нарративи та письмові роботи. Інтерв'ю було взято у

студентів та викладачів, що займаються цифровими нарративами у трьох основних кампусах: Джорджтаунського університету, Університет штату Каліфорнія-Монтерей-Бей, і ЛяГуардія Коледжміського університету Нью-Йорка, частина додаткових інтерв'ю була проведена зі студентами з Університету Вандербільта і Університету Вісконсін-Стаут. На сайті розміщено результати аналізу цих інтерв'ю; а також зібрані онлайн-«есе», що поєднують у собі інтерв'ю з історіями та статтями.

Цей проект складається з трьох частин. Перша частина проекту присвячена дослідженню трьох компонентів:

- 1) особливостей навчального процесу при використанні цифрових нарративів;
- 2) специфіки соціальної взаємодії між студентами в ході створення цифрових нарративів;
- 3) характеристик емоційних аспектів використання цифрових нарративів студентами, що впливають на покращення їх навчання.

Друга частина проекту вміщує узагальнюючу таблицю, що показує кількісні результати проведеного дослідження. Третя частина проекту містить відео-інтерв'ю зі студентами та професорсько-викладацьким складом.

Головним у проектному дослідженні була спроба виявлення особливостей впливу на процес навчання студентів створення цифрових нарративів на основі застосування мультимедійних технологій. Аналіз рефлексій студентів та професорсько-викладацького складу на предмет створення цифрових нарративів дозволив визначити шість напрямів, за якими можна класифікувати деякі конкретні результати дослідження процесу впровадження цифрових нарративів у навчальну практику:

1. Загальний процес створення цифрових нарративів.
2. Конкретні способи використання зображень у цифрових нарративах.

3. Шляхи, якими цифрові наративи дозволяють, реалізувати комунікацію через поєднання аудіо та відео каналів.
4. Обґрунтування якості такого поєднання.
5. Процес редагування.
6. Співставлення традиційних письмових завдань і цифрових наративів.

Здійснені дослідження дозволяють надати деякі часткові відповіді щодо окресленої проблематики, хоча, як підкреслюють дослідники, чітко відстежуються відмінності, які супроводжують кожний етап навчання студентів у процесі створення, поширення й обговорення цифрових розповідей. Методом дослідження було наративне інтерв'ю, спрямоване на з'ясування, яким чином процес створення цифрових наративів – від концептуалізації до продукування – впливає на навчання студентів. Перше питання стосувалося часових затрат студентів на процес створення цифрового наративу. Студентів просили оформити відповіді, створивши відповідний цифровий наратив, і оскільки, вони ще не повністю володіли цією специфічною мовою, тобто технологіями створення, то їх відповіді були повільнішими й потребували часу. Такий результат вимагав особливої уваги до проблеми: була сформульована гіпотеза, що можливо краще повернутися до традиційних письмових робіт. Оскільки у ході проекту технологічні уміння студентів удосконалилися, то дана гіпотеза була не підтверджена. Водночас було зроблено висновок про доцільність розвивати технологічні уміння студентів як необхідну умову ефективного використання цифрових наративів у навчанні.

Друге питання стосувалося навчальних переваг, що їх надавало використання цифрових наративів з фрагментами відео зображення й звукового оформлення у поєднанні з текстом, у процесі засвоєння навчального матеріалу. Отримані результати засвідчили, що процес створення та сприймання цифрових наративів поглиблює осмислення студентами навчального матеріалу. Адже студенти пропускають свої ідеї через текст,

зображення, голосовий супровід, відео і музику, тим самим розширюючи канали сприймання інформації, що допомагає відкрити їм нові шляхи досягнення теоретичного матеріалу.

Наступним питанням дослідники намагалися з'ясувати, які переваги дає студентам використання зображень у цифрових наративах. Дослідження показали: хоча шляхи, якими студенти використовують зображення у цифрових наративах є подібними до їх використання при виконанні інших видів навчальних робіт у різних освітніх галузях, використання зображень у цифрових наративах вигідно вирізняється, адже студенти використовують зображення, щоб підсилити або сформулювати аргументи, які поєднують теорію, історію й наративи у візуальній формі.

Подальші питання стосувалися шляхів, якими цифрові наративи дозволяють, реалізувати комунікацію через поєднання аудіо та відео каналів, а також обґрунтування якості такого поєднання. У результаті дослідження було отримано такі результати:

- зображення в цифрових наративах дозволяють студентам передати ідеї та емоції, які було б досить проблемно пояснити у письмовій формі;
- студенти можуть показати, навести складні або інтегральні докази, або викликати співчуття до історичних подій у глядачів за допомогою рухомих і нерухомих зображень;
- використання в цифрових наративах зображень відкриває нові шляхи знаходження й організації ідей, дозволяє студентам плавно перейти від понять, до текстів та образів, в ході того, як вони будують свої докази.

Проблема створення цифровими наративами умов для багатоканальної комунікації конкретизувалася у питаннях про види пізнання, що стимулюються шляхом використання багатоканальної передачі інформації. Висновки дослідження конкретизувалися у наступному: комбінація в цифрових наративах тексту, зображення і звуку дозволяє студентам висловлювати традиційні критичні аргументи, представляти докази, використовуючи емоції й користуючись візуальним та музичним (звуковим)

інтелектами відповідно теорії Г. Гарднера [7]. Ключовим моментом, що уможливив багат шарову природу впливу цифрових наративів є використання емоцій в якості допомоги при комунікації через аргументацію (аргументовану візуалізацію). Цей підхід охоплює широкий діапазон, починаючи від вираження традиційних, відомих елементів і переходу до наступних, нових з обов'язковим використанням візуальних доказів для виклику емоцій у глядача. Такий підхід сприяє конструюванню нових знань.

Позитивний аспект цифрових наративів стосовно короткої тривалості доведення власної думки увиразнився у питанні про навчальні переваги, що має стисле аргументування у цифрових наративах. Здійснене дослідження довело наступне:

- цифрові наративи дозволяють студентам виражати комплексні ідеї шляхом використання кількох медіа в щільно стиснутому форматі;
- студенти можуть лаконічно представляти ідеї, епохи, широкі культурологічні дискурси за допомогою відповідного поєднання музики і зображень;
- процес стиснення аргументації, що відбувається в цифрових наративах створює почуття «пізнавального надлишку» – іншими словами існує завжди багато нашарувань різних значень і смислів, а також намірів студентів в контексті проекту.

Наступне питання стосувалося особливостей навчальних переваг, що асоціюються з процесом редагування цифрових наративів. Наведемо висновки, до яких прийшли науковці в результаті проведеного дослідження:

- процес редагування націлює студентів робити нелінійні доведення і мати можливість побачити «неочікувані (інколи, вражаючі) ефекти, що виникають в кінці створення цифрового наративу;
- відводячи значну частину часу для редагування створеного ними наративу, синтез у процесі збирання цілісного цифрового наративу відіграє ключову роль для розвитку цифрових мультимедійних комунікативних умінь;

- можливості, які надає студентам процес редагування, тоді коли вони демонструють наративи, обмінюються критичними зауваженнями та оцінюють роботи є центральним і домінуючим для всього процесу навчання створення цифрових наративів;
- процес редагування допомагає студентам відібрати саме необхідну інформацію й розвиває сприймання комплексної мультимедійної аргументації;
- процес редагування цифрових наративів допомагає студентам зрозуміти їх особистісні стилі використання мультимедійних технологій більш точно, особливо при створенні короткометражних документальних цифрових наративів;
- процес редагування також прискорює формування у студентів умінь краще відбирати (просіювати) інформацію, що пов'язане з покращенням умінь аргументувати власну точку зору і приймати власні рішення.

Заключні питання першої частини проектного дослідження стосувалися порівняння цифрових наративів і традиційних письмових робіт. Поставивши питання: «Як співвідносяться і взаємопов'язані завдання створити цифровий наратив і написати традиційну письмову роботу?», дослідники таким чином проаналізували отримані відповіді:

«У багатьох аспектах співвідношення між цифровим наративом і традиційною письмовою роботою підсумовується в кінці кожного дослідження, які хоч якимсь чином пов'язані з цифровими наративами. Коли ми попросили студентів і викладачів, відобразити свою рефлексію про співвідношення між цифровим наративом і традиційною письмовою роботою, їх відповіді варіювалися від впливу візуалізацій до акцентування способів, за допомогою яких, цифрові наративи роблять видимими композиційні стратегії. Насправді, на сайті ви знайдете висловлення студентів, які постійно порівнюють та протиставляють цифрові наративи з традиційними письмовими роботами, так, наче намагаються нам допомогти



зрозуміти специфіку мультимедійних аспектів цієї роботи. Ми не потребуємо більш широких доказів, ніж студентське самооцінювання» [3].

Нижче наведемо спроби студентів визначити особливості між авторським цифровим нарративом і письмовою роботою. Коли студентів попросили спілкуватися мовою цифрових нарративів, то це сприяло їх обізнаності про складові частини традиційної письмової роботи. Бредлі Лей, аспірант Вандербільдського університету пояснює: «Мій процес написання я глибоко не обдумував, а просто друкував текст. Я не завжди був повністю впевнений у стратегіях, які я використовував, чи в тих виборах, які я зробив. Більшість матеріалу було просто вивчено. Коли я створював цифровий нарратив я думав над тим, як зберегти свій голос, як не загубити свій голос через те, що я використовую мультимедіа, яким чином я представлю свою головну ідею управляючи звуком, голосом і зображенням одночасно, який медіа буде домінуючим, або якщо я показуватиму зображення, то що я говоритиму в цей час, чи я говорю таким чином, що створюю напруження при сприйманні моєї ідеї, чи навпаки, підтримую її, або призводжу до ігнорування її. Яким чином я управляю багаторівневими медіа для кожного аспекту нарративу, я ніколи не підтримував мій письмовий опус такими технічними смислами. Це було щось таке, що я зробив».

Загальний висновок цієї частини проекту полягав у тому, що участь у створенні авторських мультимедійних цифрових нарративів більше збагачує студентів досвідом у порівнянні з письмовими роботами:

- цифрові нарративи допомагають студентам розвинути відчуття сили свого голосу, власної думки й допомагають студентам більш точно й конкретно позиціонувати себе при обговоренні нарративів інших;
- цифрові нарративи доцільно використовувати для окремих видів доведень, аргументацій. Студенти розвивають почуття переваги від використання цифрових нарративів і обмеженого використання традиційних робіт.

Будучи захоплені можливостями авторських цифрових наративів, студенти й викладачі були свідомі того, що доцільно піклуватися про збереження балансу між тим, коли використовуються цифрові наративи, а коли традиційні письмові роботи. Загальний висновок науково-дослідницького проекту полягав у визнанні когнітивно-творчих функцій цифрових наративів та позитивного впливу застосування цифрових наративів на ефективність навчання:

«Цифрові наративи – це мультимедійний проект, що поєднує текст, зображення, аудіо та відео файли в короткому відеокліпі. За останні роки цифрові наративи перетворили аудиторії коледжів та університетів у простори креативної, творчої, мультимедійної діяльності. Цифрові наративи довели, що вони є могутнім засобом для студентів, щоб представити рівень засвоєння і розуміння ними текстів й контекстів у формі, що вирізняється від форми традиційних письмових робіт» [3].

Доречними видаються слова професора-консультанта проекту Ріни Бенмасер: «Цифрові наративи навчають студентів досвіду не тільки в контексті «Що сталося зі мною?», але ще і «Чому може навчити моя історія інших?». В ході створення цифрових наративів теоретичні поняття перекладаються в мову цифрових наративів, які промовляють до нас у широкому культурологічному контексті» [265]. Охарактеризуємо отримані в ході проекту результати, що стосуються розвитку емоційної сфери студентів, їх почуттєво-емоційної експресії при створенні й поширенні цифрових наративів.

Аналіз відповідей на питання про співвіднесення цифрових наративів і теорії: «Яким чином цифрові наративи дозволяють студентам поєднати їх персональні життєві історії з теоретичними знаннями?», – уможливили формулювання таких висновків:

- цифрові наративи створюють для студентів простір, де вони можуть вписати їх життєвий досвід не тільки як опис того, що з ними сталося, але і того, яким чином ці історії допомагають навчити

інших. Це твердження містить приховане припущення про природу дослідницьких знань. В міру того, як студенти самостійно створюють цифрові наративи на предмет теоретичних понять, таких як, наприклад, «множинні ідентичності», «множинні гібридності», вони перекладають теоретичні поняття на мову цифрових історій, які оповідають про багатозначні культурологічні контексти;

- цифрові наративи дозволяють студентам виразити те, що теорія не є чисто зовнішньою до суб'єктивних факторів, а сприймається через особисті або історичні події. Особистий зв'язок з темою або особистий наратив оживляє історію для студентів.

Наступне питання стосувалося емоційного впливу наративів: «Яким чином емоції впливають на вивчення теми і чи цифрові наративи мотивують студентів?». Дослідження дало такі результати:

- для деяких студентів емоційний вияв проблеми, яку вони розв'язують в ході навчання, служить каталізатором когнітивної взаємодії з темою. Вони відчувають емоційний порив зробити щось, щоб поінформувати однокурсників, представити себе, розмістити свої наративи в існуючий навчальний дискурс або визначити й заповнити виявлені прогалини в цих дискурсах. Таким чином, афективна складова процесу створення цифрових наративів стає коліщатком, що приводить в рух когнітивні процеси. Це моделює дослідницькі стратегії створення знань в тому сенсі, що студенти вмотивовані, щоб зробити свій внесок в процес навчання й мати вплив на академічний дискурс і світ поза ним;
- цифрові наративи можуть спровокувати сильні емоційні реакції як у студентів, так і у викладачів. Вони можуть охопити аудиторію поза межами університету, ставши предметом досліджень і засобом навчання в інших університетських кампусах або спільнотах. Студенти часто збентежені впливом, який надають їхні цифрові наративи на реципієнтів.

Пошуки відповідей на питання про подолання перешкод у процесі пізнання та, яким чином він моделюється при створенні цифрових нарративів, призвели у ході дослідження до такого висновку: цифрові нарративи часто поєднують когнітивні і афективні виміри пізнання. Усвідомлення власної позиційності (точки зору, погляду) й взаємодія з предметом на індивідуальному рівні може змусити студентів залишити зону емоційно-інтелектуального комфорту. Інколи це означає, що студенти вмотивовані сказати те, що інші не хочуть чути. Інші студенти відчують необхідність надати голос тим, хто був змушений мовчати в силу багатьох обставин. У загальному, цифрові нарративи сприяють студентів до праці в умовах інтелектуальних та технологічних складнощів, часто приймаючи на себе як емоційні так і інтелектуальні ризики. Боротьба і дискомфорт стають індикаторами пізнання.

Аналіз відповідей на питання: «Чому створення цифрових нарративів визначає конструкцію ідентичності?» уможливив формулювання висновків щодо впливу цифрових нарративів на уявлення студентів про себе й свою ідентичність:

- формат цифрового нарративу надає студентам можливість висловитися, що робить їх свідомими того, як вони можуть позиціонувати себе по відношенню інших та до існуючих теорій конструювання ідентичності. З цієї точки зору, вони здатні ліквідувати прогалини в існуючій літературі й створювати нарративи, які протистоять гнобленню маргіналізованих груп.

Досліджуючи роль афекту в актуалізації мислення, можливостей цифрових нарративів у цьому контексті, науковці прийшли до таких висновків:

- емоційна взаємодія не протистоїть теорії, а скоріше стає відправною точкою для розвитку критичного ставлення. Це може бути трансформоване й представлене у більш сильний критичний голос ніж у традиційних письмових роботах. Для багатьох студентів

емоційна взаємодія з конкретною, або проблемою в загальному розумінні цього слова, – це точка відліку, що дозволяє поєднувати їх історії з відповідними теоріями. Ці емоції приходять після «дотику відчуття» й не протистоять теоретичним викладкам, а навпаки поглиблюють їх. У результаті цього студенти починають бачити, відчувати й окреслювати їхні особистісні позиції в академічному дискурсі.

Наведемо в якості ілюстрації наратив Адріани Голдсвѳос, що розміщений на сайті: «Я насправді не вмѳю проводити дослідження. Процес навчання я сприймаю як процес нагромадження понять, які ти можеш запам'ятати і відтворити вашому професору. Після створення цифрового наративу я почала відчувати себе, свою думку, в усіх створених мною навчальних роботах. Ці викладки стали моїми думками, а не були... Я змінила стиль написання моїх робѳт, надавши їм особистісної рефлексії, і всі мої професори були мною задоволені й почали підтримувати мене» [3].

У загальному висновку проектного дослідження стосовно можливостей емоційного впливу цифрових наративів на навчальний процес, на нашу думку, слід відмітити наступне:

- створення цифрових наративів відбувається на перетині гносеологічних та емоційних аспектів навчання; поєднує практику рефлексивної розповіді й теорію, інтелект і афект. Для багатьох студентів емоційне сприймання теми, або проблеми в загальному розумінні цього слова, це точка відліку, що поєднує створені наративи з відповідними теоріями. Когнітивно опрацьовані емоції уможливають для студентів вписати себе в існуючий дискурс й накреслити особисті перспективи, представивши особистісні результати для академічної спільноти.

Достовірність отриманих у ході дослідження даних зумовлена комплексним застосуванням кількісних та якісних методів пізнання, презентативною вибіркою експериментальних даних, зокрема відеоархів

сайту містить 329 наративних інтерв'ю студентів та викладачів [3]. Результати досліджень свідчать, що коли студенти залучаються до процесу створення цифрових наративів, вони повинні синтезувати різноманітні уміння для створення аутентичного продукту: дослідницькі, письмові, організаційні, презентаційні (представлення, демонстрація), проводити інтерв'ювання, розв'язання проблем, оцінювання, і, водночас, інтерперсональні (міжособистісні) та технологічні уміння. Коли студенти створюють цифрові наративи, формується потужний фундамент для розвитку різних видів грамотності, включаючи: інформаційну, візуальну, технологічну і медіа грамотності.

Сайт «Освітні можливості використання цифрових наративів» Х'юстонського Університету пропонує набір різноманітних цифрових наративів для всіх навчальних напрямів і таких сайтів досить чимала кількість. Протягом останніх кількох років, цифрові наративи стали одним з основних напрямків досліджень в Університетському педагогічному коледжі Х'юстона. Викладачі та аспіранти Лабораторії інноваційних технологій в освіті (LITE) викладали курси, проводили дослідження, семінари, писали статті та ділилися своїм досвідом, виступаючи з доповідями на конференціях про різноманітні аспекти використання цифрових наративів в освітніх практиках ([4], [14], [15]).

Звернемо увагу на статтю Б. Робін та С. МакНейл «Що повинні знати викладачі про використання цифрових наративів» [14]. У ній іде мова про дослідження освітніх можливостей цифрових наративів, у яких брали участь вихователі дошкільних закладів, учителі з 1-ого по 12-й клас та їх учні, а також викладачі, студенти та аспіранти різних факультетів Х'юстонського Університету. Науковці університету також підтримують глобально-доступний веб-сайт «Освітнє використання цифрових наративів – Х'юстонський Університет» [6], яким користуються викладачі і студенти всього світу, про що свідчать дані опитування, проведеного у 2010 році, щодо використання цифрових наративів у міжнародному освітньому

просторі [17]. Крім того, докторанти Університету провели дослідження й опублікували численні статті та захистили дисертації, які поповнили знання й збагатили концептуальне розуміння того, як ця технологія може бути використана для підвищення якості навчання.

Проведені дослідження показали, що хоча цифрове розповідання й практикується вже більше як два десятки років, однак обмежена кількість досліджень була проведена щодо ефективності цієї технології, особливо якщо вона використовувалась в навчальних установах. Одне з перших дисертаційних досліджень, присвячене цифровому розповіданню, було захищене в Університеті Х'юстона Бюлент Доган (Dogan B.) у 2007 році. У цій роботі три групи учителів загальноосвітніх шкіл були охоплені експериментальним дослідженням після того, як вони пройшли інтенсивну підготовку в майстерні з цифрової наративізації при Університеті. До складу цих трьох груп входили учителі початкової, молодшої-середньої та старшої-середньої школи, яких навчили створювати цифрові історії й використовувати їх під час навчання учнів [4].

Дослідження рівня сформованості умінь створювати цифрові наративи проводилися перед інтенсивним навчанням, а також після нього. Після трьох місяців педагогічної діяльності в школах було проведено додаткове дослідження, завданням якого було визначити: чи використовують учителі, що пройшли навчання, цифрове розповідання в їх навчальній діяльності і яким чином це впливає на якість навчання. У випадках, якщо вчителі не використовували цифрового розповідання у практичній діяльності, то з'ясовувались бар'єри, що перешкоджали цьому застосуванню. Учителі, що використовували цифрове розповідання, переконані, що їх учні підвищили рівень сформованості дослідницьких, технічних, презентаційних, організаційних та письмових умінь. Також педагоги наголошували на тому, що цифрове розповідання позитивно впливає на мотивацію учнів до навчання, робить його привабливим для школярів.

Американська дослідниця Цинтія-Марія Гарреті (Garrety С.М.) яка в 2008 році захистила дисертацію «Цифрове розповідання історій: новітня технологія для навчання учнів і вчителів» в університеті штату Айова зазначає, що з моменту виникнення цифрового розповідання наративів цей процес зазнав еволюції, яка перш за все пов'язана з розвитком цифрових технологій. Аналізуючи якісні зміни в цифровому розповіданні вона ділитися розповідями з глобальною аудиторією» [8,14]. Вчена виділяє такі жанри цифрових наративів: традиційні розповіді, навчальні розповіді, розповіді, що базуються на проектах, розповіді про соціальну справедливість і культурний розвиток та розповіді, що ґрунтуються на рефлексивній практиці [8].

У 2009 році Анна Рудніцкі (Rudnicki А.) захистила дисертаційне дослідження «Завершення повного циклу: дослідження розповідних кіл, діалогів, і сюжетів на випускному рівні курікулуму з цифрового розповідання» [15] сфокусоване на діалогічних аспектах, розвитку критичних умінь студентів, які прослухали в Університеті Х'юстона два взаємопов'язаних курси: «Цифрове розповідання» та «Популярна культура». У роботі А. Рудніцкі досліджує яким чином дискусії про цифрові наративи пробуджують у студентів глибше розуміння та усвідомлення того, про що розповідають створені ними наративи, з точки зору сприймання їх іншими студентами. Такі обговорення допомогли студентам створювати більш значимі цифрові наративи. Тематика обговорень була присвячена такій проблематиці: «Особиста рефлексія, щодо порівняння можливостей цифрового розповідання та академічних письмових робіт», «Коло цифрових нараторів як спільнота знань», «Естетичне пізнання», «Цифрові розповіді як дослідницькі наративи», «Учителі – творці навчального процесу», «Структура цифрового розповідання». Одним з найбільш вагомих результатів цього дослідження є створення посібника «Рекомендації щодо створення й підтримки кола цифрових нараторів» [15].

Слід відмітити, докторське дисертаційне дослідження «Виклики та дискусії в процесі створення цифрових наративів: досвід студентів



випускних курсів», яке було захищено у 2011 році Анкх Нгуєн (Nguen A.) [10]. У ньому, на основі проведених інтерв'ювань студентів випускних курсів та аспірантів Х'юстонського Університету, було вивчено проблеми, які виникали у них під час роботи над проектами щодо створення цифрових наративів освітньої тематики. Анкх Нгуєн спрямувала своє дослідження на усвідомлення досвіду цих цифрових наративів та аналізі виборів, які вони зробили під час створення власних історій. Вона виявила, що на рівень знань студентів, на їх практичні педагогічні уміння особливий вплив мали такі компоненти процесу творення цифрових наративів: персональна участь в розробці сюжетної лінії; підбір та використання відповідного програмного забезпечення для реалізації творчого задуму; рефлексія на результат власної праці та отримання оціночних суджень про неї від інших студентів. До найважливіших позитивних результатів участі в процесі створення цифрових наративів студенти віднесли набуття ними відчуття власного безперервного розвитку в ході проектної діяльності. Отримані в ході дослідження результати стали корисними для організації процесу навчання створення цифрових наративів та оцінювання його якостей, а також окреслило можливі напрямки майбутніх досліджень. Особливий інтерес становлять дослідження пов'язані з визначенням особливостей технологічних умінь та грамотностей, якими мають володіти учні, студенти, викладачі, вчителі для того, щоб найбільш повно використати педагогічний потенціал та освітні можливості цифрового розповідання історій в ході різноманітних навчальних практик.

Заслуговує на увагу дисертація Мірни Еліз Даймонд (M. E. Diamond) «Роль наративу в мультимедійному навчанні», захищена в 2011 році в Університеті штату Невада США [2]. На основі отриманих результатів кандидатських та докторських досліджень учені розробляють рекомендації для освітян, щодо формування знань, умінь і навичок необхідних для впровадження розповідання цифрових історій в навчальні практики.

### **3.3. Педагогічна технологія проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти.**

Проектування навчального процесу на основі реалізації наративно-цифрового підходу видається особливо актуальним з огляду на необхідність розвитку творчого потенціалу його учасників за допомогою ефективного, і в той же час, розумно-виваженого використання інформаційно-комунікаційних технологій. В наукових джерелах проектування трактується як процес створення ідеального опису майбутнього об'єкта або процесу, що передують його реалізації, і в даний час розглядається як одна з важливих складових педагогічної діяльності [13]. Проектування може бути застосовано до удосконалення освітніх систем різного рівня, змісту освіти, педагогічних технологій, планування, системи контролю, управління педагогічним процесом тощо.

Аналізований термін проектування тісно пов'язаний з такими поняттями: «проект», «проектувати», «проектант». Етимологічний аналіз показує, що термін «проектування» латинського походження, що складається з двох частин: перша – «pro» й означає «перед», друга – «iacere» означає «рух, дія». Поєднання цих двох частин дає значення «перед дією; те, що передують дії, процесу», отже проектування стосується того, що повинно відбутися і є створеним планом діяльності, помислом, задумом, наміром виконати щось. Термін «проект» – означає задум, намір, нову ідею, сугестію, пропозицію, початкову версію чогось, план діяльності, а також рисунок, прообраз або опис задуманого до виконання наміру, до створення чогось». «Проектувати» – це представити малюнки (рисунок, креслення) або словесний опис задуманих до виконання предметів чи процесів [13].

Отже, проектувати – означає створити проект або скласти план, задумати щось. «Проектантом» є автор проекту або той, хто його реалізує. Проектування реалізується в різних сферах як технічних, так і соціальних. Розрізняють педагогічне проектування, що передбачає проектування навчального процесу або дидактичних матеріалів.

У контексті нашого дослідження проектування цифрових наративів трактуємо як створення дидактичних рефлексивно-розповідних матеріалів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, а проектування навчального процесу з використанням цифрових наративів є опис навчання як їх створювати та застосувати. Запропонована нами технологія є проектуванням процесу створення цифрових наративів, тобто описом послідовності виконання дій у даному процесі. У ході проектування вирізняємо текстові, візуальні, аудіо наративи, а також інтегровані наративи, тобто їх поєднання. Кожен вид цифрового наративу передбачає виготовлення цифрових дидактичних матеріалів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та відповідного програмного забезпечення. Розроблена технологія передбачає формування проєктивно-творчих і технологічних компетентностей.

Технологія створення цифрового наративу у контексті нашого дослідження – це алгоритмізована послідовність організаційних дій педагога, які доцільно виконати, щоб забезпечити ефективність процесу проектування цифрових наративів майбутніми магістрами освіти. Метою технології є оволодіння студентами необхідними вміннями для створення цифрових наративів, її зміст – це організаційні дії педагога щодо структурування діяльності студентів, представлені у формі чітко визначеного переліку дій. Авторська технологія за своїми характеристиками є педагогічною. Підкреслимо, що під час розробки авторської технології використовувалися результати аналізу актуальних зарубіжних педагогічних джерел, а також власний досвід, набутий в процесі експериментальної діяльності [14,40].

Технологія створення цифрового наративу – це шлях поєднання різних видів мультимедіа, що включають нерухомі зображення, текст, відеокліпи, аудіонарацію і музику, для того, щоб розповісти коротку історію визначеної тематики, зазвичай тривалістю кілька хвилин. Послідовність алгоритмізованих дій, що визначає зміст технології, складається зсімнадцяти функціонально пов'язаних етапів, які можна згрупувати у такі цикли: перший

– початкове проектування (з першого до восьмого етапу); другий – завершальне проектування (з дев'ятого до п'ятнадцятого етапу); третій – демонстрування з подальшим обговоренням (шістнадцятий та сімнадцятий етап). Охарактеризуємо їх.

### ***І. Цикл початкового проектування.***

Етап 1. Вибір умотивованої теми цифрового нарративу.

Студенти мають бути захоплені до вибору теми, яка їх дійсно захоплює, викликає у них особистісну почуттєво-емоційну рефлексію. Творці цифрових нарративів під час вибору тематики мають пам'ятати, що їх головним завданням є створення рефлексивної розповіді (з власного досвіду), а не запозичення уривку з підручника або тексту з енциклопедії. Тематика цифрових нарративів може стосуватися важливих життєвих подій, цікавих фактів або присвячена людям, про яких студенти хотіли б розповісти та ін.

Спочатку рекомендуємо створювати цифрові нарративи за тематикою, розкриття якої, пов'язане з використанням спогадів з минулого, що дають уявлення про суть теперішніх подій, прогнозують розвиток події в майбутньому. Тема цифрового нарративу може стосуватися відомих для всіх подій і загальноновизнаних фактів, змісту навчального матеріалу, але її вибір має бути особисто вмотивованим.

Етап 2. Створення сюжету цифрового нарративу.

Придумування сюжету є найважливішим компонентом у процесі створення студентами цифрових нарративів. Викладачам і студентам важливо розуміти, що хороший цифровий нарратив повинен мати, перш за все, хороший сюжет, оскільки незалежно від того, який рівень технологічної компетентності мають студенти, нецікавий сценарій неможливо покращити шляхом застосування різних цифрових ефектів. Доцільним є спочатку написати чорновий варіант сценарію, який характеризується динамічністю подій, має кульмінаційну точку розповіді та окреслює або мотивує до вибору можливих варіантів розв'язання проблеми.

### Етап 3. Створення деталізованої схеми цифрового наративу.

Створення схеми цифрового наративу, тобто його схематизація, є детальним плануванням послідовного розташування кадрів. Схематизація дозволяє студентам систематизувати образи і текст, поєднати їх, щоб отримати більш повне бачення того, що буде створено в кінцевому результаті. На цьому етапі відбувається візуалізація проекту, під час якої виокремлюються ті частини наративу, які потрібно доопрацювати. Схематизація створює умови для перегрупування вибраних ресурсів перед тим, як почнеться кінцевий етап створення наративу й всі зміни буде вносити важче. У ході схематизації вирішується, яким чином сценарій цифрового наративу може бути розділений на окремі частини з додаванням або без додавання зображень. Таким чином, можна краще уявити й детальніше побачити окремі частини проекту цифрового наративу. Результат схематизації (наочне зображення, детальний опис) може бути створений на комп'ютері шляхом використання таких програм Microsoft: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint. Схематизація також може бути написана вручну, що уможлиблює реалізацію цього етапу створення цифрового наративу, навіть, тоді, коли вони не мають доступу до комп'ютера.

### Етап 4. Збір та каталогізація матеріалів для цифрового наративу.

Створення системи каталогізації всіх матеріалів цифрового наративу дозволяє швидко знаходити всі важливі файли, що будуть використані під час реалізації творчого процесу. Система каталогізації передбачає такі кроки: перед тим як розпочинати роботу, студенти повинні створити папку на робочому столі комп'ютера, де всі файли будуть збережені; усередині цієї головної папки мають бути вкладені окремі папки, що міститимуть сценарій, схему, текстові файли, зображення, аудіонаративи, музику, відеокліпи й будь-які інші матеріали, що будуть використані; якщо в комп'ютері використовується система Windows, потрібно переконатися, що розширення файлів можна переглянути, а якщо ні, то налаштування комп'ютера повинні бути скориговані так, щоб розширення файлів відображалось, а не було

прихованим; після збору і створення великої кількості зображень доцільно перейти до нової папки, в яку скопіювати ті зображення, які будуть використовуватися, й назвати її, наприклад: «Зміст», «Основні зображення». Матеріали, що входять у цю папку, нумеруються відповідно до того, в якому порядку вони будуть використані в цифровому наративі: 01, 02 ... Коли буде створюватися цифровий наратив, використана програма забезпечить їх появу у зазначеному правильному порядку. Нові зображення, що були знайдені пізніше, потрібно назвати, використовуючи літери алфавіту, наприклад 01А, 01Б, 01В... У такий спосіб буде підтримуватися узгоджений порядок їх використання. Запропонований вид організації діяльності допомагає уникнути розчарувань і неприємних ситуацій, що можуть виникнути у разі неможливості знайти важливі частини проекту. Папку із збереженими зображеннями потрібно скопіювати на USB флеш-накопичувач або на диск, що дає можливість працювати на іншому комп'ютері.

#### Етап 5. Використання візуальних образів.

Ще на етапі вибору теми й написання сценарію творці цифрових наративів мають продумати, які види зображень будуть використані, щоб надати додаткові смисли й підвищити інтерес до створеного цифрового наративу. Зазвичай, он-лайн зображення знаходять і каталогізують на ранніх етапах створення цифрового наративу, хоча часом вони бувають досить низької якості. Невисока якість зображень може призвести до руйнування цифрового наративу внаслідок труднощів, що виникають під час перегляду деталей. Потрібно розуміти, що функції пошукової системи обмежені, особливо, якщо тема цифрового наративу стосується давніх історичних часів.

#### Етап 6. Створення аутентичних зображень.

Пошук і завантаження зображень з Інтернету для їх використання в цифрових наративах не завжди задовольняють запити творців цифрового продукту. Доцільно заохочувати створювати власні фотографії за допомогою цифрової камери, сканувати зображення з книг, газет, журналів, створювати діаграми, графіки, таблиці або використовувати графічні макети,

запропоновані в Microsoft PowerPoint й збережені, як нерухомі зображення для використання в цифровому наративі.

Етап 7. Використання зображень високої якості.

Під час пошуку зображень в Інтернеті потрібно спробувати знайти великі зображення високої роздільної якості. Використовуючи пошукові системи для знаходження зображень, якщо це можливо, варто обмежитися пошуком тільки якісних зображень. Якщо ж зображення високої якості недоступні, то недоцільно використовувати для підвищення їх якості панорамування та масштабування, оскільки це не дасть позитивного результату. У таких випадках, коли необхідно використати зображення низької якості, то варто створити колаж з цих кількох зображень у вигляді одного зображення з високою роздільною якістю (наприклад, існує кілька простих у використанні програмних додатків для створення фотоколажів: Picasa, Microsoft AutoCollage, Microsoft PowerPoint).

Етап 8. Надання посилань на використані ресурси, можливості вільного ужитку та копіювання авторських матеріалів.

Якщо зображення або відео, знайдені й завантажені з Інтернету для їх використання в цифровому наративі, то потрібно зазначити Інтернет-адресу цих матеріалів. Цифровий наратив виграє, якщо використовувати цифрові апарати та відеокамери, зйомки власних фотографій та відео, створювати власні діаграми та графіки, таблиці на основі програми Microsoft Excel, а також застосовувати наявну для вільного скачування в Інтернеті музику. Рішення про те, чи повинні для створення цифрового наративу використовуватися тільки авторські матеріали, залежить від того, яке обладнання і програмне забезпечення доступне для творців цифрового наративу. Упродовж цього етапу доцільно використовувати таке програмне забезпечення, як: Apple iMovie, Microsoft PhotoStory 3, Windows Movie Maker, Adobe Photoshop, Premiere Elements щоб створити цифровий продукт.

## ***II. Цикл завершального проектування.***

Етап 9. Використання порожніх слайдів для заголовків.

Деяке програмне забезпечення, що широко застосовується для створення цифрових нарративів таке як: AppleiMovie, WindowsMovieMaker, AdobePhotoshop, PremiereElements, забезпечує можливості для побудови слайдів з визначеним місцем для заголовків, тоді як більш старе програмне забезпечення (Microsoft PhotoStory 3), не надає можливості створення окремих порожніх слайдів. Тому користувачі цієї програми повинні створити порожній файл поза нею, якщо його потрібно додати до цифрового нарративу. Для цього простіше створити порожній слайд за допомогою Microsoft PowerPoint. Порожні слайди створюються для того, щоб відділити один цифровий нарратив від іншого або щоб його закінчити. Також з цією метою використовується техніка вицвітання слайду. Наприклад, кінцевий слайд за допомогою команди «Формат» в програмі Microsoft PowerPoint може бути білого або чорного кольору, або поступово змінювати колір від білого до чорного, надаючи елегантність завершенню цифрового нарративу.

#### Етап 10. Запис високоякісного аудіо.

Записуючи високоякісний звуковий супровід до цифрового нарративу доцільно враховувати чинники, що впливають на запис голосу. До них належать: спеціальне програмне забезпечення цифрового запису, вид мікрофона, якість комп'ютерної звукової карти, налаштування гучності запису на комп'ютері, залежно від того, як голосно говорить автор, кількість фонового шуму під час запису. Рекомендується записувати усне мовлення за допомогою USB-мікрофонів і безкоштовного програмного забезпечення для цифрового аудіозапису та редагування Audacity, що використовується для операційних систем Windows і Macintosh. Користуючись Audacity можна зберегти звуковий файл у форматі MP3 або WAV-файлів. Оскільки MP3-файли за обсягом становлять одну десяту WAV-файлів, пропонуємо використовувати для збереження цифрового звукозапису останні. Збереження звукових файлів у форматі WAV стає доцільним, коли цифровий нарратив має бути збереженим, оскільки більшість програм, що використовується для створення кінцевої версії цифрового нарративу, надає



додаткове власне стиснення звукових файлів, що набагато знижує якість відтворюваного звуку.

#### Етап 11. Раціональність вибору мультимедійних елементів.

Цифровий наратив з використанням мультимедіа полегшує процес його сприймання. У зв'язку з цим до звичайного процесу створення цифрових наративів з нерухомими зображеннями можна додати зовнішні медіа елементи, такі як: численні музичні уривки, аудіо- чи відео- інтерв'ю інших людей, а також фрагменти відеокліпів, завантажених з Інтернету або знятих за допомогою відеокамери чи створених за допомогою спеціального програмного забезпечення. Інтернет містить різноманітні мультимедійні кліпи, а тому потрібно раціонально продумати, які з них використати в контексті підтримки цифрового наративу. Для того щоб інтегрувати мультимедійні елементи у процес створення цифрового наративу, потрібно врахувати кількість часу і зусиль, що будуть потрібні, для реалізації цього завдання.

Етап 12. Використання значущих назв файлів, зображень та інших медіа.

Завантажуючи мультимедіа з Інтернету для створення цифрових наративів назви файлів повинні відповідати поданій у них інформації, а якщо надати назву файлу, що не відповідає його змісту, то це в майбутньому може викликати певні труднощі з його пошуком. Крім того, проблеми можуть виникнути у випадку використання деяких програмних додатків. Якщо назва файлу складається з декількох слів, то замість пропусків потрібно поставити дефіс або підкреслення. Отже, назва файлу повинна більш-менш точно визначати, що за змістом у ньому зберігається.

#### Етап 13. Редагування копій файлів.

Працюючи з аудіо- та відеокліпами, необхідно пам'ятати, що редагування потрібно проводити з копією вихідного файлу, тобто спочатку необхідно зробити копію вихідного файлу, а потім здійснювати в ній будь-яке редагування. Таким чином, незалежно від того, які зміни внесені в

процесі редагування, вихідний файл буде, як і раніше, доступним, його можна буде відкрити знову, якщо виникне така необхідність в процесі його редагування.

Етап 14. Збереження файлів на декількох носіях.

У процесі створення цифрових наративів доцільно зберігати початкові, проміжні версії, а також проєктивний файл і файл завершеного цифрового наративу. Таким чином, засадничий принцип для цифрових оповідачів полягає у частому збереженні проєктивних версій, особливо після внесення суттєвих змін. Завершальний файл, що містить остаточний варіант цифрового наративу, потрібно зберігати в окремій папці. В якості іншого рівня захисту можна зберігати цифровий наратив на USBфлеш-накопичувачі, диску або веб-сайті.

Етап 15. Збереження цифрового наративу в різних форматах.

В сучасному соціумі наявності різноманих мультимедійних технологій цифровий наратив доцільно зберігати в різних форматах файлів, таких як: WMV, MOV, MP4, оскільки вони характеризуються гнучкістю і створюють умови для поширення цифрового наративу у глобальній мережі. Таким чином, щонайменше одна версія цифрового наративу може зберігатися на веб-сайті або може бути розміщена в блозі чи вставлена в презентацію PowerPoint, або просто додана до інших програм чи додатків.

### ***III. Цикл демонстрування й обговорення.***

Етап 16. Розробка навчальних матеріалів для покращення сприймання цифрового наративу.

На цьому етапі творці цифрових наративів планують, яким чином покращити сприймання виготовленого цифрового наративу. Для цього необхідно підібрати допоміжні навчальні матеріали або виготовити їх самим. З цією метою застосовують різні програми, наприклад, MicrosoftWord для того, щоб створити додаткові навчальні ресурси. Вони можуть включати традиційні навчальні матеріали (робочі зошити для аудиторних робіт, плани, конспекти занять, роздаткові матеріали і т.п.) та електронні навчальні

ресурси (колекції PDF-файлів, журнальних статей або посилання на зовнішні веб-сайти, блоги, подкасти).

Етап 17. Забезпечення корисної та конструктивної рефлексії на авторський варіант цифрового наративу і врахування зауважень та побажань.

Існує багато можливостей щодо залучення реципієнтів до обговорення та оцінювання якості цифрового наративу. Для цього створюються малі дискусійні групи реципієнтів і таким чином отримується рефлексія щодо переглянутого цифрового наративу. Обговорення можуть стосуватися таких проблем: чіткість і ясність сюжетної лінії, ефективність поєднання сюжетної лінії з різними мультимедіа (відео, аудіо, фонові музика, зображення), вплив використаних мультимедійних засобів на донесення до реципієнтів ідеї цифрового наративу.

Питання, які стимулюють виникнення дискусії, можуть бути сформульовані таким чином: «Як добре була виконана робота над створенням наративу?»; «Чи використані автором зображення допомагають розкриттю ідеї наративу?»; «Чи використана музика створює особливу атмосферу, настрої сприймання наративу?»; «Чи голос оповідача звучить ясно, чітко і є добре чутним протягом всієї презентації наративу?».

Учасники дискусійних груп мають формулювати власні судження в позитивному ключі, відмічаючи зусилля творців щодо створення цифрового наративу. При цьому надаються конструктивні побажання щодо удосконалення цифрового наративу. Рефлексивні реакції можуть бути такого змісту: «Я думаю, що ваш сценарій написаний добре, але я не зрозумів другого речення, яке ви вжили під час обговорення. Можливо, якщо ви дасте визначення терміну, який використали, глядачі краще зрозуміють ідею, яку ви намагаєтесь їм донести»; «Мені видається, що під час вашого сюжету було б доцільно притримуватися єдиного часу викладу подій: минулого або теперішнього, оскільки змішування часових періодів не сприяє логічному усвідомленню подій, про які ви розповідаєте». Ці приклади демонструють, яким чином може подаватися іншим конструктивна, допоміжна рефлексія.

Потрібно пам'ятати, що, якщо у цифровому наративі є незрозумілі для реципієнтів місця, необхідно ввічливо попросити автора пояснити їх. Обговорення та дискусії повинні проходити в позитивній атмосфері й бути корисними.

В результаті обговорення можуть бути зроблені незначні зміни в цифровому продукті (зменшення протяжності звучання фонові музики, зміна ефектів панорамування й масштабування зображень тощо). Організована у конструктивно-позитивному ключі дискусія, виважене оцінювання творчого процесу та його результату стимулює виникнення нових творчих задумів, спонукає до оволодіння новим програмним забезпеченням та використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Охарактеризована педагогічна технологія є універсальною і може бути застосована для створення не тільки інтегрованих цифрових наративів (поєднання текстових, аудіо та відео носіїв), але й моно (використовується для розповіді тільки один м едіа носій) та бінарних (поєднання двох носіїв: тексту і відео; аудіо та відео і т.д.) цифрових наративів.

Наступним кроком є розробка рекомендацій стосовно реалізації схарактеризованої технології в педагогічній діяльності.

### **3.4. Перспективи розвитку цифрової гуманістичної педагогіки**

Динамічний розвиток інформаційного соціуму, системи світових інформаційно-комунікаційних мереж, цифрових технологій створюють в освітньому просторі надзвичайно сприятливі умови для застосування нової методології навчання й комунікації – наративного навчання, що актуалізує проблему збереження і розвитку особистісної неповторності людини, її самоствердження й саморозвитку, що є виключно важливим і значущим у сфері взаємодії людини, культури й індустрії високих технологій. Сучасні мультимедіа та Інтернет-технології дозволяють трансформувати знання,

моделювати віртуальну пізнавальну реальність, розширюють простір значень, впливають на стратегії їх конструювання й розуміння, пізнання реальності й позиціонування в ній людини як частини цієї реальності. Людина, завдяки розвиненим цифровим технологіям, може не тільки швидко орієнтуватися в освітньо-культурних повідомленнях, виокремлювати, декодувати та усвідомлювати їх значення, але й ставати співтворцем нових інформаційних продуктів.

Аналіз емпіричних і теоретичних результатів дослідження дозволяє засвідчити потужний педагогічний та освітній потенціал проектування цифрових наративів у різних сферах навчання. Широкі можливості використання цифрових наративів ґрунтуються на особливостях їх виникнення, в ході якого цифрові технології були поєднані з мистецтвом усного мовлення. Таким чином, інтегральна сутність цифрових наративів зумовлює поєднання раціонального і почуттєвого, творчого і технологічного, свідомого і підсвідомого, що увиразнюється у можливості поєднання різних навчальних методів у процесі їх проектування: творчих і репродуктивних, вербальних і невербальних, індивідуальних і групових.

До соціальних передумов використання цифрових наративів належить стрімкий технологічний розвиток соціуму, що формує у громадян цифрового суспільства особливий стиль життя, успішність якого визначальним чином залежить від сформованості у них цифрової грамотності. З моменту виникнення зміст поняття цифрової грамотності був близьким до сутності категорії «комп'ютерна грамотність», проте, не зводився до елементарних умінь працювати з комп'ютером. Цифрова грамотність – це здатність сприймати, створювати, обмінюватися, поширювати й використовувати цифрові матеріали на основі застосування технологій. Цифрову грамотність можна трактувати як результат навчального процесу, який мотивує людей досягати поставлених цілей, розвивати когнітивні та творчі уміння, брати активну участь в локальному й глобальному мережному спілкуванні.

Цифрова грамотність визначається як життєво необхідні уміння громадян XXI століття, функціонування яких на всіх рівнях від побутового до професійного, відбувається за допомогою технологій, що невпинно розвиваються і можуть, як полегшити життя, так і ускладнити реалізацію поставлених перед людиною завдань. Все залежить від рівня сформованості цифрової грамотності, що ґрунтується на практичних уміннях вибрати і застосувати відповідні технології для розв'язання конкретної проблеми. Високий рівень розвитку цифрової грамотності у окреслених професійних сферах трактують як розвиток професійної цифрової компетентності. Виклики XXI століття до сучасної системи освіти вимагають впровадження цифрової грамотності у всі ланки неперервної освіти і зокрема, в професійний розвиток учителів. Саме усвідомлення принципів проектування цифрових нарративів та сформованість практичних умінь щодо їх створення, утворюють міцне підґрунтя для розвитку цифрової компетентності.

Очевидним, є вплив мережних технологій на зміст, форми і методи навчання молоді у навчальних закладах та поза їх межами. Використання додатків Веб 2.0 – блогів, вікі, сайтів соціальних мереж, мікро-блогів передбачає реалізацію нових підходів до отримання й поширення знань, що актуалізує проблему розвитку когнітивних умінь засобами ІКТ.

Стиль життя сучасного покоління, особливо молоді, неможливо уявити без спілкування в електронних соціальних мережах, де відбувається вільний обмін нарративами різного виду (текстовими, фото, відео та ін.). Нескінченний потік цифрових нарративів у формі масмедійних новин лине з моніторів різноманітних технічних засобів й переплітається з потоками інформаційних повідомлень, що поширюються в Інтернет-мережі. Таким чином, більшість громадян сучасного суспільства залучені до процесів сприймання, створення й поширення цифрових нарративів, що потребує розвитку творчих і технологічних умінь.

За прогнозами фахівців, саме творчість як один з основних компонентів цифрової грамотності характеризує специфіку використання ІКТ у XXI

столітті [9; 16]. Якщо формування цифрової грамотності буде спрямоване на розвиток креативних умінь, то потребують змін у цьому ж напрямі й методики навчання. Про педагогічні можливості використання ІКТ у різноманітних освітніх практиках присвячено чимало наукових праць. Але, навіть сьогодні, вони рідко використовуються в освіті.

На превеликий жаль, у сучасних загальноосвітніх, середніх та вищих навчальних закладах досить часто створюється освітня реальність, в якій мало місця відводиться діалоговості, індивідуалізації, творчому вираженню за допомогою технологій, що не відповідає потребам та зацікавленням молоді мережного покоління. Не дивно, що сучасні учні, студенти спішають покинути стіни таких навчальних закладів, щоб поринути в світ, де вони можуть реалізуватися, висловити власну думку, спілкуватися як з прихильниками, так і опонентами висловлених тверджень; відпочивати й отримувати задоволення від проведеного в такий спосіб часу в умовах неформальної та інформальної освіти. Таким чином, намагання впровадити в освітні практики проектування цифрових нарративів є водночас стремлінням трансформувати навчальний процес у відповідність до вимог ХХІ століття.

Для того щоб, здійснити позитивні зміни у системі освіти, перш за все, необхідно забезпечити підготовку майбутніх учителів до впровадження інновацій в практику. Не буде перебільшенням сказати, щовсі без винятку вчителі, незалежно від фаху і сфери освітньої діяльності, потребують навчання проектувати цифрових нарративів. Особлива роль в цьому процесі належить біографічним цифровим нарративам, проектування яких активізує процеси гуманізації, індивідуалізації навчального процесу.

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів має охоплювати проектування цифрових нарративів, оскільки їх використання в професійній діяльності уможлиблює збільшення способів передачі навчального змісту дошкільникам, перетворюючи процес навчання в привабливу гру фантазії, уяви, розвитку когнітивних умінь. Будучи залученими до процесу створення елементів цифрового нарративу, діти

починають розуміти, що реклама іграшок, цукерок, інших інформаційних повідомлень є продуктом творчості інших людей, в якому закладено певний намір. Таким чином, робляться перші кроки у формуванні медіаграмотності, наявність якої перешкоджає маніпуляції свідомістю дітей, утримує їх від непередбаченого наслідування побаченого чи почутого інформаційного повідомлення. Привабливим є виготовлення цифрових наративів про історію розвитку окремих дітей, груп дошкільників у формі відео, фотослайдів, що супроводжуються записами дитячих висловлювань, розповідей, коментарями дорослих. Електронні файли з відповідним біографічним матеріалом становлять особливу цінність для кожної людини, її родини, а також можуть стати джерелами наукових досліджень.

Обов'язковим компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів має стати проектування цифрових наративів, оскільки сформованість у студентів цифрової компетентності дає можливість реалізувати в професійній діяльності навчально-дослідницькі проекти не тільки в ході вивчення окремих предметів, але, що найбільш важливо, у процесі міжпредметних форм навчання. Такі проекти дають можливість поєднати вивчення інформатики, української та іноземних мов, читання, математики, природознавства, різних видів мистецтв та ін. в гармонійну пізнавальну діяльність, тематика якої відповідає інтересам і потребам учнів. Оскільки, цифрові наративи, що поширюються в мережі, належать до відкритих систем навчання, то природним є залучення до навчально-дослідницької діяльності батьків учнів, компетентних фахівців. У такий спосіб за допомогою технологій розширюються межі навчального процесу, який виводиться на якісно новий глобалізований рівень.

Проектування цифрових наративів у процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін суттєво впливає на підвищення рівня їх педагогічної майстерності. Адже в школі потрібен учитель, який не тільки знає математику, фізику, хімію, а може навчити цим предметам учнів. Проте ефективний процес навчання неможливий без



позитивних емоцій, моделювання наукового пошуку, творчої реалізації, відчуття особливого піднесення від отриманих результатів. Саме створення цифрових нарративів про різноманітні явища природи, математичні закономірності, хімічні процеси потребує організації навчального дослідження, що моделює реальний науковий пошук (когнітивні уміння); розробки сюжетної лінії, що вимагає розвитку уяви і фантазії (творчі уміння); вибір відповідних технологій (технологічні уміння) та оприлюднення результатів навчально-дослідницької роботи в різноманітних навчально-ігрових формах (соціальні уміння). За кожною формулою, законом, відкриттям стоїть людина або група людей, які ціною титанічних зусиль, а часом і власного життя, здійснили наукове відкриття, забезпечивши крок вперед на шляху розвитку цивілізації. Використання біографічних цифрових нарративів на уроках з природничо-математичних дисциплін надає можливість замість безликого навчального контенту подати навчально-інформаційні повідомлення, в яких висвітлюється роль учених-творців, які здійснювали наукову діяльність не заради того, щоб учні зачували абстрактні істини. Видатні особистості працювали в ім'я щастя всього людства, тому й досягнення наукових здобутків має бути цікавим і захоплюючим дійством, чому і сприяє використання цифрових нарративів. Гуманізація навчання природничо-математичних дисциплін шляхом використання цифрових нарративів потребує сформованої цифрової компетентності у вчителів та цифрової грамотності в учнів.

Проектування цифрових нарративів доцільно використовувати у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, перш за все, тому, що вербальні способи передачі навчального контенту, з одного боку, підсилюються іншими способами передачі змісту навчального матеріалу (музичний, образотворчий, візуальний), з іншого, сприяють удосконаленню усного і писемного мовлення шляхом написання сценаріїв, різних модифікацій тексту, їх редагування, використання аудіо-записів монологічного і діалогічного мовлення. Цифрові нарративи поглиблюють

творчу експресію учнів на основі можливостей групового та індивідуального створення різних варіантів розвитку сюжетної лінії. Біографічні цифрові наративи при вивченні гуманітарних дисциплін спрямовані не просто на віддзеркалення хронології життя, а покликані створити образ людини, якій були властиві переживання, почуття, емоції, котра долала перешкоди, зазнавала невдач і творчих злетів на шляху до створення шедеврів, що поповнили скарбницю культурних здобутків народу.

Використання цифрових наративів в процесі вивчення історії створює додаткові можливості в осмисленні та переосмисленні минулого. Такий підхід спрямовує до міркувань над перевагами та викликами трактування навчального історичного контенту як співпереживання у сприйнятті минулого. Для створення цифрових наративів історичної тематики використовуються переведені в електронну формудокументальні матеріали минулого та нові форми документування подій, якими стали, наприклад, електронні соціальні мережі. Інтерактивність як ключова особливість цифрових історичних наративів, дозволяє обмінюватися думками, враженнями відчувати історію «на дотик». Використання цифрових наративів при вивченні історії покликане актуалізувати події минулого, підвищувати зацікавлення учнів та широкої громадськості історичними фактами і подіями, зміцнювати усвідомлення важливості історичних контекстів минулого.

Використання цифрових наративів у навчально-дослідницьких проектах історичної тематики уможливорює вираження індивідуальної рефлексії на історичні факти на основі використання візуальних даних, застосування нових підходів і методологій у дослідженні минулого, документування сучасних подій історичного значення.

Упровадження проектування цифрових наративів у процес підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін сприятиме формуванню цифрової компетентності і стимулюватиме розвитку студентів креативних здібностей використовувати широкий спектр творчих можливостей ІКТ. Актуальними виступають уміння педагогів сприймати і підтримувати дитяче мистецтво

цифрової епохи, що виникло у результаті використання ІКТ як засобу художньої творчості. Водночас потребують перегляду традиційні уявлення про художній, музичний розвиток, естетичне сприймання дітей і молоді цифрового покоління. Нові підходи до навчання сучасними мистецько-технологічними засобами актуалізують проблему формування творчо-орієнтованої цифрової компетентності у майбутніх вчителів і творчо-орієнтованої цифрової грамотності в учнів.

Організація центрів зі створення цифрових нарративів в умовах формальної і неформальної освіти уможливорює інтеграцію творчих зусиль з різних видів діяльності (написання сценарію, музичне, художнє образотворення, створення і використання графіки, фото, відео, аудіо записів, застосування технологій), результати якої можуть бути поширені на локальному, регіональному і глобальному рівнях, що сприятиме глибокому усвідомленню своєрідності людства (подібності та відмінності між расами, релігіями, культурними традиціями) і встановленню толерантних стосунків між громадянами різних країн. Створення і поширення цифрових нарративів про експозиції різних музеїв, виставок, художніх салонів, студій є джерелом естетичного розвитку, сприяє позитивному ставленню до мистецтва в цілому.

Проектування цифрових нарративів у процесі підготовки фахівців галузі соціальної та корекційної педагогіки, інклюзивної освіти створює можливості для реалізації терапевтичних функцій цифрових нарративів у професійній діяльності, індивідуалізації педагогічного впливу, водночас для формування умінь працювати в групі. Сформовані у майбутніх педагогів уміння дозволять їм створювати й використовувати цифрові нарративи про досвід людей, які, маючи особливі потреби, складну життєву долю, змогли реалізувати себе в соціумі, подолавши труднощі, й що найголовніше, відкривши в собі здібності служити іншим людям. Проектування й використання цифрових нарративів у педагогічних терапевтичних практиках допомагає створити сприятливе середовище для особистісного вираження потреб кожної людини, стимулює процеси самопізнання й пізнання довкілля.

У складних умовах життя на фоні трагічних випробовувань, які випали на долю українського народу на початку XXI століття, стратегічного значення набуває формування у громадян медіа компетентності – знань та умінь розуміти, оцінювати і грамотно використовувати медіа продукцію. Сучасна людина під впливом глобалізації часто шукає і знаходить власні ідеали і цінності в медіапродукції, а саме: моделі міжособистісних, сімейних відносин, соціальних ролей, поведінкових стандартів. Важливим завданням учителя є розкриття причин популярності тих чи інших засобів масової інформації та їх впливу на емоційно-інтелектуальну сферу реципієнтів. З цією метою застосовують стратегію розвитку критичного мислення, що поєднує такі види діяльності: встановлення відмінностей між достовірними фактами й зробленими заявами; визначення надійності джерела; розрізнення обґрунтованих і необґрунтованих тверджень; знаходження сумнівних, необ'єктивних матеріалів; формулювання обґрунтованих висновків.

Учитель, вибравши певне медіа повідомлення, аргументує власну точку зору на істинність чи хибність запропонованого інформаційного контенту, вказуючи при цьому на відмінності між достовірними фактами й зробленими заявами, встановлює точність зробленої заяви; дає раціональну оцінку щодо істинності чи хибності інформаційного джерела, ідентифікує доведені і недоведені припущення, перевірені й неперевірені гіпотези; вказує на логічні протиріччя, визначає переконливість доведення. Охарактеризована стратегія позитивно впливає на розвиток когнітивних умінь, але її застосування не є достатнім для формування медіа компетентності.

Реципієнти інформаційних повідомлень повинні переконатися, що запропонований інформаційний продукт є результатом творчої діяльності його авторів, які транслюють для інших власні цінності й переконання. Для реалізації цієї мети високо ефективним є проектування цифрових нарративів. У ході проектувальної діяльності студенти практично оволодівають уміннями за допомогою сюжетної лінії, скомпонованих зображень, музичного супроводу виразити власні думки, позицію, почуття й емоції щодо

представлених у створеному інформаційному повідомленні подій. На етапі обговорення успішності створених цифрових наративів студенти навчаються оцінювати, який вплив надають створені ними повідомлення на реципієнтів. У процесі вивчення можливостей різних технологій майбутні вчителі навчаються модифікувати зображення, тексти, змінювати акценти, почуттєво-емоційний фон створюваних ними цифрових наративів. Дуже корисними є завдання створити цифровий наратив про одні й ті ж самі події, висвітливши їх з протилежних точок зору. Покладена в основу розвитку медіа компетентності методика навчання створювати цифрові наративи стає дієвим засобом формування критичного мислення майбутнього вчителя, виховання у нього естетичного сприймання поданих інформаційних повідомлень. Таким чином, вважаємо за доцільне впровадити до змісту професійної підготовки майбутніх учителів курси з проектування цифрових наративів.

Характерною особливістю курсів з навчання майбутніх учителів проектувати цифрові наративи є спрямування їх змісту на збагачення студентів досвідом творчої діяльності. Головним завданням курсів має стати формування у студентів творчо-орієнтованої цифрової компетентності, тобто формування умінь творити образний світ наративу за допомогою цифрових технологій. Студенти мають засвоїти знання про особливості процесу цифрової творчості, види і форми цифрових наративів; про можливості впливу цифрових наративів на різні сфери професійної діяльності та особистого життя; різні види інформаційного переказу в цифрових наративах (словесні, образотворчі, звукові, аудіовізуальні й мультимедійні, а також дотичні носії інформаційного переказу); засади композиції образотворення (наприклад, словесного, фотографічного та кінематографічного); основи моделювання сюжетної лінії цифрового наративу.

Майбутні вчителі повинні оволодіти такими умінями: трактувати зміст фантастичних образів, епізодів, створених за допомогою цифрових

технологій; інтерпретувати невербальні інформаційні повідомлення (наприклад, знак, символ, міміка, жест, мова тіла, зовнішній вигляд) у формі емоційно забарвлених текстів; застосовувати на практиці вибрані цифрові технології; контролювати використання цифрових технологій для запобігання перевантажень та узалежнень; аналізувати і порівнювати точки зору, приховані позиції представлені у цифрових наративах; відрізнити і тлумачити функції технологій використаних при створенні цифрових наративів; оцінювати, аналізувати і описувати багатозначність цифрових наративів; розміщувати в мережі, надавати доступ і поширювати цифрові наративи; користуватися з різноманітних інформаційних джерел у мережі для збирання електронних матеріалів для створення цифрових наративів; володіти літературною мовою й адекватно поводитися під час користування мікрофоном та запису відеокамерою; уміти здійснювати різні форми графічної та текстової презентації; сприймати цифрові наративи, а також здатність їх самостійного рецензувати; здійснювати простий монтаж цифрових матеріалів (фотографій, звуку, тексту, фільму) на основі використання цифрових технологій; створювати й демонструвати мультимедійні цифрові наративи у формі презентацій, що поєднують текстові, образні, звукові й відео - матеріали відповідно до перцептивних можливостей реципієнтів, чисельності групи й вікових особливостей аудиторії; обмінюватися цифровими наративами в мережі.

Важлими також є уміння, які розширюють можливості використання цифрових наративів в умовах мережного спілкування:

- брати участь у створенні мережної спільноти в процесі мережної комунікації, зокрема, побудові структур мережних взаємозв'язків і контактів, за допомогою яких поширюються цифрові наративи; участь у дискусіях, обговореннях якості цифрових наративів;
- реагувати на питання, проводити діалог, а також виробляти індивідуальний підхід, дотримуватися етичних засад поведінки в умовах мережної комунікації;

- дотримуватися сфери приватності, тобто в процесі мережної комунікації контролювати емоції, почуття й висловлення, щоб не порушити межі приватного простору особистості;
- розвивати цифрову компетентність шляхом вивчення нових технологій та їх застосування в аспекті потреб, можливостей і чинників реципієнтів та творців цифрових наративів.

Навчання майбутніх учителів проектувати цифрові наративи може здійснюватися не тільки під час викладання спеціального курсу, але й інтегруватися в процес вивчення різних дисциплін, зокрема психолого-педагогічного спрямування, за умови, що викладачі володіють достатнім рівнем сформованості цифрової компетентності.

Формування цифрової компетентності педагогів передбачає неперервний процес оволодіння упродовж життя цифровими технологіями для удосконалення професійних умінь. Підвищення рівнів сформованості цифрової компетентності у педагогічних працівників може бути здійснено у системі післядипломної освіти формальної і неформальної (курси, тренінги, майстер-класи, студії, майстерні тощо). Рівень сформованості цифрової компетентності здійснюється на основі аналізу здатності педагога до створення цифрових наративів, які розміщують в цифрових портфоліо. Учитель повинен уміти стимулювати розвиток здібностей учнів, їх зацікавленість і ставлення до творчості, сприяти креативній поведінці, самостійності їх мислення, удосконаленню технологічних умінь. Всі названі уміння можуть успішно формуватися у процесі створення цифрових наративів.

Незаперечним фактом є те, що сучасні дослідники, викладачі, учителі повинні навчитися працювати з новими технологіями, користуватися цифровими бібліотеками, архівами, базами даних культурної спадщини, музейних колекцій, брати участь у розробці цифрових реконструкцій. Водночас не менш важливими є уміння проектувати цифрові наративи, що

вимагає когнітивних, творчих, технологічних умінь, і надає гуманістичних характеристик навчанню в цифрову епоху.

### **ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ ДО РОЗДІЛУ 3**

1. Охарактеризуйте роль учителя у ХХІ столітті.
2. Охарактеризуйте компетентності та уміння ХХІ століття, якими повинні володіти громадяни цифрового суспільства.
3. Обґрунтуйте необхідність розвитку медіакомпетентностей у майбутніх учителів.
4. Проаналізуйте свій рівень сформованості необхідних людині умінь у ХХІ столітті, використавши дослідження Б. Портер.
5. Поясніть різницю між цифровою компетентністю та цифровою грамотністю (цифровими вміннями).
6. Створіть власне цифрове портфоліо (розвивальне; рефлексивне; репрезентативне), що різнобічно характеризує Вас як особистість.
7. Обґрунтуйте важливість використання цифрових нарративів у вищій гуманістично-гуманітарній освіті (Р. Ленем).
8. Які чинники впливають на необхідність використання цифрових нарративів у педагогічних практиках?
9. Розробіть деталізований проект цифрового нарративу на основі поданої у посібнику технології створення цифрового нарративу.
10. Створіть серію цифрових нарративів у яких одна й та сама тема була б представлена текстом, образом, звуком та мультимедійний цифровий нарратив. Порівняйте, зробіть висновок.
11. Створіть власний цифровий нарратив, його людям, чію рефлексію ви б хотіли отримати в електронних соціальних мережах, де відбувається вільний обмін нарративами різного виду (текстовими, фото, відео та ін.).
12. Висловіть свою точку зору щодо умінь, які формуються в процесі створення цифрових нарративів.
13. Висловіть свою рефлексію щодо використання цифрових нарративів у вищій освіті за кордоном.
14. Охарактеризуйте термін «цифрова грамотність».
15. Проаналізуйте наявність цифрових нарративів у електронних соціальних мережах, де відбувається вільний обмін нарративами різного виду (текстовими, фото, відео та ін.).



16. Визначте соціальні передумови виникнення й використання цифрових наративів у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі.
17. Висловіть свою точку зору щодо педагогічного та освітнього потенціалу проектування цифрових наративів у різних сферах навчання.
18. Поясніть значення терміну «цифрова грамотність».
19. Встановіть різницю між термінами «комп'ютерна грамотність» та «цифрова грамотність».
20. Поясніть, чому творчість трактується як один з основних компонентів цифрової грамотності.
21. Висловіть свою позицію щодо впровадження в освітні практики проектування цифрових наративів як важливого чинника трансформування навчального процесу у відповідність до вимог ХХІ століття.
22. Запропонуйте тематику цифрових наративів, що може бути використана у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.
23. Запропонуйте тематику цифрових наративів, що може бути використана у підготовці майбутніх учителів початкових класів.
24. Запропонуйте тематику цифрових наративів, що може бути використана у процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.
25. Запропонуйте тематику цифрових наративів, що може бути використана у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.
26. Запропонуйте тематику цифрових наративів, що може бути використана у процесі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.
27. Запропонуйте тематику цифрових наративів, що може бути використана в процесі підготовки фахівців у галузі соціальної та корекційної педагогіки.
28. Запропонуйте тематику цифрових наративів, що може бути використана у процесі підготовки фахівців у галузі інклюзивної освіти.
29. Проаналізуйте, чого навчилися, якими вміннями оволоділи ви в процесі створення цифрових наративів.

### Список використаних джерел до розділу 3

1. Ленем Р. Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво / Пер.з англ. А. Глушка. – К.: Ніка-Центр, 2005. – 376 с.
2. Diamond M.E. «The role of narrative in multimedia learning Doctorate of Philosophy in Curriculum and Instruction. - Department of Curriculum and Instruction University of Nevada, Las Vegas. - 386 p. digitalscholarship. unlv.edu/cgi/viewcontent. cgi?article=2224&context)
3. Digital Storytelling Multimedia Archive» <https://pilot.cndls.Georgetown.edu/digital-stories/>
4. Dogan B. Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. (Un published doctoral dissertation), 2007, University of Houston, Houston, Texas. (Publication No. AAT 3272583).
5. Education research and foresight Working papers. The futures of learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century? <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.
6. Educational Uses of Digital Storytelling University of Houston <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/~HEAD=pobj>
7. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences : basic books / H. Gardner. – 3 th ed. – New York, 2011. – 528 p.
8. Garrety C.M. Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning Retrospective Theses and Dissertations, 2008, Digital Repository @ Iowa State University, 164p. [<http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16780...rtd>]
9. Karpati A. Digital literacy in Education [Electronic resource] / A. Karpati // Policy Brief / UNESCO, Inst. for Information Technologies in Education. – 2011. – May. – Mode of access: [unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf). – Title from the screen.
10. Nguen Anh T. "Negotiation and Challenges in Creating a Digital Story: the Experience of Graduate Students, Unpublished Doctor of Education Dissertation, University of Houston, May, 2011, 224 p.] Режим доступу: <http://uh-ir.tdl.org/uh-ir/bitstream/.../NGUYEN-pdf?...2>
11. Pedagogika medialna : podręcz. akad. W 2 t. T. 2 / red. nauk. B. Siemieniecki. – Warszawa : Wyd. Nauk. PWN, 2007. – 271 s.
12. Porter B. Digital Storytelling: Across the Curriculum: Finding content's deeper meaning [Electronic resource] / Bernajean Porter. Mode of access: [http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf/295015942/Digital\\_Storytelling\\_Part2.pdf](http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling_Part2.pdf/295015942/Digital_Storytelling_Part2.pdf). – Title from the screen.
13. Proektowanie w komputerowym wspomaganiiu procesu dydaktycznego / red. nauk. E. Baron-Polańczyk. – Zielona Góra : Oficyna Wydaw. Uniw. Zielonogórskiego, 2011. – 212 s.
14. Robin B.R., McNeil S.G. What educators should know about teaching digital storytelling. In: Digital Education Review, 2012, 22, 37-51. [Accessed: dd/mm/yyyy] [http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/.../pdf\\_1Rola nauczyciela we współczesnej szkole](http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/.../pdf_1Rola%20nauczyciela%20we%20wsp%C3%B3lczesnej%20szkole) / Erich Petlák. - Warszawa : "Żak"
15. Rudnicki A. (2009). Coming full circle: Exploring story circles, dialogue, and story in a graduate level digital storytelling curriculum. (Doctoral dissertation) University of Houston, Houston, TX. Available from <http://gradworks.umi.com/33/88/3388729.html>
16. Scott C. The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? [Elektronic resource] / C. Scott ; UNESCO, Education Research and Foresight. – Paris, 2015. – 21 p. – (Education, research and foresight: working papers ; vol. 15). – Mode of access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.
17. Summary of Studies from the University of Houston [www.meridianstories.com](http://www.meridianstories.com)

## ВИСНОВКИ

Стрімкий розвиток комп'ютерних засобів та ІКТ, зокрема цифрових та оптико-волоконних, їх широке впровадження у всі сфери суспільного життя прискорили інтеграційні і комунікаційні процеси, забезпечили нові більш продуктивні можливості поєднання різних галузей знання.

Цифрова гуманістична педагогіка - не просто новий шлях навчання, її поява зумовила виникнення нової освітньої парадигми, а також становлення наукової сфери, що швидко розвивається і мотивує виникнення дискусій і нового педагогічного мислення.

Методологічні засади цифрової гуманістичної педагогіки висвітлено в наступних положеннях:

- застосування ІКТ у різних формах і видах навчальної діяльності учнів різних вікових груп має бути спрямовано на надання навчально-виховному процесу пізнавально-творчих характеристик, а також забезпечення, відкритості, гнучкості, демократизації, диференціації, індивідуалізації, комфортності, що створює ареал привабливості для освітнього розвитку громадян суспільства неперервного навчання;
- розвиток у вчителів інтегрованого мислення, спрямованого на сприймання, проектування, реалізацію й оцінювання навчального процесу, що відбувається шляхом поєднання людських ресурсів та ІКТ, є необхідною умовою забезпечення якості освіти в інформаційному суспільстві;
- усвідомлення педагогами можливостей застосування ІКТ для творення позитивної педагогічної реальності, що характеризується пізнавально-

активним полем, є важливим мотиваційним чинником високоякісної професійної діяльності;

- уміння вчителя розширювати канали передачі, сприймання та відтворення інформації на основі застосування ІКТ посилюють дію пізнавально-активного поля на учнів, покращують засвоєння ними інформаційного образу;
- позитивний потенціал пізнавально-активного поля різко зростатиме, якщо учні будуть засвоювати інформаційний образ через експериментування з різними ІКТ, що забезпечуватиме творчу діяльність в інтегрованому (реальному і віртуальному) навчальному середовищі;
- майстерне застосування ІКТ розширює операційні можливості педагогічної реальності, поглиблює її віртуальні характеристики, що створює умови для духовно-креативного розвитку вчителів й учнів;
- для діагностики й оцінювання якості навчально-виховного процесу, що реалізується в ході взаємодії людських та інформаційно-технологічних компонентів поряд з традиційними методами наукового дослідження мають застосовуватися методи наукового аналізу діяльності учнів у віртуальному просторі.
- подальшого дослідження потребують проблеми розвитку цифрової гуманістичної педагогіки, осмислення її як важливого компонента системи неперервної педагогічної освіти, реалізації її освітнього потенціалу в інформаційному суспільстві.

Важливим напрямом досліджень гуманістичної цифрової педагогіки є творча реалізація особистості у віртуальному просторі. Саме для реалізації цього завдання було створено центри цифрових розповідей.

Категорія цифрового нарративу була введена у науковий обіг американськими науковцями на початку 90-х років ХХ століття для означення явища конвергенції цифрових технологій і мистецтва усної

розповіді. Цифровий наратив трактується як, створена за допомогою цифрових технологій, розповідь, що відображає точку зору автора.

Форми поширення цифрових наративів: електронні тексти, презентації, фото слайди, документальні, художні, короткометражні, анімаційні фільми, мікрофільми, радіопрोगрами, рекламні відеоролики, відеофрагменти.

До основних властивостей цифрових наративів належить динамічність, експресивність, інтегративність, рефлексивність технологічність.

Основні функції цифрових наративів: інтерактивність, комунікативність, колаборативність – визначають можливості їх застосування в різних сферах сучасного соціуму.

Цифрові наративи є важливим складником масмедійної, рекламної продукції, навчального контенту рефлексивного характеру, широко поширені в соціальних мережах.

Різні види цифрових наративів можна класифікувати за такими ознаками: тематика, технології створення, способи передачі до реципієнтів, кількість осіб, які беруть участь у проектуванні, створенні, сприйманні цифрових наративів, характер управління процесом створення цифрового наративу.

Серед цифрових наративів різної тематики доцільно виокремити біографічні цифрові наративи, що володіють високим потенціалом стимулювання у реципієнтів рефлексивних реакцій, що зумовлює можливість їх ефективного використання в освітніх практиках.

Цифрова наративізація вищої освіти належить до провідних тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору. Визначено чотири етапи поширення цифрових наративів у системах вищої освіти високорозвинених англomовних країн (США, Великобританія, Канада, Нова Зеландія, Австралія): перший (підготовчий) етап – з поч. 80-х років ХХ ст. до поч. 90-х років ХХ ст. – відбувається наративізація навчання та інтенсивний розвиток комп'ютеризації гуманітарних дисциплін; другий(дослідницько-розвивальний) етап – з 1993 р. по 2010 р. – створення Центру цифрових

наративів у США, співпраця з провідними університетами, активізація наукових досліджень проблеми цифрової наративізації освіти (захист дисертацій, проведення проектних досліджень в рамках окремих країн); третій(навчально-освітній)етап – з 2010 р. по 2012 р. – поширення курсів з цифрових наративів у процесі реалізації програм підготовки бакалаврів, магістрів в університетах; четвертий (глобально-дослідницький) етап – з 2012 р. по теперішній час – початок реалізації та розвиток міжнародних проектів з проблем цифрової наративізації вищої освіти.

Розроблена педагогічна технологія спрямована на оволодіння суб'єктами навчального процесу необхідними вміннями для проектування цифрових наративів. Педагогічна технологія проектування цифрових наративів описує організаційні дії педагога щодо структурування навчальної діяльності студентів і представлена у формі чітко визначеного переліку алгоритмізованих дій, який складається з сімнадцяти функціонально пов'язаних етапів, що згруповані у такі цикли: перший – початкове проектування; другий – завершальне проектування; третій – демонстративно-рефлексивний.

Цифрова гуманістична педагогіка започатковує новий напрям у вітчизняній теорії і практиці, що уможливить ефективно використати ІКТ для демократизації, гуманізації, одухотворення навчально-виховного процесу, який відповідатиме як соціальним, так й індивідуальним потребам, буде привабливим для сучасної учнівської молоді. До подальших напрямів наукових досліджень належить обґрунтування умов застосування цифрових наративів у різних ланках неперервної освіти (дошкільної, загальноосвітньої, вищої формальної та неформальної освіти, освіти дорослих, геронтологічної освіти) та теорії і практики педагогічної формальної і неформальної освіти (педагогіка дошкільної освіти, педагогіка середньої та вищої школи, мистецька, медична, інженерна, військова педагогіка, педагогіка менеджменту, медіа педагогіка, інклюзивна педагогіка). Подальшого розвитку потребує проблема розширення освітніх функцій цифрових

наративів відповідно до технологічних платформ, на основі яких їх буде створено (Веб-3.0, Веб-4.0) та до конвергентних процесів у науковому пізнанні (біо-нано-когнітивні технології).

## **ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ «ЦИФРОВА ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА»**

*(загальна кількість – 18 годин)*

### **Тема 1. Цифрова гуманістична педагогіка як сфера наукового пізнання.**

Інтерактивна лекція: «Предмет, завдання, методи дослідження цифрової гуманістичної педагогіки: (2 год.)

### **Тема 2. Наративно-цифрова парадигма у міжнародному освітньому просторі**

Інтерактивні лекції:

- 2.1. «Наратив у сучасному соціогуманітарному знанні» (1 год.).
- 2.2. «Від мистецтва усної розповіді до цифрового наративу» (2 год.).
- 2.3. «Цифрові наративи в інтегрованій педагогічній реальності» (3 год.).

### **Тема 3. Цифрові наративи як засіб формування цифрової компетентності магістрів освіти.**

**Майстер-клас:**

- 3.1. «Спектр компетентностей XXI століття» (1 год.).
- 3.2. «Цифрові наративи у вищій зарубіжній школі» (1 год.).
- 3.3. «Педагогічна технологія проектування цифрових наративів» (4 год.).

### **Тема 4. Перспективи розвитку цифрової гуманістичної педагогіки Завершальна дискусія (2 год.).**

## **Тема 5. Підсумки курсу «Цифрова гуманістична педагогіка»**

**Презентація** цифрових наративів, оцінювання, прогностика професійного розвитку **(2 год.)**



## ДОДАТКИ

### *ДОДАТОК 1*

- **ЦИФРОВИЙ НАРАТИВ** (ВІД АНГЛ. «DIGITAL NARRATIVE») – – ЦЕ ДИНАМІЧНИЙ ЗАСІБ ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ, У ЯКОМУ СЛОВО, ОБРАЗ І ЗВУК ВИРАЖЕНІ В СПІЛЬНОМУ ЦИФРОВОМУ КОДІ.
- ЦИФРОВІ НАРАТИВИ, ЯК ПРАВИЛО, МІСТЯТЬ ПОЄДНАННЯ ЦИФРОВИХ ЗОБРАЖЕНЬ, ТЕКСТУ, ЗАПИСАНОЇ АУДІОНАРАЦІЇ, ВІДЕОКЛІПІВ, АНІМАЦІЇ ТА МУЗИКИ І Є РЕЗУЛЬТАТОМ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЙОГО СТВОРЕННЯ.



*Рис. 2. 1* Властивості цифрового наративу

## Форми, функції, властивості цифрових наративів



Рис. 3.1 Форми, функції, властивості цифрових наративів

## Класифікація цифрових наративів

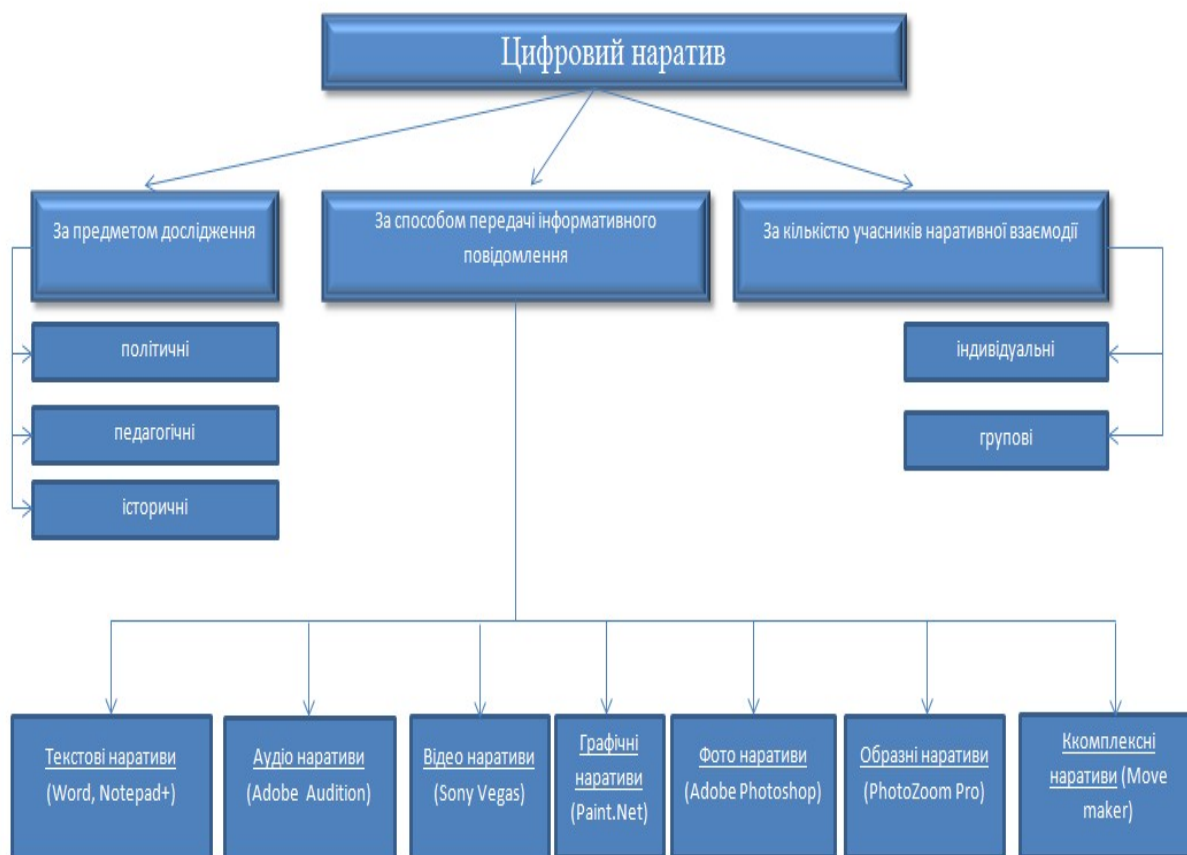


Рис. Д 1 Класифікація цифрових наративів

## ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО НАРАТИВУ

### **I. Цикл початкового проектування.**

- # Етап 1. Вибіру мотивованої теми цифрового наративу.
- # Етап 2. Створення сюжету цифрового наративу.
- # Етап 3. Створення деталізованої схеми цифрового наративу.
- # Етап 4. Збір та каталогізація матеріалів для цифрового наративу.
- # Етап 5. Використання візуальних образів.
- # Етап 6. Створення аутентичних зображень.
- # Етап 7. Використання зображень високої якості.
- # Етап 8. Надання посилань на використані ресурси, можливості вільного ужитку та копіювання авторських матеріалів

### **II. Цикл завершального проектування.**

- # Етап 9. Використання порожніх слайдів для заголовків.
- # Етап 10. Запис високоякісного аудіо.
- # Етап 11. Раціональність вибору мультимедійних елементів.
- # Етап 12. Використання значущих назв файлів, зображень та інших медіа.
- # Етап 13. Редагування копій файлів.
- # Етап 14. Збереження файлів на декількох носіях.
- # Етап 15. Збереження цифрового наративу в різних форматах.

### **III. Цикл демонстрування й обговорення.**

- # Етап 16. Розробка навчальних матеріалів для покращення сприймання цифрового наративу.
- # Етап 17. Забезпечення корисної та конструктивної рефлексії на авторський варіант цифрового наративу і врахування зауважень та побажань.