

конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, сс. 61-63. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11108/>.

Жуков, В. П. (1989). *Школьный фразеологический словарь*. М., «Просвещение».

Лутфуллоев, М. (1997). *Эҳёи педагогикаи аъам*. Душанбе: Дониш.

Рахмонова, Н. Ш. (2006). *Соматические фразеологические единицы в таджикском и русском языках* (дисс. ... канд. фил. наук). Душанбе.

Словарь русских пословиц и поговорок (1980). М.: «Просвещение».

Шанский, Н. М., Зимин, В. И., Филиппов, А. В. (1979; 1980; 1981). Краткий этимологический словарь русской фразеологии. *Русский язык в школе*, 1-6; 1-2, 4).

О. Шпарик

Институт педагогіки НАПН України

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Цифрова компетентність є однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя (key competences for lifelong learning), яка передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи, соціальної взаємодії.

В епоху цифрового розвитку суспільства наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є одним з інструментів забезпечення успіху освітньої системи. Тому професійний розвиток вчителя сьогодні тісно пов'язаний з інноваційними методами викладання, які дедалі більше ґрунтуються на ефективному та продуктивному використанні цифрових технологій у школах. Це потребує постійного підвищення фахового рівня та розвитку цифрової компетентності.

Забезпечення викладачів достатньою цифровою компетентністю є ключовим фактором: останнє дослідження TALIS (2018 р.) показало, що 10% викладачів середньої школи в США вважають за потрібне більше розвивати навички ІКТ для викладання, що на 10 пунктів нижче за середній показник по країнах (TALIS, 2018). На сьогодні майже всі європейські країни мають конкретну національну стратегію, пов'язану з розвитком цифрової компетентності, яка викладається за допомогою міжпредметного підходу та/або інтеграції ІКТ до певних предметів та/або викладання ІКТ як окремого предмета. Національні уряди приділяють пильну увагу цифровим компетентностям вчителів з оглядом на те, що саме вчителі здебільшого формують цю компетентність у молодого покоління для соціалізації в інформаційному суспільстві. Сучасний педагог повинен постійно збагачувати та доповнювати свою цифрову компетентність, оскільки раз у раз стикається з дедалі більш технічно вдосконаленими ІКТ.

З розвитком ІКТ з'являються нові терміни, пов'язані з ефективним використанням цифрових ресурсів, як то: «інформаційна грамотність» (information literacy), «комп'ютерна грамотність» (computer literacy), «інтернет-грамотність» (internet literacy), «медіаграмотність» (media literacy) та «мультимодальна грамотність» (multi-modal literacy). Всі ці

терміни тлумачились як складові загального уявлення про «цифрову грамотність» (digital literacy). Сьогодні «цифрову грамотність» розглядають як здатність формулювати інформаційні потреби; знаходити та отримувати цифрові дані, інформацію та контент; вміти критично оцінювати актуальність джерела та його зміст; а також зберігати, управляти та впорядковувати цифрові дані, інформацію та контент. Європейською рамкою цифрових компетентностей «цифрову грамотність» визначено однією з п'яти ключових компонентів «цифрової компетентності»: цифрова грамотність; грамотність роботи з даними (вміння розуміти дані, працювати з ними, аналізувати їх і спілкуватися з іншими, обґрунтовуючи свою думку за допомогою даних); спілкування та співпраця; створення цифрового контенту; безпека; та вирішення проблем.

З цифровим прогресом суспільства, школа, як соціальний заклад, також поступово оновлюється, зокрема все більше застосовує інформаційно-комунікаційних технології в освітньому процесі. Відтак відбувається поетапне розширення цифрової компетентності вчителя, з'являються стратегічні рамки (frameworks), які спрямовують зусилля викладачів у побудові цифрової компетентності та використанні нових технологій на своїх заняттях.

Як зазначає Дж. Фалун, перші концептуальні моделі таких рамок надавали пріоритет технічним навичкам у використанні цифрових інструментів та систем в та окреслювали можливість їхнього використання в процесі навчання. Така концептуалізація критикувалися за вузьку спрямованість, неврахування різних соціокультурних контекстів та надмірно технічний підхід, який ігнорує етику, здоров'я, добробут, безпеку, елементи спільної роботи тощо. Пізніші моделі пропонують відмовитись від акцентів, орієнтованих на суто технічні навички, на користь тих, що враховують глибші знання, потенційні можливості та уміння, необхідні майбутнім вчителям. Цифрова компетентність розглядається вже не лише як знання й вміння користуватися пристроями та програмами, а й розуміння правових та етичних аспектів, конфіденційності та безпеки, ролі ІКТ у суспільстві, збалансованого ставлення до технологій. Іншими словами, вона займає більш широку соціально-культурну позицію, сигналізуючи про необхідність розуміння та врахування більш широких наслідків цифрових технологій для людини та суспільства (Falloon, 2020).

Міжнародне співтовариство вчителів під егідою ЮНЕСКО в 2010 р. розробило рамку ІКТ компетентності для вчителів (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers). Рекомендації ЮНЕСКО підкреслювали, що сучасному вчителю недостатньо бути технологічно грамотним та вміти формувати відповідні технологічні вміння і навички у своїх учнів, він повинен бути здатним допомагати учням використовувати ІКТ для ефективної співпраці, вирішення поточних завдань, освоєння навичок навчання, що, в подальшому, дозволить їм стати активними громадянами та кваліфікованими кадрами. Рекомендації ґрунтувалися на

трьох підходах до інформатизації школи, які пов'язані з відповідними стадіями професійного розвитку педагогів: 1) «застосування ІКТ» – вимагає від учителів уміння допомагати учням користуватися ІКТ для підвищення ефективності навчальної роботи; 2) «освоєння знань» – вимагає від учителів уміння допомагати учням в глибокому освоєнні змісту навчальних предметів, застосуванні отриманих знань для вирішення комплексних завдань, які зустрічаються в реальному світі; 3) «виробництво знань» – вимагає від учителів уміння допомагати учням виробляти нові знання, необхідні для гармонійного розвитку і процвітання суспільства. Ця рамка торкалася таких аспектів роботи вчителів, як: розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальна програма і оцінювання, педагогічні практики, технічні та програмні засоби ІКТ, організація та управління освітнім процесом, професійний розвиток.

Згодом вона слугувала основою для розвитку нової розширеної цифрової компетентності вчителів. У 2017 р. Європейська комісія опублікувала Європейську рамку цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu Framework), спрямовану на вчителів та викладачів на всіх рівнях освіти, від раннього дитинства до вищої освіти та освіти для дорослих, включаючи загальну та професійну освіту та навчання, освіту з особливими потребами та контексти неформального навчання. Європейська рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu) відповідає зростаючому усвідомленню багатьох європейських держав-членів про те, що викладачам необхідне окреслення цифрової компетентності, специфічної для їхньої професії, щоб мати можливість використовувати потенціал цифрових технологій для вдосконалення та інновацій в освіті. За допомогою цієї рамки вчителі можуть визначати рівень своєї компетентності у роботі з цифровими технологіями та особисті потреби у підвищенні кваліфікації у цій сфері.

DigCompEdu детально описує 22 компетентності, виокремлені у три блоки (професійна компетентність вчителя, педагогічна компетентність вчителя, компетентності учня), які зі свого боку організовані в шести сферах:

1. Професійна взаємодія: залучення використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та підвищення кваліфікації.

2. Цифрові ресурси: джерело, створення та обмін цифровими ресурсами.

3. Викладання та навчання: управління та організація використання цифрових технологій у викладанні та навчанні.

4. Оцінювання: використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання.

5. Розширення можливостей учнів: використання цифрових технологій для покращення інклюзії, персоналізації навчання та активного залучення учнів.

6. Сприяння цифровій компетентності учнів: надання учням можливості творчо та відповідально використовувати цифрові та

інформаційно-комунікаційні технології, створювати контент та вирішувати проблеми.

Отже, цифрова грамотність вчителів в умовах цифровізації школи трансформується у цифрову компетентність, яка, окрім власне загальної цифрової грамотності, містить професійну та соціальну складову. Професійна складова забезпечує використання цифрових технологій для підтримки та вдосконалення викладання, навчання й оцінювання; уможлиблює інтеграцію різноманітних цифрових освітніх ресурсів у освітній процес разом із традиційними навчальними матеріалами, координацію та управління цими ресурсами, забезпечуючи доступ до них для кожного учня. Соціальна складова спрямована на формування в учнів цінності освіти, загальної медіаграмотності у роботі з інформацією в Інтернеті та глобальних ЗМІ, запобігання кіберзлочинності та кіберманії, виховання культури кібербезпеки та інтернет-етикету у глобальних мережах знань (на відміну від розважального контенту). Тут вчитель повинен діяти як цифровий куратор для соціалізації дітей у цифровому світі на принципах гуманізму та творчого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev.*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- TALIS (2018). U.S. Highlights Web Report (NCES 2019-132 and NCES 2020-069). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Available at <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019132>.