

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут соціальної та політичної психології**

ЗБІРНИК СТАТЕЙ

***МЕТОДОЛОГІЧНОГО СЕМІНАРУ
МЕДІАОСВІТА В УКРАЇНІ: НАУКОВА РЕФЛЕКСІЯ ВИКЛИКІВ,
ПРАКТИК, ПЕРСПЕКТИВ***

3 квітня 2013 року
м. Київ

ЗМІСТ

ПЛЕННАРНЕ ЗАСІДАННЯ	7
<i>Федоров Олександр Вікторович</i>	
Медіаосвіта: світська і теологічна	7
<i>Іванов Валерій Феліксович, Іванова Тетяна Вікторівна</i>	
Медіаосвіта і медіаграмотність як актуальні тенденції виховання сучасної молоді	25
<i>Бакіров Віль Савбанович, Стародубцева Лідія Володимирівна</i>	
Креативна модель медіаосвіти: експеримент Каразінського університету	45
<i>Найдьонова Любов Антонівна</i>	
Основні напрями і перші підсумки експериментального впровадження медіаосвіти на всеукраїнському рівні	63
<i>Онкович Ганна Володимирівна</i>	
Професійно орієнтована медіаосвіта у вищій школі	79
<i>Синьов Віктор Миколайович, Шевцов Андрій Гаррійович</i>	
Потенціал віртуального комп'ютерного середовища в аспекті корекційної медіаосвіти і соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності	89
СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ	100
Секція 1. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ	100
<i>Алексєєнко Тетяна Федорівна</i>	
Вплив інформаційних технологій на стан і розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем суспільства	100
<i>Титаренко Тетяна Михайлівна</i>	
Гендерні практики життєконструювання у сучасному інформаційному просторі	109
<i>Бондаренко Олена Анатоліївна</i>	
Сучасні технології медіаосвіти	119
<i>Плющ Олександр Миколайович</i>	
Програмування соціального дискурсу	131
<i>Литвин Андрій Вікторович, Робак Володимир Євгенович</i>	
Завдання медіаосвіти в підготовці фахівців	147
<i>Челишева Ірина Вікторівна</i>	
Методика організації занять з медіаосвіти: традиції етнічно орієнтованої медіаосвіти	161
<i>Петренко Лариса Михайлівна</i>	
Принципи розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів у контексті медіаосвіти	171

<i>Овдієнко Любов Никифорівна</i>	
Освіта як феномен культури інформаційного простору: проблеми і тенденції	182
<i>Оноко Олеся Олегівна</i>	
Сайт медіаосвітнього спрямування “Медиадошкольник.рф” у роботі редактора періодичного видання для дітей дошкільного віку	192
<i>Чаусова Юлія Анатоліївна</i>	
Медіапродукція як фактор конструювання уявлень членів подружжя про шлюб	198
<i>Колбаско Юлія Олегівна</i>	
Видавнича діяльність та надбання наукової школи “Медіа і медіакомпетентність” Таганрозького державного педагогічного університету імені А. П. Чехова	210
<i>Кравчук Віра Олексіївна</i>	
Перспективи використання мистецтвознавчої періодики в навчанні студентів творчих вишів	219
<i>Нагорна Катерина Анатоліївна</i>	
Реферативний журнал як навчальний медіапродукт	229
Секція 2. АКТУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ СТАНОВЛЕННЯ МЕДІАПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МЕДІАОСВІТИ	234
<i>Лучинкіна Анжеліка Іллівна</i>	
Аналіз результатів інтернет-соціалізації особистості	234
<i>Лук’ячук Наталія Вадимівна, Климова Наталія Анатоліївна</i>	
Віртуальна комунікація у формуванні комунікативної компетентності обдарованих старшокласників	244
<i>Баршполець Олексій Трохимович</i>	
Вплив медійних уподобань учнів на розвиток їхніх аналітичних здібностей	254
<i>Назар Максим Миколайович</i>	
Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет	264
<i>Посохова Віра Валеріївна</i>	
Специфіка життєконструювання користувачів за допомогою сервісів інтернет-мережі	274
<i>Мироненко Ганна Валентинівна</i>	
Модифікація психологічного часу особистості в просторі новітніх мультимедіа	285
<i>Анищенко Олена Олександрівна</i>	
Оцінка медіаобізнаності підлітків та їхніх батьків: аналіз досліджень	294

<i>Радченко Катерина Вікторівна</i>	
Особливості гендерних стереотипів українських педагогів залежно від рівня стереотипності сучасних мас-медіа.....	301
<i>Череповська Наталія Іванівна</i>	
Психологічні та педагогічні принципи шкільної медіаосвіти.....	312
<i>Мельниченко Мар'яна Вікторівна, Хованова Олена Анатоліївна</i>	
Використання медіаосвітніх ресурсів у процесі формування статевої поведінки у дітей-сиріт з порушеннями психофізичного розвитку(з досвіду роботи).....	324
<i>Обухова Наталія Олександрівна</i>	
Розвиток аудіальної медіакультури як чинник соціалізації підлітків.....	335
<i>Тригуб Тетяна Миколаївна</i>	
Формування ціннісної сфери школярів під впливом різних медіазасобів та різного медіаконтенту.....	345
<i>Тарадайник Валентина Миколаївна</i>	
Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини за допомогою інформаційно-соціальних мереж.....	355
<i>Мазур Роман Іванович</i>	
Вплив спожитого медіа-контенту на формування альтруїстичної поведінки у молоді.....	368
Секція 3. МЕДІАОСВІТА ЯК НАПРЯМ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ДОШКІЛЬНИХ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	378
<i>Іванов Сергій Аркадійович</i>	
Медіаосвіта і медіаграмотність чи медіаінформаційна грамотність?.....	378
<i>Крутій Катерина Леонідівна</i>	
Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників.....	385
<i>Полєвікова Ольга Борисівна</i>	
Специфіка впровадження дошкільної медіаосвіти на Херсонщині.....	396
<i>Поліхун Наталія Іванівна</i>	
Мережеві ресурси підтримки дослідницької діяльності обдарованих учнів.....	407
<i>Мокрогуз Олександр Петрович</i>	
До питання запровадження медіаосвіти в школі.....	425
<i>Пономаренко Лариса Вікторівна</i>	
Особливості впливу мас-медіа на школяра.....	437
<i>Супрун Микола Олексійович</i>	
Медіаосвіта в соціалізуючому вимірі особистості дитини з особливостями психічного розвитку (кадровий аспект).....	449
<i>Висоцька Алла Михайлівна</i>	
Медіаосвіта як аспект корекційного виховання школярів з розумовою відсталістю.....	458
<i>Гладченко Ірина Вікторівна</i>	

Медіаосвітня гра як засіб формування життєвої компетентності розумово відсталих дітей дошкільного віку	468
<i>Чеботарьова Олена Валентинівна</i>	
Використання інформаційних технологій у навчанні молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату	476
<i>Глазиріна Олена Валеріївна</i>	
Медіапедагогіка як складова педагогічних знань	483
<i>Йовко Олена Михайлівна</i>	
Упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи	490
<i>Козир Людмила Миколаївна</i>	
Медіаосвіта як напрям навчально-виховного процесу: шкільний досвід	501
<i>Носаченко Ірина Михайлівна</i>	
Медіаосвіта як напрям навчально-виховного процесу: досвід Корсунь-Шевченківської гімназії	509
<i>Бугрова Ганна Володимирівна</i>	
Упровадження медіаосвіти в позашкільних навчальних закладах (на прикладі Центру дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва)	522
Секція 4. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МОЛОДІ	527
<i>Дивак Володимир Валерійович</i>	
Елементи використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи	527
<i>Балабанова Катерина Євгенівна, Вакарєв Євген Семенович</i>	
Використання соціальних мереж у професійній діяльності викладача ВНЗ	536
<i>Каліцева Олена Вікторівна</i>	
Застосування медіаосвітніх технологій у процесі навчання фахового мовлення майбутніх юристів	547
<i>Сахневич Інна Андріївна</i>	
Застосування медіаосвітніх технологій у вищих технічних навчальних закладах	554
<i>Янишин Ольга Каролівна</i>	
Формування медіаграмотності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки у ВНЗ	564
<i>Юрженко Володимир Васильович</i>	
Проблеми медіаосвіти в контексті підручникотворення в системі профтехосвіти	574
<i>Петренко Лариса Михайлівна</i>	
Принципи розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів у контексті медіаосвіти	584

Миколаєнко Андрій Євгенович

Сутність формування технологічних понять в учнів професійно-технічного навчального закладу засобами медіаосвіти.....595

Секція 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ І ГРОМАДЯНИНА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....607

Петрочко Жанна Василівна

Участь у житті суспільства як вияв громадянськості підростаючої особистості.....607

Фролов Павло Дмитрович

Громадська думка як інструмент соціалізації в умовах інформаційного суспільства.....616

Сідак Володимир Степанович, Шевченко Володимир Євгенійович

Актуальні психолого-педагогічні аспекти виховання громадянина в умовах інформаційного суспільства.....629

Жадан Ірина Василівна

Ціннісні пропозиції суб'єктів політичної соціалізації: контент-аналіз дискурсу.....641

Вольфовська Тетяна Олександрівна

Вплив сучасного інтерпретаційного поля історичного минулого на формування картини світу особистості.....652

Чорна Катерина Іванівна

Основні пріоритети виховання громадянина-патріота в умовах інформаційного суспільства.....662

Вознесенська Олена Леонідівна

Сімейне обговорення медіаконтенту як чинник формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку: аналіз результатів емпіричного дослідження.....673

Капустюк Олена Миколаївна

Погляд на формування шлюбно-сімейних стосунків під впливом мас-медіа.....687

Гундертайло Юлія Данилівна

Жіночі практики: культурна реабілітація.....695

Лотоцька Юнона Миколаївна

Технологія створення віртуального середовища, що мотивує до розвитку.....703

Варецька Олена Володимирівна

Критичне ставлення до рекламного медіапродукту як складова соціальної компетентності вчителя початкової школи.....716

Васянович Григорій Петрович

Духовно-моральний смисл використання мультимедіа в навчально-виховному процесі.....729

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

Федоров Олександр Вікторович, проректор з наукової роботи Таганрозького державного педагогічного університету імені А. П. Чехова, президент Асоціації кіноосвіти і медіапедагогіки Російської Федерації, доктор педагогічних наук, професор

Медіаосвіта: світська і теологічна

Анотація. В статті на основі аналізу і синтезу трудов медіапедагогов різних стран мира обосновываются два типа моделей – светского и массового медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, модели, религия, медиакомпетентность, школьники, студенты.

* Финансирование исследования выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом».

На основании анализа мы обобщили разработанные в России и за рубежом модели медиаобразования в следующем виде:

- *образовательно-информационные модели* (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования;
- *воспитательно-этические модели* (рассмотрение моральных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на этическую, идеологическую, экологическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;

- *теологические модели* (рассмотрение религиозных, моральных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на религиозную, этическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;
- *практико-утилитарные модели* (практическое изучение и применение медиатехники), опирающиеся в основном на теорию «потребления и удовлетворения» и практическую теорию медиаобразования;
- *эстетические модели* (ориентированные, прежде всего, на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры), опирающиеся в основном на эстетическую/художественную и культурологическую теории медиаобразования;
- *социокультурные модели* (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления.

При этом данные модели и теории далеко не всегда существуют в чистом виде и часто переплетаются.

В течение многих лет медиапедагоги вели спор о том, при каких условиях медиаобразование может быть наиболее эффективным. К примеру, были и есть последовательные сторонники внеурочной/внечласной медиапедагогики (И.С.Левшина). И напротив, сторонники медиаобразования, интегрированного в базовое (Л.С.Зазнобина, С.И.Гудилина, А.А.Журин, С.М.Иванова, К.М.Тихомирова, С. Bazalgette, А. Hart и др.) последовательно выступающие за внедрение медиапедагогических задач в теорию практику преподавания основных учебных дисциплин.

Повсеместное распространение медиа, появление новых информационных технологий, на наш взгляд, позволяет в современных условиях успешно применять и развивать практически многие существующие отечественные и зарубежные модели медиаобразования, интегрировать и синтезировать их.

Наш анализ показал, что в значительной степени с моделью К.Бэзэлгэт [С. Bazalgette], Д.Букингэма [D. Buckingham] и Э.Харта [A. Hart] соотносятся и медиаобразовательные концепции Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского, С.И.Гудилиной, В.В.Гуры, Л.С.Зазнобиной, С.Г.Корконосенко, А.П.Короченского, Н.А.Леготиной, А.В.Спичкина, Н.Ф.Хилько, А.В.Шарикова, Е.В.Якушиной и других российских медиапедагогов, также (в той или иной степени) синтезирующие социокультурную, образовательно-информационную и практико-утилитарную модели медиаобразования.

Вместе с тем, синтез эстетической и социокультурной моделей, предложенный, к примеру, в моделях Ю.Н.Усова, Ю.М.Рабиновича и Г.А.Поличко на сегодняшний день поддерживают в основном российские деятели медиаобразования – Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, В.А.Монастырский и др.

Довольно тесно с моделью Ю.Н.Усова соприкасаются и медиаобразовательные концепции С.Н.Пензина и О.А.Баранова, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

В плане этических подходов к медиаобразованию можно обнаружить связь взглядов российских (О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, З.С.Малобицкая, С.Н.Пензин, Н.Ф.Хилько и др.) и зарубежных медиапедагогов (С.Бэрэн, Б.Мак-Махон, Л.Розер и др.).

Таким образом, в России и за рубежом существует целый ряд перспективных медиаобразовательных моделей, которые используются в процессе образования и воспитания. При этом анализ основных моделей показал, что в настоящее время наиболее типичны синтетические модели трех типов:

Группа А. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической и социокультурной моделей.

Группа В. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

Группа С. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

При этом медиаобразовательные модели группы С в настоящее время имеют наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира.

Современные медиаобразовательные модели ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс.

Технология, предложенная при реализации современных моделей, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей - широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д.

Основываясь на проанализированных выше моделях, можно выстроить в обобщенном виде два типа моделей медиаобразования – светскую и теологическую, при этом ориентируясь не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный

эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры (с учетом использования гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенций медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста). Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

Светская модель медиаобразования

Определения основных понятий:

Медиаобразование - процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники и т.д. Обретенная в результате медиаобразования медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, способствует лучшему пониманию языка медиакультуры.

Аналитическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления человека, включающий ассоциативное восприятие, анализ и оценку

механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Медиакомпетентность личности - совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Концептуальная основа: синтез культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

- практико-креативных (самовыражение с помощью медиатехники, то есть создание и распространение медиатекстов различных видов и жанров);
- перцептивно-креативных (творческое восприятие медиатекстов разных видов и жанров с учетом их связей с различными искусствами и т.д.);
- аналитических (анализ медиатекстов различных видов и жанров);
- историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры);
- методических/технологических (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями самовыражения при помощи медиа);

Методы развития медиакомпетентности личности на занятиях медиаобразовательного цикла:

1) по источникам полученных знаний - *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием).

При этом на занятиях преобладает опора на практические, игровые, творческие задания, ролевые игры.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;
- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования;
- основные исторические этапы развития медиаобразования;
- проблемы медиакомпетентности, анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ,

иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);

- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализованно-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.).

Области применения (в зависимости от степени адаптации к возрастным особенностям аудитории): вузы, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования и др.

Эту **модель светского медиаобразования** в самом общем виде можно, на наш взгляд, представить в следующем виде (Рис.1):

- 1) *диагностический (констатирующий) компонент*: констатация уровней медиакомпетентности и развития критического мышления по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения;
- 2) *содержательно-целевой компонент*: теоретическая составляющая (блок изучения истории и теории медиакультуры, специальный блок для учителей и будущих педагогов - блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии, то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (блок креативной деятельности на материале медиа, то есть развитие творческих умений аудитории самовыражаться с помощью медиатехники: создавать и распространять медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения; блок перцептивно-аналитической деятельности: развитие умений аудитории критически воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров);
- 3) *результативный компонент* (блок итоговых анкетирования, тестирования и творческих работ учащихся и блок анализ констатации уровней развития аналитического мышления и медиакомпетентности аудитории на финальном этапе обучения).

Необходимость диагностического и результативного компонентов модели обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных структурных блоков преподавателю важно иметь четкое представление об уровнях развития медиакомпетентности данной аудитории. Сначала – для определения объема знаний для достижения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

Практическая составляющая содержательно-целевого компонента, основанная на принципах, разработанных Ю.Н.Усовым [1, с.185-195], предусматривает синтез осмысления медиатекста - сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования.

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением новой аудиовизуальной, компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для медиаобразования творческие задания (к примеру, написание статей для прессы, минисценариев, «экранизации» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеокамера, видеомаягнитофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/киноплёнки, озвучиванием и пр.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, продюсерами, сценаристами, режиссерами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами.

Затем логично перейти к блоку перцептивно-аналитической деятельности, который предусматривает:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения медиатекста в целом;

- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д. медиатекста);
- выявление концепции создателя/создателей медиатекста;
- оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [1, с.253].

Блок историко-теоретической подготовки в области медиаобразования, по нашему мнению, вовсе не обязательно ставить первым в общей структуре модели, так как знакомиться с теорией и историей медиакультуры, медиаобразования лучше тогда, когда у аудитории уже в достаточной мере развиты восприятие, умение анализа медиатекстов, креативные подходы. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиакомпетентности не нарушается, раздел теории и истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Данный блок нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, бесспорно, необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры и особенностями современной медиаситуации преподаватель, на наш взгляд, фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные знания по теории и истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

Рис.1. Светская модель медиаобразования
 Основа: синтез социокультурной, культурологической и практико-утилитарной теорий медиаобразования



Что же касается творческих, игровых подходов при проведении занятий, готовящих учителей и будущих педагогов к медиаобразованию учащихся, то их необходимость также не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это относится и к дидактическим, ролевым и специальным педагогическим играм, связанным с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся нужны специфические направления, предусматривающие изучение методов и форм медиаобразования аудитории и использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

Для полноценной реализации данной модели, конечно, необходимы **показатели развития медиакомпетентности аудитории:**

1) **мотивационный** (мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.);

2) **контактный** (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами);

3) **информационный** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации);

4) **перцептивный** (способности к восприятию медиатекстов);

5) **интерпретационный/оценочный** (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия);

6) **практико-операционный** (умения создавать и распространять собственные медиатексты);

7) **креативный** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

Для учителей и будущих педагогов нужны также и **показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:**

1) **мотивационный** (мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);

2) **информационный** (уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования);

3) **методический/технологический** (методические/технологические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма);

4) **деятельностный** (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

5) **креативный** (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

Думается, данная модель отвечает разработанным Ю.Н.Усовым показателям оптимальности (развитие систематических знаний о медиакультуре, умений анализа медиатекстов; учет диалектического единства образования, развития, воспитания; возможности расширения коммуникативности аудитории; ориентация на развитие личности учащихся) [1, с.32].

Геологическая модель медиаобразования

Определения основных понятий:

Медиаобразование - духовно-религиозное воспитание аудитории с доминантой теологических ценностей над художественными, а Божественного и Земного над медийным.

Медиакомпетентность личности - совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме, во всех случаях - с опорой на религиозное мировоззрение.

Концептуальная основа: синтез теологической, защитной, этической и практической теорий медиаобразования.

Цели: приобщение аудитории к той или иной модели поведения, к ценностным ориентациям, отвечающим тем или иным религиозным догматам; развитие теологической медиакомпетентности и религиозной этики личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, умений восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, во всех случаях с опорой на религиозное мировоззрение (дополнительная возможная цель - подготовка учителей будущих педагогов к теологическому медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов).

Задачи:

- обретение аудиторией (учащимися) теологических, историко-теоретических знаний;
- формирование избирательного (с точки зрения теологической теории медиаобразования) отношения к медийному репертуару;
- развитие религиозной перцепции (религиозное восприятие медиатекстов разных видов и жанров);

- обучение критическому размышлению над прочитанным/услышанным/увиденным, соотнесению содержания медиатекстов разных видов и жанров с основами вероисповедания и окружающей жизнью;
- развитие практико-креативных способностей (создание и распространение религиозных медиатекстов различных видов и жанров);
- развитие методических/технологических способностей (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями использования медиа, создания медиатекстов).

Педагогическая стратегия базируется на изучении теологических, мировоззренческих и этических аспектов медиа и медиатекстов [2]. Понятно, что ценностные ориентации в этом случае зависят от конкретного религиозного контекста, с существенными отличиями для христианской, мусульманской, буддистской или иной веры.

Методы развития религиозной медиакомпетентности личности:

1) по источникам полученных знаний - *словесные* (лекции, беседы, дискуссии); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о религии, медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере религии, медиа и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с религией, медиа и медиаобразованием).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы:

- место и роль религии, медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;
- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования, с опорой на религиозную базу;

- основные исторические этапы развития медиаобразования;
- проблемы религиозной медиакомпетентности, анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров;
- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися.

Области применения (в зависимости от степени адаптации к возрастным особенностям аудитории): вузы, семинарии, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования и др.

Эту ***теологическую модель медиаобразования*** в самом общем виде можно, на наш взгляд, представить в следующем виде (Рис.2):

- 1) ***диагностический (констатирующий) компонент:*** констатация уровней теологической медиакомпетентности и религиозной этики по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения;
- 2) ***содержательно-целевой компонент:*** теоретическая составляющая (*блок изучения истории и теории медиакультуры, специальный блок для учителей и будущих педагогов - блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии*, то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (*блок креативной деятельности на материале медиа*, то есть развитие творческих умений аудитории создавать и распространять медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения; *блок перцептивно-аналитической деятельности:* развитие умений аудитории воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров);

Рис.2. Теологическая модель медиаобразования
 Основа: синтез религиозных, этических, защитных и практико-утилитарных теорий медиаобразования



3) *результативный компонент* (блок итоговых анкетирования, тестирования и творческих работ учащихся и блок анализ констатации уровней развития теологической медиакомпетентности и религиозной этики аудитории на финальном этапе обучения).

Для полноценной реализации данной модели необходимы ***показатели развития теологической медиакомпетентности аудитории:***

1) ***мотивационный*** (мотивы контакта с медиатекстами: религиозные, жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.);

2) ***контактный*** (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами);

3) ***информационный*** (знания теологической и медийной терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации);

4) ***перцептивный*** (способности к восприятию медиатекстов на основании религиозной этики);

5) ***интерпретационный/оценочный*** (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия и на базе религиозной теории медиаобразования);

6) ***практико-операционный*** (умения создавать и распространять собственные медиатексты);

7) ***креативный*** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

Для учителей и будущих педагогов нужны также и ***показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для теологической медиаобразовательной деятельности:***

1) ***мотивационный*** (мотивы теологической медиаобразовательной деятельности: религиозные, эмоциональные, гносеологические, этические,

эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области теологии и медиаобразования);

2) *информационный* (уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области религии и медиаобразования);

3) *методический/технологический* (методические/технологические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма);

4) *деятельностный* (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

5) *креативный* (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
2. Духанин В.Н. Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005. 190 с.

*Іванов Валерій Феліксович, завідувач кафедри Інституту журналістики
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор
філологічних наук, професор*

*Іванова Тетяна Вікторівна, старший науковий співробітник Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних
наук, професор*

МЕДІАОСВІТА І МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Анотація: У даній статті розглядаються основні поняття і тенденції розвитку медіаосвіти та медіаграмотності в контексті виховання культури споживання і обробки інформації сучасною молоддю.

Розкривається понятійний апарат медіаграмоності, як складової нової галузі в педагогіці - медіапедагогіки. Описуються основні завдання, а також принципи і функції медіаосвіти в Україні.

Ключевые слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіапедагогіка, інформаційна грамотність, критичне мислення, виховання молоді, культура особистості.

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є стрімке збільшення потоків інформації, вдосконалення інформаційних технологій і комп'ютерної техніки. Досить складно адаптуватися в сучасному світі підростаючому поколінню, молоді з їх максималізмом, підвищеною емоційністю, а також з ще не усталеними поглядами на життя і цінностями сучасного світобудови.

У зв'язку з цим сьогодні практично в усьому світі в освітні програми підготовки молоді включено вивчення нового предмета, який отримав назву «Медіаосвіта / медіаграмотності».

Слід зазначити, що остаточної визначеності в цих термінах та їх виховних функціях ще немає. Основною метою цієї статті є більш глибокий та конкретний аналіз тезаурусу цих явищ та визначення основних принципів функціонування медіаосвіти щодо формування загальної культури та критичного мислення сучасної молоді.

Важливу роль у встановленні та розвитку медіаосвіти зіграло ЮНЕСКО. Вважається, що вперше термін «медіаосвіта» був вжитий у 1973 р. на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення.

Хоча деякі вчені вважають, що першу навчальну програму з медіаосвіти розробив канадський учений М. Маклюен у 1959 р., а активне застосування медіаосвіти в навчально-виховному процесі розпочалося в 60-х рр. ХХ ст. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. При цьому завдання медіаосвіти було сформулювати інформаційну культуру та підготувати до життя в інформаційному суспільстві [Гуріненко І. Ю. Медіа-освіта як засіб професійної

підготовки фахівця цивільного захисту / І. Ю. Гуріненко // Інформаційні та телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – частина 1. / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД. – 2009. – С. 181-184. - С. 182; за Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки].

В документах ЮНЕСКО вказується, що медіаосвіта – це навчання теорії та практичним вмінням для опанування сучасними мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці; її слід відрізнити від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика чи географія [Media Education. - Paris: UNESCO, 1984. - 211 p. - P. 8; по Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с. та Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. – С. 82]. Як бачимо, фахівці ЮНЕСКО чітко відділяють опанування медіа від їх використання як знаряддя при навчанні іншим наукам.

Вважається, що медіаосвіта пов'язана з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, візуальними, тощо) і різними технологіями. Вона має дати людям можливість зрозуміти, як масова комунікація використовується в їхніх соціумах, навчитися використовувати медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує знання того, як: 1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати медіатексти і цінності, що розповсюджують медіа; 4) відбирати відповідні медіа для створення та розповсюдження власних медіатекстів та набуття зацікавленої в них аудиторії; 5) отримання можливості вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції. На думку фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію та є інструментом підтримки демократії. При цьому, медіаосвіта рекомендується для

запровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та «по життєвої» освіти [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152; по <http://edu.of.ru/medialibrary/>]. Тут особливо важливою є думка про те, що медіаосвіта відноситься до основних прав людини і що вона повинна мати по життєвий характер.

На думку Л. Мастермана, «центральною та об'єднуючою концепцією медіаосвіти (media education) є репрезентація (representation). Тобто, згідно цього погляду, медіа не відображають дійсність, а представляють її. А головною ціллю медіаосвіти є «денатуралізація» медіа. Медіаосвіта є, в першу чергу, дослідницьким процесом, який базується на ключових концепціях, що, в основному, є аналітичними інструментами, а не альтернативним змістом. Ці ключові концепції включають: denotation (означення), connotation (асоціацію), genre (жанр), selection (відбір), nonverbal communication (невербальну комунікацію), media language (мову медіа), naturalism and realism (природність та реальність), audience (аудиторію), construction (конструкцію), mediation (медіасприйняття), representation (репрезентацію), code/encoding/decoding (код, декодування, кодування), segmentation (сегментацію, виділення), narrative structure (сюжетну структуру), ideology (ідеологію), rhetoric (риторику), discourse (промову, мову), and subjectivity (суб'єктивність). Л. Мастерман вважав, що медіаосвіта продовжується все життя людини і має на меті не просто критичне розуміння (critical understanding), але й критичну автономію (critical autonomy) [Masterman, L. A Rational for Media Education // Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 40-42; Masterman L. (1988). Teaching the Media. London. Comedia Press; за Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с. та Федоров А. Терминология медиаобразования // mediagram.ru]. Близькі до цього погляди висловлювала

американська дослідниця П. Офдерхейд. Вона вважала, що медіа грамотність спрямована на розвиток у людини «критичної автономії відносно медіа. Головним в медіаграмотності є широкий спектр інформування в громадянській, соціальній, споживацькій області, у відношенні критичного сприйняття та творчості» [Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). 484 p., 79; за Федоров А. Терминология медиаобразования // mediagram.ru]. Головним у цьому погляді, безперечно, є не роль медіа (відбиття чи репрезентації), а активне ставлення людини до пізнання медіа. Медіа тут виступають самостійним утворенням, по відношенню до якого важливо зберігати самостійність та сприймати його критично.

Можна виділити ще кілька принципів медіаосвіти за Л. Мастерманом [Masterman, L. (1997). *A Rational for Media Education*. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, P.15–68; по Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с. – С. 28 та Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. – С. 87-88]. Медіаосвіта представляється як серйозна та важлива область, що пов'язана з більшістю соціальних структур демократичного суспільства. Вона актуальна, втілює принцип «тут і зараз» в широкому ідеологічному та історичному контексті. Зміст в медіаосвіті означає розвиток варіативних аналітичних інструментів. Її ефективність може бути оцінена двома основними критеріями: здатністю учнів застосовувати своє критичне мислення у нових ситуаціях і кількістю зобов'язань і мотивацій, висловлених ними по відношенню до медіа. А ідеальна оцінка медіаосвіти, по Л. Мастерману, це самооцінка учнів. Крім того, медіаосвіта пробує змінити відношення між учнем та вчителем, даючи можливість для роздумів та діалогів, тобто це швидше діалог, ніж дискусія. Таким чином, медіаосвіта розвиває більш відкритих та демократичних педагогів, вона спрямована переважно на групове навчання. Складається медіаосвіта з «критичної практики» і «практичної критики».

Л. Мастерман виділив та обґрунтував сім причин актуальності медіаосвіти у сучасному світі. 1. Високий рівень споживання мас-медіа та насиченість сучасних суспільств їх продуктами. 2. Ідеологічна важливість медіа та їх вплив на свідомість аудиторії. 3. Швидке зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів управління нею та її розповсюдження. 4. Інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси. 5. Зростання значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях. 6. Необхідність навчання школярів/студентів з орієнтацією на відповідність сучасним вимогам. 7. Національні та міжнародні процеси приватизації інформації, що пришвидшуються. До цих причин І.А. Жилавська додала ще одну: «пожовтіння» мас-медіа та зниження загального рівня медійної продукції, яке, як зворотну реакцію, викликає до життя потребу в освітніх технологіях в області мас-медіа [Masterman L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.; по Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. – С. 73-74]. Зрозуміло, що інформаційна революція та глобалізація зробили наше сприйняття світу в значній мірі залежним від того, як його подають медіа. На жаль, медіа відповідним чином не відреагували на збільшення відповідальності, їх матеріали часто не перевіряються належним чином, містять елементи маніпуляції та підтасовок. В цих умовах медіаосвіта є шляхом до того, щоб озброїти людину можливістю самозахисту від недобросовісної медіа-інформації.

Л. Мастерман також виділив чотири найважливіших області медіаосвіти: 1) авторство, власність і контроль в області медіа; 2) способи досягнення ефекту впливу (тобто способи кодування інформації) медіатексту; 3) репрезентація навколишнього середовища через медіа; 4) аудиторія медіа [Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. – С. 88]. Можна було б додати ще й особливості самих медіа як каналів передачі інформації.

Інший американський вчений Р. Кьюбі бачить мету медіаосвіти у тому, щоб «дати учням розуміння того, як і чому медіа відображають суспільство і людей», а головне «розвивати аналітичні здібності і критичне мислення відносно медіа» разом з вивченням їх мови [Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 40-42; Kubey, R. (1998). *Obstacles to the Development of Media Education in the United States*. *Journal of Communication* (Winter), 58-69. – P. 27; за Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с. та Федоров А. *Терминология медиаобразования* // mediagram.ru].

Видатний теоретик медіа Дж. Гербнер розумів медіаосвіту як формування широкої коаліції «для розширення свободи та розмаїття комунікації, для розвитку критичного розуміння медіа як нового підходу до ліберальної освіти» [Gerbner, G. (1995)/ *Educators Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S.* In: *The New Citizen*. 1995, Vol, 2, № 2; по Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории*. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. – С. 81].

С. фон Файлітзен особо вказує, що медіаосвіта означає критичне мислення (*critical thinking*), суттєвим елементом розвитку якого є створення учнями власної медіапродукції. На його думку, медіаосвіта потрібна для активної участі як в демократичному процесі, так і в процесі глобалізації. Вона має засновуватися на вивченні всіх видів медіа [Feilitzen, S. von. *Media Education, Children's Participation and Democracy*. In: Feilitzen, S. von. and Carlsson, U. (Eds.) *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 1999, p.24-26; по Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с.]. Цікавим тут є твердження, що створення медіапродукції є необхідним елементом в процесі медіаосвіти. Дійсно, десакралізація медіа, набуття учнями навичок журналістики, коли вони дізнаються про механізм та «кухню» того, як створюються медіа, має сприяти встановленню незалежного та критичного погляду на їх контент.

Аналогічного погляду дотримується К. Тайнер. Серед шляхів використання аудіовізуальних медіа він пропонує: аналіз медіапродукції (розвиток критичного мислення), який може мати міждисциплінарний та інтерактивний характер; участь у створенні навчальної медіапродукції, що передбачає спільний вибір теми, змісту, концепції, шляхів практичної реалізації проекту; розроблення критеріїв оцінювання, яке здійснюють спільно вчителі й учні тощо [Новикова А. А. Медиаобразование в англоязычных странах / А. А.Новикова // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 87-91, с. 87-88; за Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки].

Також є думка, що медіаосвіта – це вивчення медіа. Причому воно відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта одночасно пов'язана з пізнанням того, як створюються і розповсюджуються медіатексти, а також з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їх змісту. Для порівняння вивчення медіа (media studies), як правило, пов'язується з практичною роботою по створенню медіатекстів. І медіаосвіта, і вивчення медіа спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності (media literacy) [Dorr, A. (2001) Media Literacy // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.V.Baltes. Oxford, 2001, p.9494; по Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с.]. Закономірною тут виглядає відбудова медіаосвіти як від навчання за допомогою медіа, так і від вивчення самих медіа. Чіткою також є вказівка на мету медіаосвіти: досягнення медіаграмотності.

Британські вчені К. Безелгет та Е. Харт вважають, що медіаосвіта має ґрунтуватися на вивченні шести ключових понять: «агентства медіа / media agencies» (аналіз системи функціонування, цілей, тощо джерел інформації, які створюють і розповсюджують медіатексти), «категорії медіа / media categories» (аналіз типів медіатекстів – по видам, жанрам, тощо), «технології медіа / media technologies» (аналіз технологічного процесу створення медіатекстів), «мова медіа / media languages» (аудіовізуальні засоби вираження, коди та знаки, стиль і т.п. медіатекстів), «аудиторії медіа / media audience» (аналіз типології

аудиторії, рівня сприйняття медіатекстів), «репрезентації медіа / media representations» (аналіз конкретного представлення авторами / джерелами інформації / агенціями змісту в медіа текстах) [Hart, A. (1991). *Understanding the Media*. London : Routledge, p.13; по Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с.]. Можна було б додати, що доцільним є аналіз специфіки самих комунікаторів (як окремих видів медіа, так і журналістів), а також ефектів, що спричиняють медіа.

Один з активістів медіаосвіти Б. Мак-Махон звернув увагу на її морально-демократичний аспект. Він пише, що «в епоху тероризму та війн ХХІ століття медіаосвіта молоді стає важливою вимогою демократичного суспільства» [McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynote Presentation to the National Media Education Conference. Baltimore, P. 3; по Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. – С. 81].

У Росії провідним теоретиком медіаосвіти є О.В. Федоров. Він проаналізував різні визначення медіаосвіти (Медиаобразование, media education, education aux medias, medienpadagogik, educacion para los medios) та провів опитування фахівців з різних країн світу з цього приводу. Крім того, він на основі вивчення поглядів західних вчених [Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*: UNESCO, 256 p., 187-190; Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controversies fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p., 7-25; Masterman, L. (1997). *A Rational for Media Education*. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 15-68., 20-31; Piette, J. & Giroux, L. (1997). *The Theoretical Foundation of Media Education*. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 89-134., 89-134, та ін.] виділив вісім теорій медіаосвіти [Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиа образования //

Вестник Российского государственного гуманитарного фонда». - 2002. - № 1. - С. 149-158; Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с.].

Кілька потужних центрів медіаосвіти існують в Російській Федерації. Згідно поглядів російських колег, медіаосвіта – це напрям в педагогіці, який вивчає «закономірності масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео, тощо). Основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опанувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555; за Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. — 418 с. та Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с.].

За О.В. Федоровим, медіаосвіта – це процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі мас-медіа з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіа техніки. Тобто людина повинна мати можливість та вміння активно використовувати інформаційне поле преси, радіо, телебачення, кінематографа, інтернету. У зміст медіаосвіти він включає основи мистецтвознавства у медіасфері (види і жанри медіа, функції медіа в соціумі, мову медіа, історію медіа культури, тощо), відомості про основні області застосування теоретичних знань (професійні мас-медіа, аматорська медіасфера, канали розповсюдження медіа, тощо), практичні, творчі завдання на медіаматеріалі. Основним завданням медіаосвіти ставиться навчання тому, як грамотно читати медіатекст; розвиток здатності самостійно сприймати та оцінювати інформацію, розвиток самостійності суджень,

критичного мислення, естетичного смаку; вміння інтегрувати знання та навички, отриманні при навчанні, в процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності та ін. Виділяються типові методи медіаосвіти: вербальні (розповідь, лекція, бесіда, діалог, обговорення, аналіз, дискусія, тощо), наочні (перегляд аудіовізуального матеріалу), репродуктивні, дослідницькі, евристичні, проблемні, ігрові (моделювання художньо-творчої діяльності творців медіатекстів, імпровізація, тощо). Також виділяються моделі медіаосвіти: освітньо-інформаційні (вивчення теорії та історії, мови медіа культури, тощо), виховно-етичні (розгляд моральних, релігійних, філософських проблем на матеріалі медіа, тощо), практико-утилітарні (практичне вивчення та застосування медіа техніки), естетичні (виховання художнього смаку на кращих зразках медіа культури), соціокультурні (розвиток творчої особистості в плані сприйняття, уяви, зорової пам'яті, інтерпретації, аналізу, критичного мислення по відношенню до медіатекстів будь-яких видів та жанрів, тощо). Також виділені функції медіаосвіти: інформаційно-комунікаційна, просвітницька, пізнавальна, корекційна, соціальна, психологічна, культурологічна, естетична, етична, практико-орієнтована та ін. [Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. — Ростов: ЦВВР, 2001. — 708 с. - С. 8; Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. — 418 с.; Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с.]

О.В. Федоров вважав, що у медіаосвіті можна виділити такі основні напрями: 1) медіаосвіту майбутніх професіоналів – журналістів (преса, радіо, телебачення, інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів, тощо; 2) медіаосвіту майбутніх педагогів в університетах, підвищення кваліфікації викладачів; 3) медіаосвіту як частину загальної освіти школярів та студентів, яка може бути інтегрована з традиційними дисциплінами, або викладатися автономно; 4) медіаосвіту у закладах додаткової освіти або рекреаційних центрах; 5) дистанційну медіаосвіту школярів, студентів та дорослих за

допомогою радіо, телебачення, інтернету; б) самостійну, безперервну медіаосвіту, що здійснюється протягом всього життя людини [Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с.].

Серед основних умов розвитку процесу медіаосвіти О.В. Федоров виділяв: загальну орієнтацію на розвиток особистості (включаючи формування естетичної свідомості, художнього сприйняття, смаку, тощо; розвиток критичного мислення, творчих потенцій індивідуальності у руслі гуманізму); урахування психологічних особливостей, реальних інтересів молодіжної та дитячої аудиторії; розробку критеріїв розвитку медіасприйняття та здатності до критичного, творчого ставлення до медіа; удосконалення моделей, програм, методик, форм проведення занять з школярами та студентами на матеріалі медіа; модернізація матеріально-методичної бази освіти; включення до вишівських та шкільних програм курсів, що пов'язані з медіаосвітою. Сама ж система медіаосвіти включає до себе: цільові установки на розвиток особистості; компонентність (складові системи: педагоги, учні, засоби навчання та виховання, педагогічну модель, формування цілісного сприйняття та аналізу медіатекстів, індивідуального творчого і критичного мислення, знайомство з основними етапами історії медіа культури); структурність (взаємозв'язок компонентів системи, логічна обґрунтованість етапів моделі, доміанти інтелектуального над емоційним); функціональність (змістова частина, проблемна, евристична, ігрова методика проведення занять); комунікаційність (співвідношення моделі, програми, методики з сучасною соціокультурною ситуацією); практична реалізація і результативність. Також виділені підходи до медіаосвіти: інтегрований підхід (через традиційні предмети літератури, зображального мистецтва, історії, музики, тощо); факультативний підхід (створення мережі гуртків, клубів, секцій, тощо); спеціальних підхід (створення спеціальних курсів та спецкурсів) [Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиа образования // Вестник Российского государственного гуманитарного фонда». - 2002. - № 1. - С. 149-158].

О.В. Федоров вважав, що медіа грамотність допомагає учням та студентам спілкуватися з медіа під критичним кутом зору, з розумінням значущості медіа в їхньому житті. Медіа-грамотний учень чи студент має бути здатний критично та усвідомлено оцінювати медіатексти, підтримувати критичну дистанцію по відношенню до популярної культури та чинити супротив маніпуляціям. Навчання медіа-грамотності має надати студентам і учням можливості: розвивати здатність, знання та відношення, що необхідні для аналізу способів, за допомогою яких медіа активно конструюють реальність; отримувати знання соціального, культурного, політичного та економічного значення цих конструкцій та цінностей, які вони розповсюджують; розвивати рівень оцінки та естетичного сприйняття медіатекстів; декодувати медіатексти, щоб розпізнати та оцінити культурні цінності, практичну значущість, ідеї, що містяться в них; розпізнавати, аналізувати та застосовувати різноманітні технічні використання та створення медіатекстів; усвідомлювати, що ті, хто створюють (конструюють) медіатексти, роблять це, виходячи з багатьох мотивів (контроль, тиск, тощо) – економічних, політичних, культурних, організаційних, технічних, соціальних; розуміти, що кожна людина залучена до селективного та аналітичного процесу дослідження медіатекстів.

Медіаосвіта вже сьогодні може стати одним з потужних інструментів профілактики асоціальної поведінки молоді, запобіганню розповсюдження шкідливих впливів у молодіжному середовищі. Дослідниця медіаосвіти І.А. Фатєєва вважає, що це термін означає «всі цілеспрямовані та систематичні дії, що призначені для задоволення освітніх потреб, які породжуються фактам існування мас-медіа [Фатєєва І.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-т, 2007, С. 270; Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. – С. 83]. А Я.М. Засурський та О.Л. Вартанова виробили формулу: медіаосвіта = захист від мас-медіа + підготовка до аналізу мас-медіа + розуміння сутності та функцій мас-медіа + усвідомлена участь у медіа культурі.

Російська дослідниця С.С. Носова вважає, що необхідність медіа-грамотності обумовлена невідповідністю споживацьких цінностей, що транслюються популярною культурою, традиційним людським цінностям, які поступово втрачають значущість для сучасних старшокласників та студентів. Молодь має розуміти, яким чином медіа, що зацікавлені у просуванні визначених товарів та ідей, можуть маніпулювати фактами. Важливим завданням є формування критичного ставлення до мас-медіа, руйнація уявлень про популярну культуру, як про виключно розважальну [Grigoryan A., King J. M. “Adbusting: Critical Media Literacy in a Multy-Skills Academic Writing Lesson” // English Teaching Forum. The United States Department of State for teachers of English. – Washington, 2008. – P. 2; за Носова С.С. Медиа-грамотность и её формирование у будущих специалистов по рекламе в рамках курса "Профессиональный иностранный язык"]].

Визначену увагу дефініції та проблемам медіаосвіти приділяли й українські вчені. А. Литвин вважає, що медіаосвіта - це навчання на матеріалі та за допомогою ЗМІ, кінцева мета якого – медіаграмотність, здатність до критичного сприйняття медіаповідомлень. При цьому він ґрунтується на думці С.У. Гончаренко: «Основним завданням медіа-освіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо» [Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. - С. 203; Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки]. Хоча і висловлює спірне судження стосовно того, що у порівнянні з традиційним навчанням, медіаосвіта більше спрямована не на логічну, а на чуттєву сторону пізнання. Наводиться також визначення з сучасної “Енциклопедії освіти”, де медіаосвіта - це “технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб’єктом (автором медіа-тексту) і об’єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп’ютерні системи, включаючи інтернет”

[Задорожна І Т., Кузнецова Т. В. Медіа-освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 481. - С. 481; за Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки]. Звичайно, таке формулювання абсолютно невірне. Автори плутають медіаосвіту та власне мас-медіа. На думку ж самого А. Литвина, завданням медіаосвіти є формування критично мислячої, соціально активної комунікативної особистості, яка вільно й осмислено орієнтується в медіапросторі. А. Хуторський вважає, що найважливішими аспектами медіаосвіти є: пошук потрібної інформації в різних джерелах; встановлення зв'язків між різними інформаційними джерелами; виділення головного в інформаційному повідомленні; добування з інформації необхідних даних, їх систематизація; розуміння спрямованості інформаційного потоку, мети комунікації; виявлення помилок, які спотворюють одержану інформацію; сприйняття і розуміння різних точок зору на одне повідомлення; створення власних аргументованих висловлювань відносно повідомлення; складання рецензій на інформаційні повідомлення; перетворення одного виду інформації на інший (вербальну на візуальну); перетворення інформації, виходячи з особливостей аудиторії; визначення форми викладу інформації, адекватної її змісту; оволодіння найпростішим інструментарієм роботи з інформацією [Хуторской А. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.; за Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки]. А. Литвин вважає, що на початку ХХІ ст. зміст і мета медіаосвіти дещо трансформувалися. Виникнення нових медіа призводить до того, що медіаосвіта сприяє переходу до елементів загальної теорії комунікацій: таке навчання дозволяє оволодівати цілісною картиною засобів створення, принципів роботи і впливу сучасних медіа на становлення особистості. До числа базових цілей медіаосвіти входять: розвиток комунікативних здібностей учнів; формування критичного мислення; навчання сприйманню інформації, перекодуванню візуального образу у вербальну знакову систему; оцінювання якості інформації, вироблення вмінь вибирати при “споживанні” інформації з мас-медіа; підвищення загальнокультурного

рівня особистості [Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04.– К., 2002. – 632 с.; за Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки]. А. Литвин пропонує таку послідовність етапів медіаосвіти: оволодіння технічними засобами нових медіа; навчання сприймати інформації з екрану; навчання оцінювати якість інформації; формування критичного мислення учня; навчання емоційного сприйняття творів сучасної медіакультури; розкриття технології створення й інтерпретації інформації; творчість за допомогою засобів нових медіа. Він вважає, що у навчальних закладах України у процесі інформаційної підготовки майбутніх фахівців необхідно сформулювати такі вміння: орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів засобів масової інформації; розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати й оцінювати медіаповідомлення; розшифровувати та використовувати закодовану в медіаповідомленнях інформацію; знати правила культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації; розрізняти та застосовувати методи організації професійної діяльності з використанням технології мультимедіа; збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності; самостійно створювати медіаповідомлення в галузі професійної діяльності. Оскільки сучасна медіаосвіта тісно пов'язана з інформатизацією навчального процесу, безумовно, методологічні та методичні проблеми їх упровадження мають вирішуватися комплексно. При всіх перевагах інформаційно-комунікаційних технологій існує небезпека виникнення “псевдоінформаційної” технології навчання, коли робота з мультимедіа в межах різних дисциплін стає самоціллю, а не засобом досягнення навчальної мети. Проте, як стверджує І.А. Зязюн, навіть з урахуванням негативних тенденцій у застосуванні сучасних комп'ютерних технологій чітко простежується їхня антропоцентрична природа [Зязюн І. А.

Антропологічний вимір комп'ютерних технологій // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць. – частина 1 / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – С. 6-13., с. 11; за Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки].

Треба відмітити, що 20 травня 2010 р. постановою Президії Національної академії педагогічних наук України була схвалена Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. Згідно цієї Концепції медіаосвітою вважається частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. А медіа-грамотність – це рівень медіа-культури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіа-джерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують. Метою медіа-освіти є формування медіа-культури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо). Її головними завданнями є сприяння формуванню: медіа-імунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіа-середовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіа-продукції, що передбачає медіа-обізнаність, вміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів; рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів медіа-грамотності, які забезпечують свідоме споживання медіа-продукції на основі ефективного орієнтування в медіа-

просторі та осмислення власних медіа-потреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа; здатності до медіа-творчості для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, мережі стосунків і якості життя в значущих для особистості спільнотах; спеціалізованих аспектів медіа-культури: візуальної медіа-культури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіа-культури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, та сучасних напрямів медіа-арту тощо. На думку фахівців АПН України пріоритетними напрямами розвитку в Україні ефективної системи медіа-освіти є: створення системи шкільної медіа-освіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл, сприяння поширенню практики інтеграції медіа-освітніх елементів у навчальні програми з різних предметів, напрацювання низки факультативних медіа-освітніх програм для підлітків, упровадження курсу медіа-культури з урахуванням профільного навчання, активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіа-освітнього спрямування; розроблення стандартів фахової підготовки медіа-педагогів і медіа-психологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіа-освітнього профілю на базі вищої педагогічної і психологічної освіти; активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіа-виробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та Національною академією мистецтв України, з метою проведення міждисциплінарних досліджень з проблем медіа-освіти, налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіа-педагогів; організація за участю громадських об'єднань і медіа-виробників різних форм позашкільної освіти, включаючи

форми для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячі та молодіжні фестивалі, конкурси, проекти місцевого і всеукраїнського рівня для сприяння розвитку медіа-культури і підтримки системи медіа-освіти; налагодження повноцінного суспільного діалогу з метою оптимізації медіа-освітньої діяльності самих медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників молодіжних редакцій різних медіа, поліпшення якості дитячих і молодіжних програм.

В цілому, слід зауважити, що розуміння медіаосвіти зарубіжними та вітчизняними педагогами суттєво відрізняється. Якщо на Заході наголос робиться на формування автономної від медіа особистості, то в Україні – на опанування медіа обладнанням та використання можливостей медіа в навчальному процесі.

Роблячи висновки, треба відмітити, що у документах міжнародних організацій, медіаосвіта розглядається як навчання навикам опанування медіа. Фахівці ЮНЕСКО вважають, що медіаосвіта як частина прав на самовираження та інформацію відноситься до основних прав та свобод людини. Також сталою є думка, що медіаосвіта має тривати все життя людини.

Важливу роль відіграє розуміння медіа як автономного утворення, по відношенню до якого людина має відігравати активну та самостійну роль, не тільки не ідентифікуючи себе з медіа, але й займаючи до них постійну критичну позицію.

Вчені вважають, що медіаосвіта корінним чином відрізняється не тільки від навчання за допомогою медіа, але й від вивчення самих медіа. Метою медіаосвіти визнається досягнення медіаграмотності.

Важливість медіаосвіти в сучасному світі обумовлена тим, що мас-медіа в умовах глобалізації та інформаційного суспільства часто вирішально впливають на те, яким ми сприймаємо навколишній світ. Але часто медіа безвідповідально ставляться до своєї функції чесно та правдиво інформувати про події та факти дійсності. Тобто віртуальна картинка світу часто сильно

відрізняється від картинки реальної. Медіаосвіта дає людині можливість самозахисту, вчить критично сприймати медійні повідомлення.

Огляд теорій медіаосвіти засвідчив, що вони мають фрагментарний характер та не спираються на цілісне узагальнення сучасного досвіду вивчення механізмів дії мас-медіа та досягнення ними ефектів, тобто впливу на аудиторії. Між тим, розуміння закономірностей функціонування мас-медіа, ланок, де виникають шуми, тобто викривлення інформації, є, на наш погляд, обов'язковою складовою вдалої медіаосвіти.

В Україні є певні теоретичні розробки та напрацювання у галузі медіаосвіти. Але необхідно зауважити, що, по-перше, в західних країнах давно вже є стала практика медіаосвіти, на яку можна і треба орієнтуватися, по-друге, теоретичні розробки українських вчених спрямовані не на формування критичного мислення та автономної від медіа особистості (як в багатьох західних країнах), а на опанування медіаобладнанням та використання можливостей медіа в навчальному процесі.

Більшість вчених вважають, що медіа-грамотність – це результат медіаосвіти, коли людина набуває навички по аналізу та оцінці медіа-матеріалів.

Треба відмітити, що більшість фахівців з медіа-освіти перебуває у полоні старих уявлень про силу впливу медіа. Але навіть враховуючи цю похибку висновки західних вчених про шляхи впровадження медіаосвіти та досягнення медіа-грамотності як її результату, критичного погляду на мас-медіа мають велике значення для розвитку української медіа-освіти.

Бакіров Віль Савбанович, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, президент Соціологічної асоціації України, дійсний член НАН України, член-кореспондент НАПН України, доктор соціологічних наук, професор

Стародубцева Лідія Володимирівна, завідувачка кафедри медіакомунікацій соціологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, доктор філософських наук, професор

КРЕАТИВНА МОДЕЛЬ МЕДІАОСВІТИ:

ЕКСПЕРИМЕНТ КАРАЗІНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Як відомо, гуманітарне знання ХХ століття зазнало три радикальних повороти: так званій «онтологічний» (пов'язаний з виникненням фундаментальної онтології М. Гайдеггера), «лінгвістичний» (ініційований працями Л. Вітгенштейна і Р. Рорті) та «візуальний» (відомий під різними самономінаціями: так, В. Т. Мітчел первісно висунув термін «пикторіальний» (pictorial), Ф. Фельдман запропонував термін «імагінативний» (imagic), Г. Бьом – «іконічний» (iconic), хоча слід погодитися, що найуживанішим все ж таки стало словосполучення «візуальний поворот»).

На початку ХХІ століття всі ці фундаментальні «зміни напрямків гуманітарного мейнстріму» були синтезовані в єдине поняття, яке до наукового обігу ввів німецький медіадослідник С. Мюнкер, а саме – «медіальний поворот» (англ. media turn). Під останнім слід розуміти радикальну медіатизацію всіх форм і атрибутів людського буття, зумовлену «дигітальною революцією»¹, або появою «нових медіа»². Значущість цієї події для життя соціуму важко переоцінити: за логікою класиків медіатеорії М. Маклюєна і Р.

¹ Іноді вживаються терміни «E-Revolution», що буквально означає «електронна революція», і «E-Memory Revolution» - «революція електронної пам'яті». Див., наприклад: Bell G., Gemmel J. Total Recall : How the E-Memory Revolution Will Change Everything. — Boston, Mass. : Dutton Adult, 2009. — 304 p.

² Слід зазначити, що межі між «новими» та «традиційними» медіа є прозорими та рухливими: нові не «знімають» традиційні, а займають місце поряд з ними, надаючи останнім нову онтологічну і технологічну платформу: поряд з принт-версіями видань з'являються їх електронні двійники, радіо транслюється онлайн, а телебачення інкарнує до спектру форм своїх інтернет-TV втілень за принципом: «не замість, а разом».

Добре, цей феномен є типологічною паралеллю до історичних зламів виникнення писемності та винаходу Гутенберга³. Нові «медіуми» доби «третьої медійної революції» не тільки транслюють інформацію, але й «продукують події», трансформують свідомість, маніпулюють людиною маси, формують систему цінностей і образ життя⁴, в цілому створюючи нову онтологію реальності.⁵

Вочевидь, «медіальний поворот» є викликом часу, його нервом, його біллю, його надією – справжнім «Zeitgeist». Перехід до доби «нових медіа», яку б назву не вона отримувала – постіндустріальна, інформаційна чи «постгутенбергівська», доба «суспільства знань» тощо – революція аж ніяк не суто технологічна, а революція саме соціальна, яка призводить до стрімкого зсуву будь-яких: антропологічних, епістемологічних чи соціокультурних – меж, принципово трансформує владні структури суспільства і моделі політичної культури, типи мислення, мовні універсуми, засоби збереження і трансляції знання, форми соціальних комунікацій тощо.

Одним з індикаторів тотальної та незворотної медіатизації всіх сфер життя соціуму початку XXI століття є той самоочевидний факт, що ледь не до кожного концептуально напруженого поняття зараз цілком обґрунтовано додається префікс «медіа»: людина постає «медіасуб'єктом», що живе в «медіареальності», створює і споживає продукти «медіакультури», спілкується за допомогою різноманітних «медіамов» і неминуче потрапляє в пастки

³ Див.: *Дебрэ Р.* Введение в медиологию / *Режи Дебрэ*; [пер. с фр. Б. М. Скуратова]. — М. : Праксис, 2010. — 368 с. — (Серия «Образ общества»); *Маклюэн Г. М.* Понимание медиа : внешние расширения человека = *Understanding Media : The Extensions of Man* / *Герберт Маршалл Маклюэн*; [пер. с англ. В. Николаева]. — М. : Гиперборея ; Кучково поле, 2007. — 464 с. — (Прилож. к серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии»); *Мак-Люэн М.* Галактика Гутенберга : Сотворение человека печатной культуры / *Маршалл Мак-Люэн*; [пер. с англ. А. Юдина]. — К. : Ника-Центр ; Изд. дом Дмитрия Бурого, 2003. — 432 с. — (Серия «Сдвиг парадигмы»; вып. 1).

⁴ Silverstone R. *Media and Morality : on the Rise of the Mediapolis*. — Cambridge, 2007. — P. 5–6.

⁵ Див.: *Кампер Д.* Двуликий Янус медиа / *Дитмар Кампер*; [пер. с нем.] // *Кампер Д.* Тело. Насилие. Боль / *Идея проекта, составление и общая редакция переводов – В. В. Савчук*. — СПб. : Изд-во РХГА, 2010. — С. 5—29; *Луман Н.* Реальность массмедиа = *Die Realitat der Massenmedien* / *Никлас Луман*; [пер. с нем. Ю. Антоновского]. — М. : Праксис, 2005. — 256 с. — (Серия «Образ общества»); *Мерш Д.* Мета/Диа. Два различных подхода к медіальному / *Диетер Мерш*; [пер. с нем.] — http://mediaphilosophy.ru/biblioteca/articles/mersh_dia = *Mersch D.* Meta / Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen / *Dieter Mersch* // *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung : Medienphilosophie*. — 2010. — № 2.

безмежних мереж «медіакомунікацій». Не виключенням є і сучасна освіта, яка все більше медіатизується і перетворюється на «медіаосвіту». Однак що саме має на увазі сучасний дослідник, вживаючи цей полісемантичний концепт? Саме це, для початку, і стане предметом наших історико-теоретичних міркувань.

Ристалище навколо концепту: репродуктивність або креативність?

Стало вже трюїзмом стверджувати, що роком народження самого терміну «медіаосвіта» є 1973-й, місцем – спільне засідання сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації, а низку подібних одна іншої дефініцій протягом наступного десятиріччя (приблизно до 1984 року) було послідовно визначено саме ЮНЕСКО наступним чином: медіаосвіта як «частина основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію та інструмент підтримки демократії», «навчання теорії і практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядається як частина специфічної й автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці» і т. ін. З цих визначень випливає немало логічних наслідків, які, як правило, поширюються і тиражуються, переходять з мови в мову, з тексту в текст. Так, наприклад, вважається, що результатом медіаосвіти є «медіаграмотність», тобто «уміння аналізувати та синтезувати медійну реальність, уміння “читати” медіатекст, здатність використовувати медійну техніку, знання основ медіакультури» тощо⁶).

Таким чином, і «Хронос», і «Топос», і навіть «Логос», що конституують приховані сенси терміну «медіаосвіта», на перший погляд, є чітко визначеними. Але варто більш детально зануритися до історії питання, і спектр суперечливих фактів не змусить себе чекати, закликаючи ставити під сумнів легковажні

⁶ Див., напр.: Медіаосвіта та медіаграмотність : Підручник // Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; За науковою редакцією В. В. Різуна. — К. : Академія української преси, Центр вільної преси, 2012. — С. 6-23.

спроби фіксації просторових, часових та семантичних меж виникнення лінгвокультурного феномену, який ми умовно називаємо «медіаосвітою». Навіть на сторінках фундаментальних навчальних посібників з медіаосвіти і медіаграмотності виникають бурхливі ристалища щодо етимології та семантики терміну.

Так, до речі, виявляється, що більш ніж за десятиліття до народження терміну «першу навчальну програму з медіаосвіти» нібито запропонував ще у 1959 році М. Маклюен, з тих пір у 1960-х почалася хвиля її практичних втілень у таких віддалених одна від іншої країнах як Велика Британія і Канада, Франція і США. Більше того – «вже в 1930-х роках науковці, стурбовані негативними медійними впливами, виступили з обґрунтуванням “захисної” або “протекціоністської” теорії медіаосвіти»⁷.

Безумовно, у випадку з «медіаосвітою», як це зазвичай трапляється, явище старіше спроб його поійменувати. Можна умовно виділити, як мінімум, три етапи «народження медіаосвіти з духу релятивізму медіадосліджень»: перша половина ХХ ст. – «латентний період» (генеза і становлення сфери медіарефлексій від Ф. Хайдера до В. Беньяміна і «критичної школи»), 1950-60-ті – народження терміну (медитації над «розумінням медіа» Г. Інніса і М. Маклюена), 1970-80-ті – «інтелектуальна інаугурація» терміну в концептуальних розробках експертів ЮНЕСКО, з 1990-х – «схоластичний період», який розгалужується за двома напрямками: розгортання багатослівних епігонських коментарів і нескінченних повторів, з одного боку, і деталізація, диференціація, найтонша шліфовка сенсів терміну – з іншого. Себто, «вітальний процес сенсоутворення» продовжується, чреватий пошуками нових концептуальних ракурсів і спробами віднайти ключі до нових інтерпретацій.

Слід зазначити, що в цьому живому процесі філіації ідей і кристалізації сенсів за одним і тим же концептом нерідко ховається безліч семантичних відтінків, а одні й ті ж самі сенси одягаються в лінгвістичні оболонки різних концептів. Спробуємо віднайти, як мінімум, три значення поняття

7

«медіаосвіта», які співіснують і конкурують один з одним в ландшафтах сучасної гуманітаристики. По-перше, «медіаосвітою» у самому широкому сенсі можна назвати освітню діяльність, спрямовану на поширення знань про медіаефекти і медіаманіпуляції, ключові підходи до розуміння феномену медіа, від якого належить відокремити, «автономізувати» класичного суб'єкта (у цьому ракурсі медіаосвіта постає органічним дитям «проекту Просвітництва»); по-друге, – у більш вузькому сенсі, – медіатизацію освітнього процесу через впровадження нових медіатехнологій і використання нових інформаційно-комунікативних платформ (з цього погляду, медіаосвіта є типовим породженням техногенного суспільства доби інформатизації); по-третє, у найбільш вузькому сенсі, – спеціалізовану освіту у сфері теорії, історії і практики різноманітних медіа, націлену на формування медіа-фахівців нового типу: унікальних і вкрай необхідних спеціалістів доби «медіального повороту» (з цієї точки зору медіаосвіта, по суті, ще є не тільки концептуально не осмисленою дослідницькою «лакуною», *terra incognita* для сучасних міждисциплінарних студій, але й незайнятою територією «медіа-праксису». Саме про це і піде мова далі.

З відомою долею умовності можемо стверджувати, що перша, «просвітницька», модель медіаосвіти за самим своїм телеологічним покликанням зорієнтована на репродуктивні моделі розуміння феномену медіа і фундована на досвіді минулого, друга має «технологічну» спрямованість і заглиблена в медіадосвіді сучасної доби, і лише третя, на наш погляд, може бути охарактеризована як «креативна» модель, що базується на пошуках альтернативних методологій медіаосвіти і зазирає у майбутнє.

Для обґрунтування останньої думки, вірогідно, не зайвим було б в черговий раз звернутися до етимології не стільки поняття «медіа», яке само по собі «позбавлене субстанціальності» і має лише релятивну, або «корелятивну» значущість (коріння *medh-*, *medhios* в усіх індоєвропейських мовах має приблизно одне й те ж значення: «середній», «серединний», «проміжний»,

«опосередковуючий»⁸), скільки самого поняття «освіта». За глибоким аналітичним міркуванням Г.-Г. Гадамера, у європейського поняття «освіта» є, як мінімум, два сенси, які найбільш точно відповідають англійському розгалуженню значень дієслів «*learn*» і «*form*». Перше означає освіту-як-навчання, друге – освіту-як-формування (у значенні, яке близько до «гороутворення», «кристалоутворення», тобто формування будь-чого «з ніщо», *ex nihilo*)⁹.

Серед гілок широкої крони «древа» існуючих підходів, теорій і концепцій медіаосвіти (згадаємо, вслід за О. В. Федоровим, хоча б найбільш поширені з останніх: «протекціоністську» («ін'єкційну», «захисну»), теологічну, етичну, критичну, ідеологічну, екологічну, споживацьку, практичну, культурологічну, естетичну, семіотичну, соціокультурну тощо¹⁰), які переплітаються і переходять одна в одну, складно віднайти необхідну траєкторію інтелектуального руху. Концептуальною основою цих і багатьох інших підходів і концепцій, ймовірно, і покликана бути своєрідна «метаконцепція», або «інтердисципліна»¹¹ – теорія медіакомунікацій – один з найперспективніших напрямів знання інформаційного суспільства, молода академічна дисципліна, яка досліджує сучасний глобальний медіапростір у контексті соціально-комунікативних стратегій ХХ-ХХІ ст.; студіює історію та теорію різних медіа, зокрема масмедіа; досліджує спектр медіатехнологій, аналізує специфіку аудіальних і візуальних комунікацій; вивчає особливості медійних мистецтв.

Цей напрям знань швидко розвивається на Заході й відомий під різними назвами: студії з медіакомунікацій (Media & Communication Studies), медіадослідження (Media Studies), дослідження нових медіа (New Media Studies)

⁸ Medialis (лат.) – середній, серединний. Medium (лат.) – посередник. Milieu (фр.) – середовище. Mezzo (іт.) – середній. Mitte (нім.) – середина. Mittel (нім.) – засіб («средство»).

⁹ Гадамер Х.-Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Ханс-Георг Гадамер ; [пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. — М. : Прогресс, 1988. — С. 27-32. (704 с.).

¹⁰ Федоров О. В. Основні теорії медіаосвіти // Медіаосвіта та медіаграмотність / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; За науковою редакцією В. В. Різуна. — К. : Академія української преси, Центр вільної преси, 2012. — С. 24-40.

¹¹ Див. детальніше, напр.: Кириллова Н. Б. Медиалогия как синтез наук. — М. : Академический проект, 2012. — 368 с.

тощо, окреслюючи концептуальну територію, яка межує з соціологією масових комунікацій (Sociology of Mass Communications), медіаправом (Media Law), медіаекономікою і медіаменеджментом (Media Economy & Media Management), медіафілософією (Media Philosophy), медіаантропологією (Media Anthropology), медіаекологією (Media Ecology), медіапсихологією (Media Psychology) тощо. Саме цей напрям знань і став ментальним каркасом експерименту, який було проведено в одному з найстаріших і найавторитетніших університетів Східної Європи.

Сторінки з історії експерименту Каразінського університету

В Україні останніми десятиріччями склалося декілька напрямів трактування мети і завдань медіаосвіти. Серед них найбільш виокремлюються три: київська група, яку умовно окреслимо як групу «медіадидактики» (Г. Онкович, В. Іванов та ін.), львівська школа «медіаекології» (Б. Потятиник, Н. Габор та ін.) і маріупольська школа «медіакритики» (Г. Почепцов та ін.).¹² Усі три центри якоюсь мірою можна віднести до «просвітницького проекту» медіаосвіти. На противагу їм у Харківському національному університеті було започатковано альтернативну медіаосвітню модель, в якій акцент зроблено на естетичній складовій медіа і візуальних комунікацій. У межах цієї медіаосвітньої моделі було розроблено концепцію магістерської програми, що базується на двох головних принципах: міждисциплінарності («interdisciplinarity») і синкретичного поєднання теорії і практики («fifty-fifty»). Деякі сторінки історії цього експерименту потребують рефлексії, узагальнення і

¹² Див., наприклад : Габор, Н. Медіа-освіта по-..., або замість післямови [Текст] // Медіа-атака / сост. Б. Потятиник, ред. Н. Габор. — Львів : Інститут екології масової інформації, Медіа-центр 'Нова журналістика', 2002. — С.49-52; Потятиник Б. В. Медіа : ключі до розуміння [Текст] / Б. В. Потятиник. — Львів : Паіс, 2004. — 312 с.; Федоров А. В. Украинское медиаобразование сегодня // Magister Dixit. — 2012. — № 2 (06). — Електронний ресурс. — Режим доступу: <http://md.islu.ru/>; Онкович Г. В. Медіаосвіта. Експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів [Текст] / Г. В. Онкович. — К. : Логос, 2010. — 41 с. ; Онкович Г. В. Технології медіаосвіти [Текст] / Г. В. Онкович // Вища освіта України. — 2007. — № 3. — Д. 3 (т.5). — С. 357-363; Почепцов Г. Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks : медіакомунікації. — К. : Спадщина, 2012. — 462 с. та ін.

слугуватимуть фундаментом подальших розробок у сфері пошуку «креативних» моделей медіаосвіти.

У травні 2009 року у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна групою українських медіадослідників було розроблено Програму проведення незвичного науково-освітнього експерименту. Його метою, – зазначалося у Програмі, – було «введення до “Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, а саме за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, нової спеціальності “Медіакомунікації”».

Досягнення цієї мети передбачало «необхідність постановки і вирішення наступних завдань:

- провести експеримент з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціалізацією «Медіакомунікації» (специфічна категорія) у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна;
- визначити основні концептуальні стратегії та науково-теоретичні напрями підготовки фахівців за вищеназваною спеціалізацією з урахуванням як корпусу досліджень західних і вітчизняних медіатеоретиків, так і досвіду медіаосвіти у провідних університетах світу;
- створити кафедру медіакомунікацій у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, забезпечивши її необхідним обладнанням для відеопоказів і медіапрезентацій, власною комп’ютерною мережею, відео-, аудіо- і кінотекою, медійною лабораторією і базою нових електронних видань з проблем медіа;
- скласти навчальний план дисципліни «Медіакомунікації» як специфічної міждисциплінарної сфери знання в межах експериментального міжкафедрального і міжвузівського проекту співпраці викладачів різних спеціальностей;

- забезпечити навчальний процес серією нових навчальних програм, учбових та навчально-методичних посібників, лекційних курсів і методичних матеріалів з напряму підготовки «Медіакомунікації»;
- обґрунтувати комплекс експериментальних методів навчання за спеціалізацією «Медіакомунікації»;
- досягти принципової угоди з майбутніми гостьовими викладачами, які мають досвід праці у медіа, для проведення у межах експерименту майстер-класів, практикумів і workshops;
- заключити договір з медіаустановами, які мають надати магістрантам змогу на протязі всього строку навчання практикуватися у сфері медіавиробництва (фотостудії, студії радіомовлення, телеканали, комп'ютерні фірми, рекламні і PR-агенції тощо);
- провести промо-компанію для здійснення набору майбутніх магістрантів, заохочуючи до навчання робітників ЗМІ, фахівців різноманітних медіаустанов, бакалаврів і спеціалістів з вузів Харкова і інших міст Східної України;
- здійснити набір і надати якісну професійну підготовку фахівців з медіакомунікацій за денною та заочною формами навчання;
- забезпечити працевлаштування випускників магістратури у сфері медіакомунікацій;
- провести аналіз ефективності професійної підготовки за магістерською програмою «Медіакомунікації» у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна;
- виконати корекції навчального плану і учбових дисциплін спеціалізації «Медіакомунікації» з огляду на відзиви роботодавців і випускників-магістрів;
- розробити пакет документів з наукового та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців за спеціальністю «Медіакомунікації» для введення її до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра».

Експеримент було розраховано на чотири роки, але результати виявилися несподіваними: вже через рік практично всі завдання експерименту вдалося виконати. Що ж саме вдалося зробити?

Колективом нової кафедри медіакомунікацій, яку було створено у вересні 2009 року, було розроблено пакет необхідних документів, серед яких – навчальні плани, освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, робочі програми нормативних і вибіркових навчальних курсів для підготовки магістрів за спеціальністю «Медіакомунікації», а також проведено перший набір студентів за цією магістерською програмою. Зусиллями керівництва Каразінського університету і колективу кафедри медіакомунікацій вже у серпні 2010 року Постановою Кабінету Міністрів України спеціальність було введено до «Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра». У вересні-жовтні 2010 року було проведено виробничу практику медіа-магістрантів у п'яти провідних медіаустановах: телеканалах і інформагенціях міста, а у грудні того ж року відбувся перший в Україні захист індивідуальних медіапроектів випускників експериментальної магістерської програми. На протязі 2011-2012 років колективом кафедри медіакомунікацій було розроблено і надруковано серію з 12 навчальних посібників за основними курсами магістерської програми. У 2011 році Університет отримав ліцензію на підготовку магістрів за цією спеціальністю, а у 2012-2013 роках було проведено акредитацію спеціальності.

Однак більшість з напрямів діяльності засновників магістерської програми з медіакомунікацій не вміщується в «прокрустово ложе» цих офіційних даних. При кафедрі створено Центр медіа-комунікацій і візуальних досліджень. Співробітники Центру і кафедри постійно проводять наукові конференції, кіносемінари, онлайн-дискусії, телепроекти, у яких беруть участь викладачі і студенти (так, їх силами вдалося створити телепрограми «Діалоги», «Арт-і-Факт», «Медіа-клуб» тощо). За невеликий строк у співробітників і студентів кафедри накопичилося немало перемог на всеукраїнських

медіафестивалях і різноманітних конкурсах у сферах телебачення, анімації і журналістики, де репрезентанти «експерименту Каразінського університету» посіли перші ступені і отримали золоті медалі. Запущено сайт, який взяв перше місце серед університетських сайтів, активно живуть блог і сторінка на фейсбуці, де можна отримати не тільки навчальну інформацію, але й меседжі про бурхливе життя медіа-магістрантів: музичні вечори і театральні спектаклі (у т.ч. спільно з київською лабораторією «Нові медіа»).

Під час «експерименту Каразінського університету» колективом кафедри було організовано і проведено більше 80 майстер-класів і тренінгів від провідних українських і закордонних медіа-фахівців, серед яких – директори харківських телеканалів С. Гулевський і К. Кеворкян, голова інформаційного агентства «Робінзон TV» І. Піддубний, керівники інформаційних агентств З. Аласанія, Г. Журба і О. Конопля, відомі міські журналісти О. Стронова, Д. Овсянкін, В. Проненко і багато інших. До харківських студентів нерідко завітали київські журналісти (В. Кіпіані, Д. Дуцик, І. Юрченко та багато інших), кінорежисери (О. Шапіро та ін.), фахівці з нових медіа (Т. Фролов та ін.). Які тільки теми не ставали предметами жарких дискусій на майстер-класах з «Медіакомунікацій»: і у сучасних напрямках «нових медіа» («Аудіоподкастинг», «Брединг», «Інфографіка», «Мультимедіа-бізнес», «Електронний PR», «Логомейкерство», «Інтернет-телебачення», «Аудіовізуальний контрапункт» тощо), і у напрямках традиційних медіа («Друковані ЗМІ», «Мистецтво фотоімпровізації», «Кінорежисура», «Сучасні телекомунікації», «Особливості роботи інформагенції» тощо).

Експеримент Каразінського університету – це відкрита площадка пошуків, постійні відкриті лекції, творчі зустрічі і майстер-класи відомих західних медіафахівців, серед яких – дослідник віртуального мистецтва, проф. О. Грау (Австрія), веб-фахівець Й. Шилдвах (Амстердам, Голландія), експерти з нових медіа: Т. Круг і А. де Колонья (Кельн, Німеччина), Л. Ранерт та інші представники радіостанції «Німецька хвиля» (DEUTSCHE WELLE «DW-AKADEMIE»); медіа-фахівці зі США: винахідник спецефектів в Голівуді,

лауреат премії «Оскар» Ю. Мамут і аніматор І. Борисова – засновники Музею анімації, спецефектів і мистецтва «Animagic» (графство Беркшир, Массачусетс, США), медіаартисти Джефрі та Джесіка Бюттнер (Middlebury, USA), медіадослідники і медіапрактики з Польщі: арткуратор М. Потоцька (Краків), дослідник інтерактивного медіамистецтва Р. Ключинський (Лодзь), фільммейкер А. Мілевський (Познань) і багато інш. Частими гостями магістерської програми стали російські дослідники кіно з Санкт-Петербурга, так, з відкритими лекціями перед українськими магістрантами виступали колеги з СПбДУ проф. Б. Аверін («Откриті і закриті пространства в кіно»), А. Радєєв («Кіно і дзеркало»), Д. Ольшанський («Психоаналіз і кінематограф»), завідувача сектором кіно і телебачення Університету історії мистецтв, доктор мистецтвознавства Л. Березовчук та ін.

Про що свідчать ці факти: постійний попит серед абітурієнтів, конкурс навіть на контрактну форму навчання, успіхи у працевлаштуванні у медіазакладах України і Росії, зацікавленість навчанням у магістратурі іноземних студентів? Може, це пояснюється тим, що прототипами цієї магістерської програми були програми з Media & Communications в західних університетах, перш за все – університетах Канади, Германії, Голландії, Великої Британії? Так чи інакше, маємо достатньо засад стверджувати, що «експеримент Каразінського університету» є успішним і перспективним, адже він репрезентує креативну медіаосвітню модель.

* * *

На завершення нашого короткого історико-теоретичного екскурсу до проблеми визначення альтернативних стратегій «медіаосвіти» в межах креативної моделі тлумачення цього багатовимірного і воістину невичерпного за змістом концепту згадаємо думку, яку наприкінці минулого століття висловив У. Еко у своїй блискучій лекції «Від Інтернету до Гутенберга: текст і гіпертекст». Аналізуючи, з одного боку, улюблений усіма медіатеоретиками

фрагмент з платонівського діалогу «Федр» – той самий, де бог Тот-Гермес і фараон Таммуз розмірковують про підміну усного слова писемним і де звучать більш ніж відомі слова: «Це (тобто писемність) вб'є те (тобто пам'ять)», – і, з іншого боку, – пізнішу історичну варіацію діалогу, по суті, з тієї ж «споконвічної» медіапроблеми (однак вже в ситуації підміни писемного слова друкованим) в епізоді з роману «Собор Паризької Богоматері» В. Гюго – того самого діалогу, в якому Клод Фролло спочатку показує на друковану книгу, а потім звертається до свого собору і висловлює ту ж саму горезвісну фразу: «Це вб'є те», – сучасний італійський інтелектуал нібито визначає саму логіку «негативної діалектики» розвитку медіа: це «історія зі вбивствами»¹³.

Дійсно, кожний кардинально новий винахід у сфері медіа оспівувався як ледь не досконала панацея від усіх бід, що з'явилася як примарна загроза знищення свого антагоніста в обличчі генетичного предка. Однак кожного разу виявлялося, що то була не більш ніж зухвала ілюзія, і кожного разу незвершене вбивство перетворювалося на своєрідний договір про союз потойбічного і поцейбічного з чітким розподілом меж і взаємно поважною підтримкою суверенітетів. Молоді медіа ніколи остаточно не знищували своїх застарілих попередників, а, скоріше, дарували їм нове народження і – тим самим – шанс на «воскресіння» у подальшому житті.

Так, писемне слово не вбило усного, друковане – не знищило писемного, а, навпаки, надало старезному прашуру особливої цінності. Так само і живопис не був зруйнований фотографією, театр не був заперечений кінематографом, кінематограф не зник з появою телебачення. Так само і «дигітальна» доба «нових медіа» не відштовхує від себе світу традиційної медіареальності, а лише надихає його на подвійний жест самоствердження: збереження чар його сокровенного буття, віддзеркаленого в безлічі електронних реінкарнацій.

«Отже, ми в кінці “історії з вбивствами” – “це вб'є то” і т.д.» – іронізує У. Еко, – і з ним важко не погодитися. Кожен новий крок у світі медіа є засобом

¹³ Див.: Эко У. От Интернета к Гутенбергу : текст и гипертекст : [публичн. лекц. на економ. ф-те МГУ 20 мая 1998 года] / Умберто Эко ; [пер. с ит. Е. Костюкович] // Новое литературное обозрение. — 1998. — № 4. — С. 5—14.

облачити минуле у нові медіальні оболонки. І якщо так званий «медіальний поворот» є нічим іншим, як часом формування нових мерехтливих оболонок розуміння метафізичного покликання *Homo medialis*¹⁴, то кожен новий креативний крок на кшталт медіаосвітнього «експерименту Каразінського університету» є стрілою, спрямованою на недосяжну, рухливу ціль сотворіння *Homo medialis*, – людини, яка в праві стверджувати: «*Medio ergo sum*»¹⁵.

ДОДАТОК

Концепція експериментальної магістерської програми

«*Media*-комунікації»

у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна

(2009 р.)

Експериментальна магістерська програма «*Media*-комунікації» має на меті надати якісну вищу освіту тим, хто вже працює або бажає працювати у сфері *media*-комунікацій, надати студентам ґрунтовні знання з різних теоретико-аналітичних і практичних підходів у *media*-сфері, що дасть майбутнім магістрам змогу працювати у гнучкій і жвавій системі нових медіа, здійснювати власні *media*-дослідження, створювати різноманітні *media*-проекти. Програма має міждисциплінарну орієнтацію і спрямована на підготовку фахівців з *media*-комунікацій, осмислення феномену ЗМІ і *media*-реальності, формування навичок праці у *media*-сфері, оволодіння методиками аналізу *media*-текстів і в цілому зорієнтована на вдосконалення систем нових медіа в Україні й трансформацію їхньої аудиторії.

В основу програми покладено досвід західних університетів, місцевих кіл дослідників медіа, київської і львівської школи *media*-досліджень. Для зміцнення вже існуючого інтелектуального середовища ми будемо запрошувати до співпраці науковців і з інших університетів України і з-за кордону; налагоджувати стійкі дослідницькі контакти та розвивати ті, що вже існують.

Магістерська програма «*Media*-комунікації» має підготувати:

¹⁴ «Людина медіальна», «людина опосередковуюча», «людина-посередник» (лат.).

¹⁵ «Медіатизую, отже існую», «Є посередником, отже існую» (лат.).

- фахівців *медіа*-комунікацій для роботи в ЗМІ, системах інтернет-комунікацій, органах влади, дослідницьких і неурядових організаціях та комерційних фірмах;
- магістрів для майбутньої науково-дослідної діяльності в аспірантурі;
- *медіа*-аналітиків (*медіа*-критика, *медіа*-експертиза, моніторинг ЗМІ, кліппінг, фото-, кіно-, телекритика, аналіз *медіа*-текстів тощо) для роботи у PR і рекламних агенціях і різних закладах публічної сфери;
- нову генерацію викладачів із *медіа*-комунікацій, фахівців з *медіа*-освіти для шкіл, коледжів та університетів.

Умова навчання – відповідність європейській заліково-обмінній системі (ECTS).

Мови навчання: українська, російська, англійська.

До магістратури можуть поступити бакалаври, спеціалісти і магістри з різноманітною освітою: соціологи, журналісти, філософи, культурологи, політологи, економісти, юристи, психологи, історики, лінгвісти, документознавці, мистецтвознавці тощо.

Навчання на контрактних засадах.

Тривалість навчання – три семестри (90 кредитів за ECTS).

Початок занять на денному відділенні – вересень, на заочному – лютий.

По закінченні магістратури студент отримує сертифікат про закінчення магістратури, виданий Харківським національним університетом імені В.Н. Каразіна, і диплом освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «*Медіа-комунікації*».

Програма працюватиме у доволі широких *тематичних напрямках*:

- *Медіа*-теорія
- *Мас*-медіа комунікації
- *Кібер*-культура і *нет*-комунікації
- Візуальні дослідження
- *Медіа*-мистецтво

Розвиваються ці теоретичні напрями у наступних *учбових курсах*:

а. Базові нормативні курси:

- Професійна іноземна мова

- Соціологія масових комунікацій
- Історія і теорія медіа
- Нові медіа і комунікативні стратегії інформаційного суспільства
- Вища освіта та Болонський процес
- Мультимедіа і гіпертекст
- Інтернет-комунікації
- Теорія візуальної культури
- Самопрезентація та імідж в *медіа*-контексті
- Інформаційне право та інтелектуальна власність
- Психологія масових комунікацій
- *Медіа*-економіка та *медіа*-менеджмент
- *Медіа*-конфліктологія
- Мови медіа
- *Медіа*-мистецтво
- *Медіа*-технології
- Методи дослідження медіа

в. Дисципліни варіативної частини курсу:

- Візуальні студії
- *Медіа*-новини
- Кіберкультура і віртуальна реальність
- Web-дизайн і блогінг
- Медіа-критика
- Репрезентація насильства і сексуальності в медіа
- Глобалізація *медіа*-сфери
- Медіа і влада
- Анатомія медійного образу
- Аудіо-культура
- Поетика *медіа*-фантому
- Компаративні дослідження медіа
- *Медіа*-риторика і *медіа*-пропаганда
- Авторство і медіа
- Твір мистецтва, образ митця і медіа
- Графічний дизайн як форма соціальної комунікації

- Табуйовані мови в медіа
- Реклама і PR
- Відеогейм і відеокліп

Для висвітлення окремих тем запрошуватиме українських та закордонних викладачів, спеціалістів з теорії і практики окремих медіа. Вони мають провести гостьові лекції. Також передбачаються зустрічі з відомими *медіа*-теоретиками і представниками різних *медіа*-інституцій.

Крім лекційних курсів і семінарів передбачені практикуми, *workshops*, міждисциплінарний колоквиум, завдання з *медіа*-проекування на базі реальних *медіа*-структур (преса, радіо, телебачення, інтернет-фірми, рекламні і PR-агенції тощо).

Теорія і практика

Програма складається з двох навчальних модулів: *теоретичного і практичного*.

Завдання *теоретичного модулю* – ознайомити магістрантів з теоріями медіа і філософськими рефлексіями щодо *медіа*-реальності у контексті комунікативного аналізу; розкрити онтологію і герменевтику нових медіа; надати студентам фундаментальні знання про історію *медіа*-технологій і світові *медіа*-системи; визначити спектр різноманітних форм медіа; залучити магістрантів до сфери сучасних візуальних теорій і досліджень *медіа*-мистецтва; роз'яснити, що таке і якими бувають усні, письмові, електронні, аудіо й візуальні комунікації, як *медіа*-технології впливають на культуру і суспільство; розглянути нормативні теорії й сучасні дебати з приводу комунікації, показуючи місце медіа у постмодерному суспільстві, особливо з огляду на найбільш гострі проблеми і протиріччя культурних процесів ХХ-ХХІ ст.

Завдання *практичного модулю* – ознайомити магістрантів з методами аналізу *медіа*-текстів, сформувані навички роботи у сферах *медіа*-критики і *медіа*-експертизи; надати змогу кожному студентові отримати досвід *медіа*-менеджменту і *медіа*-виробництва, створення індивідуальних *медіа*-проектів. Курс завершується виробничою практикою у реальних *медіа*-установах.

а. Колоквиум з *медіа*-досліджень. Наприкінці кожного семестру студент має взяти участь у Колоквиумі з *медіа*-досліджень – міждисциплінарному семінарі-захисті курсової або дипломної роботи, який проводиться як відкритий круглий стіл за

участю ЗМІ, передбачає теоретичну дискусію і відеопокази творчих результатів навчання студентів (дизайн-проект, фото, кіно, відео-арт, анімація, кліпи, *медіа*-перформанси, *web*-сайти тощо).

- b.** *Індивідуальний медіа-проект.* За перші два семестри навчання студент зобов'язаний підготувати два особистих *медіа*-проекта і здійснити їх публічну презентацію наприкінці кожного семестру.
- c.** *Практикум у сфері медіа-виробництва.* У третьому семестрі програмою заплановано практикум у сфері *медіа*-виробництва (преса, фото-, кіно- і радіостудії, телебачення, PR-агенції, комп'ютерні фірми тощо).
- d.** *Магістерський диплом.* Впродовж навчання студент зобов'язаний провести індивідуальне наукове дослідження на тему, вибрану з однієї із таких ділянок: «Теорія медіа», «*Медіа*-аналітика», «*Медіа*-технології», «Візуальні дослідження», «*Медіа*-арт». Магістрант зобов'язаний зустрічатися для консультацій з науковим керівником один раз на два тижні. Кожен студент повинен приготувати магістерський диплом, який складається з двох частин: наукової праці та індивідуального *медіа*-проекту (видавничий дизайн-проект, саунд-трек, телесюжет, анімаційний кліп, *web*-сайт, рекламний ролик тощо). Захистити диплом (30 хв.) студент повинен наприкінці третього семестру у присутності вченої комісії, яка складатиметься із наукового керівника та двох рецензентів-експертів (один з яких є вузівським викладачем, а інший – практиком, представником реальної *медіа*-установи).

*Найдьорова Любов Антонівна, заступник директора з наукової роботи
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат
психологічних наук*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ І ПЕРШІ ПІДСУМКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ НА ВСЕУКРАЇНСЬКОМУ РІВНІ

Анотація. У статті представлено порівняльний аналіз найпоширеніших моделей медіаосвіти за такими параметрами: а) характер взаємодії суб'єктів, б) основне психологічне новоутворення, що формується. Обґрунтовано соціально-психологічну модель як найбільш відповідну сучасному інформаційному простору. Мета медіаосвіти - створення середовища розвивального спілкування щодо медіапрактик, допомога в організації спільного досвіду медіаторчості і здійсненні його рефлексії. Підбито підсумки першого підготовчого етапу всеукраїнського експерименту, визначено завдання на найближчу перспективу.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаризики, психологічні новоутворення, спільнота медіа освітян, партитена взаємодія, розвивальне спілкування

Освіта – саморефлексивна система (за визначенням саморефлексивних систем, що дав один із сучасних теоретиків рефлексії *В.О.Лефевр [5, с. 9]*). НАПН України виконує функцію створення проекту всієї системи, а методологічний семінар – рефлексії системи освіти за певним напрямом. Загалом процес рефлексування розуміється в традиції рефлексивної методології не як механізм розщеплення свідомості і не як самосвідомість (це дві основні класичні опозиції філософського розуміння рефлексії, імплементовані в психологію), а як «особливий зв'язок кооперації, або іншими словами, зв'язок кількох попередньо незалежних актів діяльності» (*Г.П.Щедровцький [5, с. 25]*). Виходячи за межі діяльнісного підходу, можна говорити про кооперацію –

спільне оперування реальністю - в смислі поєднання різних дискурсів (або й форматів дискурсів), які до того не мали майданчиків суміщення, тобто діалогічних практик. У цьому сенсі варто згадати ще одну трактовку рефлексії – створення мови, на якій розв’язується задача, що не мала рішення в межах попередньої мови (*І.С.Ладенко цит. за [3, с.33]*). Об’єднання дискурсів, яке відбувається в спільному просторі діалогу чи полілогу, здатне породити нову мову, нову дискурсивну практику, що буде релевантною новим проблемам, що потребують розв’язання. Загалом у психології рефлексії узвичаїлось розуміння рефлексії як процесу переосмислення, побудови нового смислу в конструюванні реальності і самого себе як суб’єкта в цій оновленій реальності. А як відомо, видатні уми називають сучасний світ суспільством рефлексивної модерності (*У.Бек та інші [6]*), де нове (модерне) розуміння світу на наступних кроках знову переосмислюється і відкидається як застаріле, перетворюючи рефлексію на перманентний процес. Наукова рефлексія в епоху постмодерну передбачає насамперед переосмислення спільного досвіду, спрямоване як в ретроспективу, так і в перспективу майбутнього.

Відповідно, мету статті визначено двома векторами здійснення наукової рефлексії: 1) ретроспективним - переосмислення світового досвіду медіаосвіти, результатом якого є представлення вітчизняної соціально-психологічної моделі, релевантної викликам нашої реальності життя суспільства і зокрема освіти; 2) перспективним – відштовхнувшись від

рефлексії спільного досвіду експериментального впровадження медіаосвіти в Україні виявити нові виклики, що викриваються застосуванням медіаосвітніх практик, та означити імовірні перспективи розвитку медіаосвіти.

Соціально-психологічний аналіз існуючих моделей медіаосвіти дає змогу виокремити два основні критичні параметри, що визначили розвиток вітчизняної моделі, релевантної сучасним викликам, тобто відповідної реаліям і завданням освіти. Перший параметр – статус взаємодії суб’єктів медіаосвітнього процесу. Другий параметр – цільове психологічне новоутворення в учнів, на формування якого спрямовується медіаосвіта.

Міжнародний досвід представлено великою кількістю моделей медіаосвіти, які можна розділити на дві великі групи за першим критерієм: односторонні та двосторонні моделі. Перші - базуються на теоретичних засадах односторонньої масової комунікації (коли медіа впливають на пасивного реципієнта) і на авторитарних моделях педагогічного процесу (коли педагог знає все, а учень нічого, потрібно передати знання). Двосторонні моделі базуються на розуміння масової комунікації, як інтерактивного процесу, а педагогічна дія демократизується і має тенденцію до визнання цінності особистого досвіду учня, розгляду процесу навчання як змішування знань різних суб'єктів.

Рис. 1. Асиметрія репрезентації суб'єктів освітнього процесу в моделях односторонньої взаємодії



Більшість моделей, виокремлених у найпопулярнішій класифікації О.В.Федорова [2, с. 24-46] можуть бути охарактеризовані як односторонні (порівняння засадничих елементів цих моделей див. у табл. 1.). Серед них до односторонньо *авторитарних* можна віднести захисну, етичну, теологічну (або етико-теологічну), ідеологічну, техніко-практичну моделі. Усі вони об'єднуються ідеєю одностороннього впливу медіа на аудиторію, якому

потрібно протистояти, змінюючи реципієнта (озброюючи учня знаннями, розвиваючи критичне мислення тощо). Крім того, до односторонніх можна віднести також і *споживацьку* модель (задоволення потреб аудиторії). В цій моделі той же односторонній процес запущено в зворотньому напрямі. Тут першість віддається аудиторії, яка краще знає, що їй потрібно. А медіа ж лише прагнуть якнайкраще задовольнити цей попит. Повноцінного діалогу при такому приматі потреб споживача не можливо досягти, адже нехтується реальність розвитку і формування потреб, що не є наперед заданими.

Таблиця 1

Порівняння односторонніх моделей медіаосвіти

Назва моделі	«Протекціоністська» («ін'єкційна», «захисна», «прищеплювальна»)	Теологічна / релігійна теорія медіаосвіти	Модель задоволення потреб / споживацька
Головна ідея	медіа справляють дуже сильний прямий, переважно негативний, вплив на аудиторію	медіа здатні формувати певні духовні, етичні / моральні, ціннісні принципи аудиторії	медійний вплив на аудиторію обмежений, учні можуть самі правильно вибрати й оцінити медіатекст відповідно до своїх потреб
Мета	пом'якшити негативний ефект надмірного захоплення медіа, допомогти учням зрозуміти різницю	долучити аудиторію до тієї чи іншої моделі поведінки, до ціннісних орієнтацій, що	допомогти аудиторії взяти з медіа максимум користі відповідно до своїх бажань і

	між реальністю і медіатекстом через розкриття негативного медійного впливу	відповідають тим чи іншим релігійним догматам	схильностей
Недоліки	віктимізація дитини, нехтування ресурсності медіа	залежність від релігійної доктрини	втрата виховного і розвивального потенціалу, наступності поколінь

Натомість, можна виокремити моделі, що передбачають взаємодію більш-менш рівноправних суб'єктів, що ми називаємо двосторонніми. До таких моделей двохсторонньої взаємодії можна віднести соціокультурну і екологічну моделі медіаосвіти, а також частково модель критичного мислення, якщо в ній акцентується не лише ідея протистояння маніпуляції, але й береться до уваги соціально-психологічний аспект критичного мислення (наприклад, аргументація власного бачення, що базується на діалозі, врахуванні особливостей іншого суб'єкта, під якого підбираються аргументи).

Таблиця 2

Порівняння двосторонніх моделей медіаосвіти

Назва моделі	«Критичного мислення»	Культурологічна	Соціально-психологічна
Головна ідея	медіа - це «четверта влада», що визначає «порядок денний», поширює моделі поведінки й соціальні цінності серед різномірної	медіа скоріше пропонують, ніж нав'язують інтерпретацію медіа текстів; аудиторія завжди перебуває в процесі діалогу з	вплив медіа опосередкований спілкуванням глядача із найближчим оточенням

	маси індивідуумів	медіатекстами та їх оцінює	
Мета	навчити аудиторію аналізувати і виявляти маніпулятивні дії медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного суспільства	допомогти учням зрозуміти, як медіа можуть збагатити сприйняття, знання тощо	створити середовище розвивального спілкування щодо медіапрактик, допомогти організувати спільний досвід медіаторчості і здійснювати його рефлексію
Недоліки	надмірне спрощення, переоцінка раціонального і недооцінка емоційного, художнього в медіаосвіті	не акцентується внесок учнів у культуру, участь в її створенні	трудність реалізації в існуючій системі освіти, зокрема забезпечення синтетичного і варіативного змісту з урахуванням особливостей медіапотреб і медіауподобань учнів

Демократичному інформаційному суспільству буде релевантною не проста двохстороння взаємодія, а паритетно-діалогічна взаємодія, яка

акцентується в соціально-психологічній моделі. Мова іде не просто про рівноправну дружню взаємодію учня з учителем, яка виходить за межі ролі «начальника, який завжди правий і підлеглого». Паритетність не суперечить різному рівню компетентності в певних питаннях, вона передбачає обмін знаннями. Учитель має взаємодіяти з дитиною на паритетних засадах, тобто визнавати, що – є частина реальності, в якій учитель має більшу компетентність, а є та, де учень (це, наприклад, його поточні потреби, його медіапрактики, а то й технічні компоненти користування новітніми гаджетами).

Паритетна взаємодія дає можливість прожити досвід того, що різниця між людьми може бути перетворена на ресурс взаємного розвитку. Ми тим багатші, чим ми різноманітніші (ця теза вирішує питання і гострого соціального порівняння, досвід якого діти отримують у навчальному закладі, що зокрема проявляється і в різниці медіапрактик). Нажаль, сьогодні в школі панує в більшості саме ієрархічна взаємодія, яка чудово виконувала функцію підготовки дитини до тоталітарного суспільства, підкореного демократичному централізму партійного апарату, але абсолютно неадекватна умовам конкурентної боротьби на глобальному ринку.

Паритетно-діалогічна взаємодія – це суб'єкт-суб'єктні стосунки, які характерні дитиноцентризму, коли дитина не перетворюється на об'єкт впливу, а її переживання, досвід - на засіб виконання навчального плану.

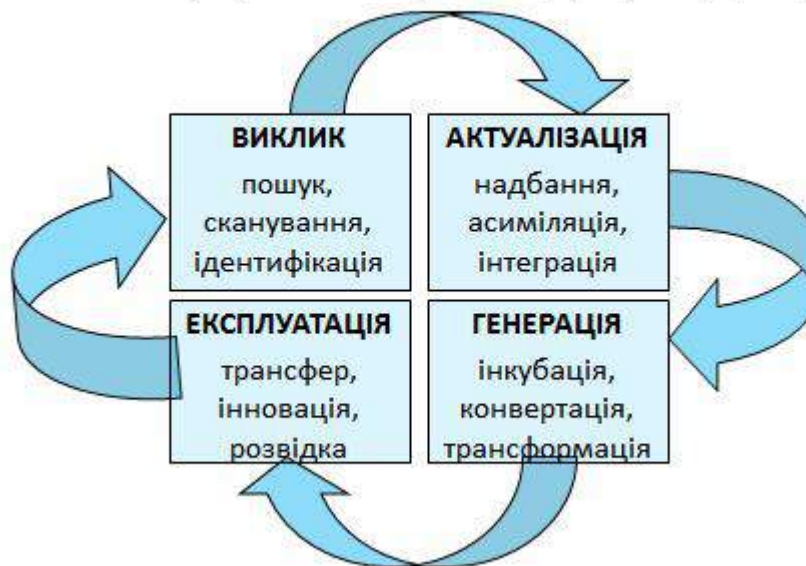
Суб'єкт-суб'єктна взаємодія природно складається в умовах суб'єктно-вчинкового підходу в освіті. Коли, наприклад, створення медіа перетворюється на спільний вчинок (не для гарної індивідуальної оцінки, а для здійснення доброї потрібної справи у відповідь на існуючий виклик): щоб світ став добрішим, красивішим...

Виклик – це новий концепт, який позначає характер взаємодії суб'єкта із середовищем, яка виходить за межі зони комфорту зазначеного суб'єкта. Виклик – це компонент середовища (суперечність, невизначеність, вимога, дефіцит), які суб'єкт впізнає як проблему (і без дій суб'єкта виклик перетворюється саме на проблему), але суб'єкт може своїми діями

відповідаючи на виклик створити нові можливості. Виклик – це характеристика ситуації, своєрідна точка біфуркації, яка потенційно має різні варіанти розвитку в залежності від дій суб'єкта. Усвідомлення виклику – це елемент управління знаннями. Нажаль, поняття виклику зовсім мало використовується сучасною дидактикою. Адже класичні дидактичні принципи сформувались в доцифрову епоху життя суспільства, потребують переосмислення в часи постмодерну. Одним із напрямів такого переосмислення є перехід до використання в освіті повної (розширеної) моделі взаємодії з потоковим інформаційним простором [1, с. 100-116].

Суб'єктно-вчинковий підхід, імплементований у вітчизняну модель медіаосвіти, передбачає розширений менеджмент знань (див. Рис. 2), який включає і блок усвідомлення виклику і традиційні блоки пошуку і генерації знань, і блок експлуатації знань, яка на відміну від використання, передбачає усвідомлення вигоди від застосування знань.

Рис. 2. Повнота циклу менеджменту знань в інформаційному просторі



Зрозуміло, що така розширена модель передбачає можливість паритетної взаємодії педагога і учня, в якому учитель виступає носієм культури

менеджменту знань, а спільний вчинок виходить за межі шкільного простору, наприклад, в простір територіальної спільноти в школах громади.

Паритетно-діалогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія може бути реалізована лише за умови психологічно правильно організованого спілкування. У це поняття ми вкладаємо дуже важливі змістові характеристики: поваги до честі і гідності кожного учасника комунікації, нетоксичний характер емоцій у спілкуванні, регульоване управління міжособистісним і міжгруповим конфліктом, розвивальний для особистості зміст спілкування.

Спілкування – це головний феномен і одночасно інструмент здійснення будь-якої моделі медіаосвіти. Численні дослідження довели, що практично будь-які впливи медіа опосередковуються безпосереднім спілкуванням із найближчим оточенням. У дітей, які дивляться мультики з елементами насильства, не формується агресія, якщо з ними батьки спілкуються після перегляду. Словниковий запас внаслідок перегляду дидактичних медіа програм з розвитку мови розширюється лише в тих дітей, які розмовляють після перегляду з батьками з приводу побаченого і т.д. і т.п. Благополучне спілкування з близькими є обов'язковою передумовою профілактики формування як хімічних так і медіазалежностей поведінки тощо.

Соціально-психологічна модель медіаосвіти ставить акцент на сприянні позитивному розвивальному спілкуванню як в реальному, так і у віртуальному просторі.

Таким чином, ретроспективний аналіз особливостей взаємодії суб'єктів в існуючих моделях медіаосвіти дав змогу виокремити сутнісні засади вітчизняної моделі, що буде релевантною сучасному стану суспільства і відповідати потребам розвитку дитини в умовах інформаційного простору України.

Другий параметр – **основне психологічне новоутворення**, на формування якого спрямована медіаосвіта. Психологічний наліз основних моделей медіаосвіти дає змогу виокремити новоутворення, на формування яких спрямовано зусилля педагогів: це процеси сприймання, мислення, а також

цінності, моделі поведінки як елементи світогляду. Можна відмітити також певну континуальність моделей за шкалою «раціоналізм – емоційність». Більшість моделей наголошують на формуванні раціоналістичних новоутворень, які здатні виступити бар'єром між безпосереднім емоційним переживанням при сприйманні медіа і формуванням ціннісних орієнтацій дитини. Проте необхідним є збалансований розвиток психіки дитини: емоційного і когнітивного її компонентів (емоційного інтелекту), автономності і колективізму (соціального інтелекту).

Усвідомлення медіаризиків, спільних для певної вікової категорії дітей, дасть педагогам ключ до побудови розвивальних спільнот медіапрактики. Грамотно спрямована спільна медіаторчість дітей забезпечуватиме формування тих психологічних новоутворень, які зменшуватимуть медіаризики без застосування захисної моделі медіаосвіти.

У результаті дослідження думки батьків України, і на основі узагальнення міжнародної практики захисту дітей в інформаційному просторі побудовано вікову періодизацію медіаризиків, яку покладено в основу концептуальної рамки медіаосвіти дітей різного віку. Тобто, медіаосвіта має спрямовуватись на сприяння розвитку того психологічного новоутворення, яке мінімізує ризики шкідливого медіавпливу на дитину саме цієї вікової категорії (див. Табл. 3, а також [4]).

Таблиця 3

Вікові психологічні новоутворення, що визначають медіа ризики для дітей різного віку

На межі 6 р.	На межі 9 - 10р.	На межі 12 р.	На межі 16 р.
---------------------	-----------------------------	----------------------	----------------------

<ul style="list-style-type: none"> – Розрізнення реальної і фантазії – Самоусвідомлення своїх переживань – Висока візуальна чутливість 	<ul style="list-style-type: none"> – Розуміння медіареальності – Розуміння мотивів дій і наслідків – Самоконтроль і спокуса наслідування 	<ul style="list-style-type: none"> – Соціальний інтелект – Розуміння гумору і абстрактне мислення – Емоційний розвиток і критичність – Відсутність досвіду 	<ul style="list-style-type: none"> – Ідеалізація кумирів – Моральний розвиток і кримінальні проблеми – Перевірка своїх обмежень – Стосунки і сексуальність
---	---	--	--

Таким чином, мета вітчизняної моделі медіаосвіти отримує більшу конкретизацію: створити середовище розвивального спілкування для збалансованого розвитку психіки дитини в інформаційному просторі у відповідності до її вікових та індивідуальних особливостей. Медіаосвіта має стати майданчиком для творення спільного досвіду дітей (а також дітей і дорослих), об'єднання їхніх рефлексивних ресурсів переосмислення власних медіапотреб і медіапрактик.

Відповідно, актуалізується інструментальна проблема – як створювати таке середовище? Адже реалізація такої мети передбачає використання в спілкуванні синтетичного і варіативного змісту, що враховує особливості поточних медіапотреб і медіауподобань учнів, а не нав'язує їм готові до вжитку схеми. Зважаючи на особливості нашого менталітету, нав'язування може не зустрічати спротиву в ситуації спілкування (особливо різностатусного), але породжує формування двохкомпонентної свідомості і внутрішнього конфлікту: «фасадної» згоди і пригніченої внутрішньої незгоди, яка може реалізовуватись

надалі як стандарт подвійної моралі. Нажаль, протягом багатьох десятиліть саме ця схема реалізовувалась як адекватна взаємодія системи освіти і тоталітарного суспільства, що гарантувало людині виживання. Злам досі не відбувся, що фактично потребує переосмислення в межах нинішніх поколінь. Розвивальне спілкування, яке має організовуватись у межах реалізації вітчизняної моделі медіаосвіти, призване забезпечити перехід від абстрактної декларації до практичної демонстрації не викривленої тоталітаризмом взаємодії.

Тут важливо врахувати, що в інформаційному суспільстві генеза особистості відбивається через розвиток медійних потреб, поведінки, уподобань. А останні (уподобання) все більше стають ознаками, а то й маркерами належності до певних соціальних груп, включаються у визначення групової динаміки. Соціально-психологічна модель має в якомусь сенсі бути екологічною, забезпечувати саморегуляцію і баланс за багатьма вимірами: між лояльністю до медіа і медіакритикою, між медіаризиками (захист) і медіаресурсами (задоволення потреб і розвиток). Взаємодія з медіа тоді має шанси стати саморефлексивною системою. Але суттєвим механізмом, що забезпечує блок рефлексії в цій системі, має бути формування спільноти медіа педагогів, як суб'єктів, що фахово модерують, опосередковують взаємодію дитини з медіа.

Аналіз результатів першого підготовчого етапу всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти дають змогу стверджувати, що критична маса учасників нової фахової спільноти набирає сили. У тісній співпраці з ІТЗО МОН України та Академією української преси здійснено навчання методистів ОППО і викладачів ВНЗ у межах Зимової та Літніх медіаосвітніх шкіл (47 осіб), навчання вчителів експериментальних шкіл на практичних семінарах та на базі ОППО (понад 150 осіб), навчання методистів та директорів ЗНЗ на базі УМО (38 осіб), - тобто створено фахову соціальну мережу понад 200 осіб, яка постійно розширюється.

Важливим компонентом формування медіа освітньої фахової спільноти є набуття спільного досвіду та його рефлексія. Для цього було проведено дві спільні акції: 1) перший зріз оцінки медіакультури учнів експериментальних і контрольних навчальних закладів (вхідна діагностика); 2) спільне учасницьке дослідження (проведення старшокласниками, які вивчали курс медіакультури, інтерв'ю з молодшими школярами на тему «Діти і телебачення» з підготовкою твору-звіту на всеукраїнській конкурс). Важливо, що в цих акціях всі учасники експерименту виступали в ролі єдиного колективного суб'єкта, що взаємодіє із зовнішніми інституціями. У першій акції – науковцями, які встановили з керівниками регіональних мереж паритетні стосунки взаємодії. Так, зокрема, було проведено спільне обговорення інструментарію для діагностики медіакультури, в результаті якого вироблено пропозиції щодо удосконалення анкети і організації процедури проведення, яку було враховано. Рефлексія спільного досвіду, набутого в ході проведеної акції, і результатів діагностики була організована з учасниками експерименту на практичних семінарах.

У другій акції до спільного контуру взаємодії додається іще один зовнішній суб'єкт-замовник - Міжвідомча робоча група з розробки і впровадження національної системи позначок телепродукції, що може шкодити здоров'ю і розвитку дитини. Використання результатів спільного учасницького дослідження (цитат із найкращих дитячих творів-звітів) на сайті Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення підкреслює важливість спільного досвіду, отриманого в цій акції і для спільноти медіапедагогів і для дітей-учасників експерименту.

До науково-методичних здобутків першого етапу експерименту можна віднести створення: підручника для студентів педагогічних спеціальностей та слухачів системи післядипломної освіти «Медіаосвіта та медіаграмотність», програми курсу за вибором для учнів 10 класу «Медіакультура» (гриф МОН), робочий зошит і методичні рекомендації, що започатковують цикл програм з основ медіаграмотності для учнів всіх класів, програми курсу «Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу» для слухачів ЦППО,

концептуальної рамки шкільної медіаосвіти (покладено в основу конкурсу авторських навчальних програм). Розпочав систематично функціонувати електронний бюлетень «Український медіаосвітній експеримент» для регіональних координаторів.

Виявились і нові виклики, які ймовірно створять перешкоди подальшому розвитку медіаосвіти. Насамперед, це недостатній рівень медіаграмотності учителя, його оснащеності психологічними технологіями організації паритетного спілкування і рефлексії. Одним із найперспективніших шляхів розвитку медіаосвіти є її інтегрована форма, коли вчителі у межах своїх предметних курсів забезпечують підготовку дитини до ефективної взаємодії з медіа. Перехід до такої медіаосвіти потребує суттєвого зростання медіакомпетентності кожного вчителя. Цей процес може бути пришвидшено тільки за допомогою цілеспрямованої підтримки державою: структурними, адміністративними, фінансовими ресурсами. При сучасному стані стихійного розвитку темпи зростання медіа грамотності вчителя не мають сприятливого прогнозу, відбувається систематичне відставання від розвитку інформаційного простору, зростання цифрової нерівності між учнями і вчителями. Другим викликом є недостатньо впорядкована на сьогоднішній день система нормативно-правового забезпечення і фінансової підтримки інноваційного процесу. Нажаль, експериментальні заклади всеукраїнського рівня, які працюють в медіаосвітньому експерименті не мають статусу експериментального навчального закладу на тій підставі, що не звітуються безпосередньо комісії Міністерства освіти і науки з виступом директора школи на цій комісії (так званий індивідуальний підхід). Те, що кожна школа звітується науковому керівнику експерименту, а керівник в узагальненому вигляді систематично представляє хід експерименту комісії, Вченій раді ІТЗО МОН України не відображено в нормативних документах як адекватний механізм для надання статусу експериментального навчального закладу. Враховуючи, що кількість шкіл, що працюють в експерименті перевищує сотню, а комісія має певні фізичні межі своєї роботи, не може розглянути таку

кількість одноосібних звітів, створюється абсолютно штучний бар'єр розвитку медіаосвітнього руху, зумовлений недостатнім нормативним забезпеченням процесу.

Другим прикладом такого відставання адміністрування від розвитку медіаосвітнього руху є невідповідність забезпечення фінансової підтримки установам, що виступають базою всеукраїнського експерименту, порівняно з експериментом регіональним, адже рішення про додаткове фінансування (оплату заступника директора з науково-дослідної роботи, вчителя, який веде курс за вибором тощо) приймає обласне управління освіти щодо регіонального рівня, а всеукраїнський може залишатись без такого забезпечення. Ці та інші приклади певних суперечностей в нормативному забезпеченні інноваційної діяльності, надлишкова бюрократизованість процесу створюють певні складності, але не можуть зупинити розгортання медіа освітнього руху, адже він має суттєвий базис – зацікавленість батьківської громадськості у забезпеченні підготовки дитини до ефективної і безпечної взаємодії з сучасним інформаційним простором. Про тимчасовість цих перешкод засвідчує підтримка МОН України медіаосвітнього процесу, висловлена в листі № 1/9-226 від 29.03.13 про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності» в навчальних закладах.

У підсумку аналізу результатів першого етапу можна визначити, що подальша експериментальна перевірка шляхів ефективного упровадження вітчизняної соціально-психологічної моделі має проводитись за такими параметрами: напрям розповсюдження медіаосвіти в школі (від старших класів / від молодших класів), варіабельність ІКТ-забезпечення (смарт-дошки, класи нет-буків, шкільні портали / недостатньо технічно оснащені школи), варіанти медіаосвіти для різних профілів та інтегрованої медіаосвіти, різні організаційні моделі інтеграції медіаосвіти та психологічний супровід медіаосвіти, різноманітні форми взаємодії з позашкільною освітою, медіаіндустрією та широкою громадськістю.

Висновки. Проведений аналіз основних напрямів і перших підсумків впровадження медіаосвіти на всеукраїнському рівні дав змогу представити суттєві ознаки вітчизняної соціально-психологічної моделі за двома параметрами: взаємодія суб'єктів медіаосвіти і специфіка психологічних новоутворень, на формування яких спрямовано медіа освітній процес. Головна ідея, на яку спирається медіаосвіта – розуміння того, що вплив медіа опосередкований спілкуванням глядача із найближчим оточенням. Тому мета медіаосвіти полягає у створенні середовища розвивального спілкування щодо медіапрактик, у допомозі в організації спільного досвіду медіатворчості і здійсненні його рефлексії.

Головним підсумком першого підготовчого етапу експерименту є формування соціальної мережі, як основи нової фахової спільноти медіаосвітян, що призвані професійно модерувати взаємодію дитини із сучасним інформаційним простором.

Подальше розгортання дослідно-експериментальної діяльності потребує розв'язання низки питань нормативного забезпечення, координування і адміністрування експерименту на підтримку громадської активності всіх суб'єктів медіаосвітнього процесу.

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навчальний посібник / О.Т.Баришполець, ЛюА.Найдьонова, Г.В.Мироненко, О.Є.Голубєва, В.В.Різун та ін.; За ред.. Л.А.Найдьонової, О.Т.Баришпольця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с.
2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В.Ф.Іванов, О.В.Волошенюк; Зза наук. ред.. В.В.Різуна. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
3. Найдьонов М. Формування системи рефлексивного управління в організаціях – К.: Міленіум, 2008. – 484 с.
4. Найдьонова Л.А. А ви дивились на медіаосвіту крізь призму медіаризиків? – Освіта, № 15-16 від 27 березня – 3 квітня 2013 р. – с. 7.

5. Рефлексивный поход: от методологии к практике. Под ред.. В.Е.Лепского. – М. Когито-Центр, 2009. – 447 с.
6. Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. - Stanford University Press - 225 с.

Онкович Ганна Володимирівна, завідувачка відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України, професор НТУУ “Київський політехнічний інститут”, доктор педагогічних наук, професор

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА МЕДІАОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Актуальність упровадження медіаосвіти у систему вищої освіти за допомогою інтегрування медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців обумовлена тим, що у навчальному процесі виникає принципово нова концепція професійної підготовки, яка включає медіаосвітні стратегії з метою формування медіаосвітньої культури як необхідної складової професійної культури майбутнього фахівця.

У статті йдеться про медіадидактику вищої школи та про професійно-орієнтовану медіаосвіту як про нові й перспективні педагогічні явища.

Ключові слова: медіаосвіта, професійно-орієнтована медіаосвіта, вектори розвитку медіаосвіти, медіаграмотність, інформаційна грамотність, медіадидактика, медіадидактика вищої школи.

Медіаосвіта (media education) - процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою та на матеріалах засобів масової комунікації (медіа) [1; 13; 10]. Нині вона успішно розвивається за трьома векторами, які визначаємо як професійно-орієнтований, медіапедагогічний і медіапсихологічний [8]. Конкретні прийоми та форми роботи з масово-комунікаційними джерелами дозволяють досягати одночасно навчально-

методичних та пізнавально-виховних результатів. Це проілюстровано в нашій монографії «Медіадидактика» на прикладі часткових (предметних) методик однієї дисципліни вищої школи - «Російська мова як іноземна» [7].

Сьогодні в цьому новому науковому відгалуженні виділяють кілька основних напрямків, що орієнтує на розвиток відповідних медіатехнологій, котрі використовуватимуться в освітній діяльності й сприяють розвитку медіадидактики. Адже йдеться про: 1) медіаосвіту майбутніх професіоналів – журналістів, кінематографістів, редакторів, продюсерів та інших „медійників”; 2) медіаосвіту майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, в системі підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл; 3) медіаосвіту як складову частину загальної освіти школярів і студентів, що може бути інтегрованою з традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і т. ін.); 4) медіаосвіту в установах додаткової освіти і дозвіллевих центрах; 5) дистанційну медіаосвіту школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет; 6) самостійну / безперервну медіаосвіту [1; 13; 14 та ін]; 7) медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки [9; 10].

Наразі ми виокремлюємо медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки, оскільки ведемо мову не просто про «медіа для всіх» (хоча саме це гасло було популярним ще зовсім недавно), а про те, як найбільш ефективно використовувати професійно-орієнтовані медіатексти в підготовці майбутніх спеціалістів з вищої освітою, щоб у подальшому вони успішно застосовували навички роботи з мас-медіа для підвищення професійного рівня, самоосвіти впродовж усього життя [13]. Адже сьогодні мало бути просто інформаційно-грамотним. Інформаційне суспільство знань потребує від особистості медіаграмотності.

Саме розвиток медіа- та інформаційної грамотності є одним із пріоритетів Стратегічного плану Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх», тому, що „медіа- та інформаційна грамотність є необхідною умовою для сталого розвитку відкритих, плюралістичних, інклюзивних суспільств знання, а також

інститутів громадянського суспільства, організацій, спільнот й окремих осіб” [6]. У Московській декларації, схваленої учасниками конференції „Медіа- та інформаційна грамотність у суспільствах знання”, що проходила у червні 2012 р. в Москві в рамках головування Росії в Міжурядовій раді Програми ЮНЕСКО „Інформація для всіх” і стала значним внеском у реалізації стратегічного плану цієї Програми, зазначено, що кардинальні зміни медіасередовища і зростання обсягів інформації сьогодні впливають на людей набагато сильніше, ніж раніше. Для того, щоб благополучно існувати в новому медіа- та інформаційному середовищі, успішно в ньому функціонувати, знаходити ефективні вирішення проблем у всіх сферах життєдіяльності, окремі громадяни, їх співтовариства й цілі нації мають володіти низкою важливих компетенцій, котрі дозволяють шукати інформацію, критично її оцінювати, створювати нову інформацію й нові знання, використовуючи при цьому доступні інструменти та формати, а також поширювати інформацію і знання різноманітними каналами [6]. Саме володіння подібними компетенціями відкриває нові можливості для підвищення якості життя, однак при цьому кожна людина і суспільство в цілому стикаються з низкою перешкод і проблем, число яких постійно зростає

Медіа- та інформаційна грамотність передбачають оперування всіма типами інформаційних ресурсів, адже „медіа- та інформаційнограмотна людина може використовувати різні засоби, джерела і канали інформації в особистій, професійній і суспільній життєдіяльності”, оскільки знає, коли і яка інформація потрібна і для чого, де і як її можна отримати, розуміє, хто і з якими цілями створив і поширює цю інформацію, має уявлення про ролі, функції та відповідальність ЗМІ, інститутів пам'яті та інших постачальників інформації. Медіа- та інформаційно грамотна особистість може аналізувати інформацію, повідомлення, уявлення та принципи, що транслюються медіа, „визначати достовірність одержуваної і створюваної інформації за низкою загальних, особистих і контекстуальних критеріїв” [6]. Окремі позиції цитованої вище Московської декларації будувались на основі та розвивали положення попередніх міжнародних документів.

З огляду на те, що світова громадськість останнім часом приділяє таку велику увагу розвитку інформаційної та медіаграмотності, зауважимо, що медіадидактика вищої школи, котра охоплює підготовку фахівців за різними напрямками, перебуває на початку свого становлення. Так само – і медіапедагогічна та медіадидактична теорії освіти. Зазвичай ідеться про більш звичне (і тут наявні певні напрацювання) – про медіаосвіту майбутніх професіоналів, котрі працюватимуть у медіапросторі, а також про відносно нове – медіаосвіту майбутніх педагогів у педагогічних закладах освіти, в системі підвищення кваліфікації. Останнім часом тему активно обговорюють, коли йдеться про дистанційну освіту.

Медіаосвіта майбутніх фахівців різних напрямів підготовки (наголошуємо ще раз – не йдеться тільки про медійників та педагогів) спонукає нас звернути увагу на *розвиток професійно-орієнтованої медіаосвіти й, відповідно, про перспективи медіадидактики вищої школи*. Тим паче, що в останні роки в Україні підготовлено кілька дисертацій, котрі засвідчили актуальність і перспективність розробляння цього нового напрямку в сучасній гуманітаристиці.

Наші розмірковування враховують в першу чергу професійні комунікаційні інтереси фахівців, оскільки для них важливе спілкування в соціумі, професійно-орієнтована взаємодія між членами різних утворень і форм спільнот людей.

Нові мережеві інформаційні та комунікативні системи сьогодні пронизують все наше життя. Як частина довкілля, вони впливають на просвітництво, освіту й виховання, складають серйозну конкуренцію школі та університетам [4]. Просування медіа- та інформаційної грамотності - це відповідь на один із викликів глобального інформаційного суспільства. На думку одного з провідних російських фахівців у галузі медіаосвіти О.В.Федорова, медіаграмотність / медіакомпетентність, здобута в процесі медіаосвіти, допомагає людині активно використовувати можливості

інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає краще зрозуміти мову медіакультури [13; 14].

Досвід впровадження медіаосвіти у навчальний процес ВНЗ України переконує в тому, що на часі не просто вести мову про *професійно-орієнтовану медіаосвіту*, її переваги, а й всіляко сприяти її впровадженню у навчальний процес. Завдяки медіаосвіті особистість зможе ефективно послуговуватися медіасферою впродовж усього життя, «усвідомлено вибудовувати своє життя, успішно навчатися протягом усього життя, працювати, ефективно вирішувати проблеми особистого та суспільного характеру». Інформаційно грамотна (ІГ) особистість зможе успішно використовувати *медіазасоби* для професійного й культурного зростання, а особистість медіаграмотна (МГ) для цього залучатиме *матеріали мас-медіа*. Оскільки сучасні Інтернет-технології потребують одночасного володіння інформаційною та медійною грамотністю, зрозуміло, чому нове поняття „медіа-інформаційна грамотність” (МІГ) – набуває швидкого поширення не тільки в сучасному педагогічному середовищі.

Професійна компетентність, медіакомпетентність – актуальні поняття сучасної освіти. Медіаосвічений фахівець здатен керувати саморозвитком особистості, оскільки він – професійно медіакомпетентен. Поняття професійної медіакомпетентності спеціаліста свідчить про єдність його теоретичної та практичної готовності здійснювати діяльність із опертям на медіазасоби – з одного боку, й використовувати професійно-орієнтовані медіатексти – з іншого. Це – ознака спеціаліста як успішного професіонала. Як і педагогіка, і психологія, і журналістика, медіаосвіта належить до тих наук і навчальних дисциплін, в основі яких – гуманістично орієнтоване мислення.

Зауважимо, що Україна має кілька успішних прикладів наукових досліджень з *медіадидактики вищої школи*. Дослідники переконливо доводять успішність професійно-орієнтованої медіаосвіти на конкретних прикладах її впровадження у вищі навчальні заклади України: НТУ України „КПІ”, Івано-Франківському національному університеті нафти і газу, Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України. Зауважимо принагідно, що

дисертації І.М. Чемерис [16], Н.М. Духаніної [3], І.А. Сахневич [12], О.К. Янишин [17], І.Ю. Гуріненко [2] – свідчення своєрідного українського прориву, тому що наші сусіди-росіяни, котрі почали впроваджувати медіаосвіту в навчальний процес раніше за нас і мають чудові напрацювання з різних тенденцій розвитку масової та професійної медіаосвіти, приклади її впровадження в напрямку журналістського і педагогічного векторів, не можуть похвалитися професійно-орієнтованими здобутками у ВНЗ інших напрямів підготовки. У них поки що ці досягнення (на відміну, скажімо, від журналістського вектора впровадження медіаосвіти у Москві та Челябінську чи педагогічного - на прикладі впровадження кінодидактики) – на початковій стадії, що засвідчують і доповіді, виголошені на медіаосвітніх конференціях (наприклад, „Сучасний стан медіаосвіти в технічному університеті” на конференції в „столиці російської медіаосвіти” – Таганрозі – у вересні 2012 р.).

Дисертаційні роботи з медіаосвіти українських дослідників – свідчення того, що в процесі навчання присутні різноманітні технології використання мас-медіа. Розроблені ними авторські програми медіаосвітнього спрямування пройшли апробацію у навчальних закладах України й рекомендовані до друку вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України. Нині вони виносяться на розгляд педагогічної громадськості України як приклад впровадження медіаосвіти у навчальний процес, як приклад медіадидактики вищої школи [5].

Сучасна дидактика є міждисциплінарною наукою, серед завдань якої "традиційними" вважаються: опис і пояснення процесу навчання та умови його реалізації, розробляння більш сучасних процесів навчання, організація навчального процесу; нові навчальні системи; нові технології навчання. І при відборі змісту освіти, і при виборі методів і форм навчання визначальні - принципи загальної дидактики, які в своїй єдності об'єктивно відтворюють найважливіші закономірності процесу навчання [15]. Розвиток медіадидактики відбувається з опертям на напрацювання загальної дидактики з урахуванням досвіду дидактик предметних. Кожна навчальна дисципліна має свої характерні особливості та закономірності, відтак і вимагає своїх особливих методів й

організаційних форм навчання. Дослідники відзначають, що всі часткові (окремі, предметні) дидактики або методики викладання є педагогічними дисциплінами, ґрунтуються на принципах загальної дидактики, яка є теоретичною базою для всіх предметних методик. Часткові методики і загальна дидактика розвиваються в тісній єдності [15]. Дослідники методик навчання (викладання) збагачують науку не тільки вузькими предметними істинами навчання конкретної дисципліни, а й виховання її засобами.

Нині виділяють «часткові дидактики» окремих категорій учнів (методика початкового навчання, дидактика вищої школи і т.ін.), в різних типах навчальних закладів та формах освіти. Поняття «часткові дидактики» присутнє в педагогічній літературі й тоді, коли йдеться про методики навчання окремих навчальних дисциплін (методика викладання мови, літератури, математики, фізики, історії та ін. У кожній методиці навчання своя «горизонталь» освіти, свій об'єкт - навчання предмету. І тут можна вести мову про „предметні дидактики”, котрі вирішують свої завдання, взаємодіючи з дидактикою вектора горизонтального. У цьому контексті зазначимо, що нині в коло часткових методик (і «за горизонталлю», і «за вертикаллю») впевнено входять методики медіаосвіти - і як окремі дисципліни, і як допоміжні складові при вивченні інших предметів [8; 9; 10].

Можемо спрогнозувати, що роль окремих інтерактивних методик медіаосвіти найближчим часом зросте, і саме їм належатиме одне з провідних місць у навчальному процесі, оскільки саме завдяки їм посилюється соціальна інтеграція між членами соціуму, саме завдяки їм особистість набуває медіаінформаційну компетентність, стає медіаосвіченою. Й саме з їхньою допомогою вирішуватимуться технологічні, економічні та соціальні проблеми, тому що „медіа- та інформаційна грамотність мають основоположне значення для благополуччя і розвитку особистості, спільнот, економіки й громадянського суспільства” [6].

Нині, в умовах наявності технічної бази, на кафедрах виникають гарні передумови для включення студентів у процес професійно-орієнтованої медіаторчої діяльності. Можна було б зупинитися на досвіді останніх років. Але для прикладу звернімося до сторінок історії.

На початку минулого століття, відповідно до профілю майбутньої інженерних діяльності, на факультетах КПІ було створено й активно працювали студентські гуртки: механічний, інженерний, електротехнічний, хімічний, агрономічний та інші. Студенти, спрагли до знань, з ентузіазмом бралися за розв'язання завдань своєї наукової спільноти, підвищуючи й у такий спосіб свій освітній рівень. У 1901–1923 рр. одними з найбільш популярних засобів масової інформації в КПІ були журнали науково-технічних гуртків, які часто виконували роль актуальних навчальних посібників.

Робота з підготовки до видання науково-практичних матеріалів збагачувала авторів і читачів періодичних видань не тільки професійними, а й журналістсько-видавничими знаннями, ширила горизонти культурної пам'яті гуртківців, оскільки професійні знання збагачувались медіазнаннями. Йдеться про один із видів професійно-орієнтованої освіти в сучасному розумінні. Ефективність комунікативно-діяльнісного підходу в підготовці майбутніх інженерів (через діяльність у науково-технічних гуртках і створення професійно-орієнтованого медіапродукту) доводить і той факт, що КПІ й нині перебуває на передових позиціях української вищої технічної школи.

Тож *медіаосвіта у вищій школі* – резерв підвищення якості підготовки не тільки фахівців для мас-медіа, медіапедагогів та медіапсихологів. Медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах через інтегровані медіаосвітні курси або через курс „Професійно-орієнтована медіаосвіта”. В цьому переконують нас не тільки успішно захищені дисертаційні роботи, про які йшлося вище, а й наш трирічний особистий досвід викладання спецкурсу

„Медіаосвіта” у Видавничо-поліграфічному інституті Національного технічного університету України „КПІ” [11]. Всі студенти, які прослухали цей професійно-орієнтований курс, засвідчили, що його слід ширше впроваджувати у навчальний процес вищої школи. Адже заняття проходили з опертям на матеріали фахових періодичних видань, телепередач, Інтернет-сайтів. У магістерських групах зверталась увага на дисертаційні дослідження з медіаосвіти та фаху, опрацьовувались автореферати дисертацій, оскільки їхня структура цілком відповідала структурі дипломних робіт. Тож така робота виявилася корисною при підготовці до написання дипломних праць.

Актуальність упровадження медіаосвіти у систему вищої освіти за допомогою інтегрування медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців обумовлена тим, що у навчальному процесі виникає принципово нова концепція професійної підготовки, яка включає медіаосвітні стратегії з метою формування медіаосвітньої культури як необхідної складової професійної культури майбутнього фахівця. Це дає нам підстави говорити про *медіадидактику вищої школи*, про *професійно-орієнтовану медіаосвіту* як про нові й перспективні педагогічні явища.

Література

1. Возчиков В.А. Медиафера философии образования [текст]: монография / В.А.Возчиков. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2007. – 284 с. – С. 212
2. Гуріненко І.Ю. Педагогічні умови застосування засобів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Умань, 2012. – 23 с.
3. Духаніна Н.М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К.: ІВО АПН України, 2007. – 22 с.
4. Костомаров В.Г. Рассуждение о формах текста в общении. – М.: ГИРЯ, 2008.

5. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів / Онкович Г.В., Духаніна Н.М., Сахневич І.А., Гуріненко І.А., Янишин О.К., Балабанова К.Є. / за науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора Г.В.Онкович. – К.: ІВО, 2013.
6. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности // <http://www.ifapcom.ru/ru/news/1347>
7. Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 332 с.
8. Онкович А.В. Медиаобразование: векторы развития // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Мат-лы Межд. научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А.Сластенина, 16 – 17 сентября 2010 г., Москва: МПГУ: в 2-х ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2010. – 771 с. – С.322 – 338.
9. Онкович Г.В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти // Вища освіта України. – № 2. додаток 1. – 2009. – Тематичний випуск „Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції”. – 308 с. – С.166 -172.
10. Онкович Г.В. Медіаосвіта як ресурс розвитку сучасного суспільства // Г.В.Онкович, А.Д.Онкович. Проблеми освіти: наук. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Випуск 73. – 269 с. – С. 3 – 6.
11. Онкович Г.В. Медіаосвіта. Загальний курс: експериментальна програма базового курсу для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ІВО НАП України, 2010. – 42 с.
12. Сахневич І.А. Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю: Автореф. дис. канд. пед. наук. - К.: ІВО АПН України, 2012. – 22 с.
13. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. - Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.

14. [Федоров А.В. Новые стандарты - реальная возможность для медиапедагогике](#) //Alma Mater – Вестник высшей школы. 2012. № 3. – С.55 – 58.
15. Хуторской А.В. Чем дидактика отличается от методики? // <http://www.khutorskoy.ru/be/2007/0312/index.htm>
16. Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: Автореф. дис. канд. пед. наук. - К.: ІВО АПН України, - 24 с.
17. Янишин О.К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій: Автореф. дис. канд. пед. наук. - К.: ІВО АПН України, 2012. – 22 с.

Синьов Віктор Миколайович, директор Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Шевцов Андрій Гаррійович, завідувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор

ПОТЕНЦІАЛ ВІРТУАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРНОГО СЕРЕДОВИЩА В АСПЕКТІ КОРЕКЦІЙНОЇ МЕДІАОСВІТИ І СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена актуальним психолого-педагогічним проблемам використання віртуальних комп'ютерних середовищ, зокрема Інтернет, у процесі соціального реабілітування та корекційної медіаосвіти осіб з обмеженнями життєдіяльності. Розглянуті переваги та ризики використання Інтернет-середовища як форми організації реабілітаційного простору.

Ключові слова: корекційна медіаосвіта, віртуальні комп'ютерні середовища, Інтернет, особи з обмеженнями життєдіяльності, соціальна реабілітація, корекційно-реабілітаційна робота.

Проблема ролі і призначення середовищних чинників у вихованні та розвитку особистості завжди привертала увагу теоретиків і практиків педагогічної сфери. Високий інноваційний і креативний потенціал освітнього середовища має давнє і глибоке культурно-філософське обґрунтування. Проте для дитини з порушеннями онтогенезу потрібні особливі форми організації розвитково-реабілітаційного середовища, освітні елементи якого набувають спеціального корекційного змісту.

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства до засобу реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності в освітніх закладах, в установах корекційно-реабілітаційного спрямування, побуті та на робочому місці необхідно віднести й всевітню комп'ютерну мережу Інтернет. У цьому матеріалі ми викладемо нашу думку відносно використання мережі Інтернет та інших форм віртуальних комп'ютерних середовищ як основи для побудови елементів систем реабілітування осіб з інвалідністю різного рівня. Розглянемо також переваги та ризики використання Інтернет-середовища як форми організації реабілітаційного медіапростору.

Означені питання тісно пов'язано з проблемою розвитку медіаосвіти, адже саме її засобами формується медіакультура – здатність соціуму ефективно використовувати медіаресурси й застосовувати передові інформаційно-комунікаційні технології [3].

Інтернет та інші новітні комп'ютерні технології не тільки безпосередньо можуть бути базисом для створення елементів і підсистем реабілітування (методів і технологій реабілітування, засобів реабілітування, інформаційно-наукової підсистеми), але й опосередковано модулюють формат таких підсистем, зокрема: цілі та зміст реабілітування, організаційні форми реабілітування, підсистеми реабілітаційного менеджменту та нормативно-правового регулювання тощо [5]. А головне те, що віртуальний світ Інтернет є

унікальним середовищем соціального реабілітування для його „жителів” з інвалідністю. Його повною мірою можна назвати ефективною основою для створення корекційно-реабілітаційного простору у площині освітньої парадигми.

Отже, комп’ютерні технології та Інтернет наприкінці ХХ-го сторіччя надали особам з вадами опорно-рухового апарату та сенсорними вадами безпрецедентні можливості здійснювати комунікацію із зовнішнім світом і, таким чином, допомагають долати головні перешкоди у процесі успадкування особою соціального досвіду людства, соціальної адаптації та інтеграції. ІТ-технології є могутнім інструментом особистісного розвитку дитини і дорослого, формування їх діяльнісних компетенцій у всіх сферах ігрової, навчальної та трудової діяльності.

„Віртуальну соціалізацію” людей з інвалідністю за допомогою Інтернет можна вважати однією із визначних перемог технологічної цивілізації. У подальшому ми розглянемо умови та ризики застосування цього шляху соціальної адаптації. Зауважимо, що цю проблему можна розглядати як на рівні стихійного організованого процесу застосування інформаційно-комунікаційного середовища (коли, наприклад, дорослий з вадами опорно-рухового апарату використовує Інтернет для спілкування та віртуальних мандрів), так і на рівні спеціально організованої методики або технології, прямим змістом яких є подолання соціальної дезадаптації людини через всесвітню комп’ютерну мережу, інтеграцію людини з інвалідністю у суспільство засобами Інтернет.

Питання про ефективність та користь застосування Інтернет, наприклад, дитиною чи студентом з вадами зору, слуху або опорно-рухового апарату може бути неоднозначно розв’язано на різних рівнях розгляду реабілітаційної дійсності. Використання студентом Інтернет для спілкування у комп’ютерній мережі не веде автоматично до ефективною соціалізації у віртуальному Інтернет-середовищі. Факт наявності Інтернет-зв’язку зовсім не означає, що реабілітаційний процес триває ефективно, упорядковано, за програмованими

цілями та науково-обґрунтованою методикою корекційно-реабілітаційної роботи. Ризики, які ми маємо при застосуванні цієї технології комунікаційного середовища можуть призвести навіть до протилежного соціальній адаптації результату.

Безперечно, другим за важливістю аспектом застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у соціальному реабілітуванні осіб з інвалідністю є їх використання у сфері освіти. В літературі широко представлені психолого-педагогічні аспекти застосування технологій комп'ютерного та дистанційного навчання, відкритої освіти тощо (див., наприклад, [2]).

Російський дослідник психологічних аспектів діяльності людини в Інтернет-середовищі Войскунський А.Є. вважає, що методологічною базою для побудови психолого-педагогічних технологій у середовищі локальних комп'ютерних мереж та Інтернет може бути культурно-історична теорія розвитку психіки Виготського Л.С. [1]. Згідно з останньою знаки, що постійно ускладнюються, і семіотичні системи сприяють розвитку і трансформації вищих психічних функцій, а істотним стимулом для психічного розвитку є зовнішня інструментальна діяльність людини, що опосередкована все більш довершеними знаряддями.

З психологічної точки зору Інтернет є для нас сучасним етапом знакового опосередковування діяльності. Л.С. Виготський ще на початку 1930-х років прозорливо відводив найбільш значуще місце саме семіотичним знаряддям. Слід прийняти до уваги, що основою Інтернету є комп'ютери, а основою комп'ютерів – мікročіпи, тобто пристрої суто знакові. Інтернет разом із сучасними цифровими технологіями спирається на традиційні знакові системи, сприяє їх кількісному ускладненню та якісному перетворенню. Семіотична сутність та соціальна форма застосування дає підстави розуміти його як соціотехнічну систему.

Глобальна інформатизація життя формує нові цілі реабілітації осіб з інвалідністю – їх інтеграцію у сучасне інформаційне суспільство.

Особистісний розвиток має бути спрямований на адаптацію та розвиток вищих психічних функцій до нових технологічних умов життя, збагачення цих функцій здійснюється не тільки через необхідність працювати зі знаковими системами, але й необхідність навчатися технологіям їх застосування, переробки та зберігання інформації.

Войскунський А.Є. стверджує, що з психологічної точки зору, людська активність в Інтернеті підпорядкована задоволенню трьох основних видів потреб: комунікативної (електронна пошта, синхронні і асинхронні "чати", конференції, листи розсилки, ньюсгрупи, "гостьові книги", форуми тощо), пізнавальної (навігація по Мережі, читання мережевої преси, пошук конкретної інформації або знайомство з поточними новинами, дистанційна освіта, виявлення уразливих веб-серверів з метою подальшого "злому" тощо) та ігрової (прикладом можуть служити індивідуальна битва з видаленим комп'ютером у традиційні спортивні ігри типу шахів, го, битва в групі традиційні азартні ігри типу карткових, гра в шахи тощо з реальними партнерами за допомогою Інтернету, індивідуальна або групова гра в ті комп'ютерні ігри, що не мають традиційного аналога - як азартні, так і інтелектуальні, гра в групі рольові ігри тощо). До цих видів активності зводяться кінцем кінцем інші види діяльності за допомогою Інтернету: наприклад, часто обговорюваний в популярних і наукових виданнях "електронний флірт" або поширені в Інтернеті спроби зміни ідентичності – це спілкування, причому з безперечними елементами гри [1].

Ми вважаємо, що в цій класифікації людської активності в Інтернет не вказана трудова діяльність. Проте Інтернет все більше задовольняє потреби людини також і у самореалізації на ринку праці. Тобто більш логічно розподіляти сфери застосування Інтернет за традиційною психолого-діяльнісною схемою: трудова, навчальна та ігрова діяльність.

Слід зауважити, що вплив ІТ-технологій на психіку та особистісний розвиток людини носить насправді амбівалентний характер: можна спостерігати як позитивні так і негативні результати цього, в цілому

прогресивного, процесу. Дослідники Інтернет-середовища, соціологи та психологи, виділяють такі негативні наслідки перебування людей у віртуальному світі комп'ютерних мереж, як: Інтернет-аддикція, аутизація, „ігрова наркоманія”, хакерство тощо. Небезпека негативного впливу „віртуального життя” на вищі психічні функції чекає більше всього на людей, що знаходяться у сензитивному стані або періоді свого життя, тобто на дітей та підлітків. Проте, важливо зауважити, що особистість навіть дорослої людини, яка знаходиться у тривалому стані хвороби, може бути цілком соціально дезадаптованою та емоційно вразливою, а відтак такою, що знаходиться у психічно критичному та чутливому стані. Процеси самоактуалізації, які могли б протидіяти негативним впливам перебування в Інтернеті, часто знаходяться у зародковому стані. Тому врахування означених вище аспектів негативного впливу Інтернет на психіку людини є дуже актуальним при плануванні корекційно-реабілітаційної роботи у середовищі комп'ютерних мереж.

Отже, розглянемо основні ризики та небезпеки, які несуть Інтернет-технології у процесі соціалізації людини, соціально-психічного та особистісного її розвитку.

Кількість людей, що проявляють залежність від Інтернету (інтернет-аддикцію), неухильно росте. За даними Internet.ru від різних форм патологічної прихильності до Інтернет страждає до 10% населення.

Учені змогли визначити п'ять базових форм залежності та її ознаки: віртуальний секс, спілкування в режимі он-лайн, залежність від інтерактивних ігор, інформаційна залежність, неухильний потяг до активної „мережевої” діяльності. Серед фізичних ознак „мережевої” залежності: поганий апетит, неспокійний сон, проблеми з суглобами і почервоніння білка очей. Ученими було встановлено, що люди, які страждали тривалими депресіями, найбільш схильні до Інтернет-залежності.

В Інтернет-публікації Є. Раєвської „Риси особистості Інтернет-залежних та Інтернет-незалежних користувачів [4] наведені дані щодо психологічного Інтернет-тестування через сайт www.zema.ru. Було застосовано тести

«Інтернет-залежності» К. Янг та «Самооцінка тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності» О. Єлісеєва. Дані, отримані Є. Раєвською, свідчать про те, що існують значні відмінності за тривожністю, фрустрованістю, агресивністю та ригідністю між Інтернет-залежними та Інтернет-незалежними користувачами комп'ютерних мереж (опитано чоловіків від 20 до 30 років). Результати Інтернет-залежних користувачів мають більш високі показники, ніж у Інтернет-незалежних.

Дослідники симптомів Інтернет-залежності порівнюють їх з характерними ознаками наркоманії: постійне збільшення часу „зависання” в Інтернеті, витрачання на Інтернет все більше грошей; готовність говорити неправду друзям і членам сім'ї, занижуючи тривалість і частоту своєї роботи в Інтернеті; здатність і схильність забувати при роботі в Інтернеті про домашні справи, навчання або службові обов'язки, важливих особистих і ділових зустрічах, нехтуючи заняттями або кар'єрою. Спостерігаються також такі симптоми, як прагнення та здатності звільнитися на час роботи в Інтернеті від відчуттів провини або безпорадності, від станів тривоги або депресії, отримання відчуття своєрідної ейфорії; небажання приймати критику подібного способу життя з боку близьких і начальства; готовність миритися з руйнуванням сім'ї, втратою друзів і кола спілкування через заглибленість у роботу в Інтернеті; зневага власним здоров'ям і, зокрема, різке скорочення тривалості сну у зв'язку з систематичною роботою в Інтернеті в нічний час; уникнення фізичної активності; зневага особистою гігієною через прагнення проводити весь без залишку "особистий" час у комп'ютерній мережі; постійне "забування" про їжу, готовність задовольнятися випадковою та одноманітною їжею, що поглинається нерегулярно і не відриваючись від комп'ютера; зловживання кавою та іншими тонізуючими засобами.

Таки ж симптоми можна спостерігати при залежності людей від комп'ютерних ігор, в тому числі в Інтернеті, на кшталт, групових рольових ігор типу MUD, DOOM або віртуальних казино.

Очевидно, що користування Інтернет особою з інвалідністю створює для неї відповідну зону ризику і віртуальне комп'ютерне середовище замість ефективного засобу соціального реабілітування може перетворитися на високотехнологічну зброю, що спрямовано на руйнування психічного та фізичного і без того проблемного здоров'я.

Одночасно відомі й позитивні зміни у структурі особистості гравців у комп'ютерні ігри, які відбуваються через те, що останні забезпечують інтенсивний досвід аналізу власних успіхів та невдач. Це призводить до позитивної зміни Я-образу та локусу контролю. Досвідчені гравці відрізняються від недосвідчених більш диференційованими уявленнями про себе, а локус їх суб'єктивного контролю переміщений в інфернальну область: це означає, зокрема, що вони готові нести відповідальність за свої власні дії. Тобто, організація комп'ютерної ігрової діяльності дітей та підлітків з вадами розвитку за умов контрольованої методики можна розглядати як прогресивну психолого-корекційну технологію у реабілітаційній роботі, зокрема позитивної корекції Я-концепції людини.

„Життя” в мережі Інтернет особливо важливо для тих людей, чиє реальне життя за тими або іншими причинами (внутрішніми або зовнішніми) міжособистісно збіднене, соціально депривоване.

Спілкування в Інтернеті має свої закономірності, які виходять із специфіки його форм. Можна виділити наступні форми спілкування в Інтернеті: телеконференція, чат (IRC – Internet Relay Chat, MUDs – Multi-User Dimension/Dungeon) і листування по e-mail. Дослідники Інтернет - спілкування звичайно розділяють способи спілкування в Інтернеті за ступенем їх інтерактивності. Найбільш інтерактивними середовищами спілкування вважаються чати і MUDs, найменше інтерактивними - e-mail і телеконференції. У телеконференції і при спілкуванні за допомогою e-mail спілкування відбувається в режимі off-line, на відміну від чату (IRC) і MUDs, де люди спілкуються on-line.

Усі названі форми спілкування, у зв'язку з його опосередкованістю з комп'ютером, мають таку характеристику, як анонімність, з відповідними наслідками.

А саме, в Інтернеті в результаті фізичної непрезентованості один одному партнерів по комунікації втрачає своє значення ціла низка бар'єрів спілкування, обумовлених такими характеристиками партнерів, які виражені в їх зовнішньому вигляді (стать, вік, соціальний статус, зовнішня привабливість або непривабливість). Крім того, на ефективність віртуального Інтернет-спілкування не впливає також невербальна складова комунікативної компетентності людини, яка часто-густо не достатньо сформована в осіб з інвалідністю через соціально-психологічну депривацію та відсутність життєвого досвіду у дитинстві.

В нашому випадку визначальним є те, що користувач Інтернет має можливість приховати свої фізичні вади і представляти собою жителям віртуального комп'ютерного світу тільки свою внутрішню особистісну сутність.

Отже, другим суттєвим наслідком відсутності прямого контакту в Інтернет-мережі (особливо у випадку обмеженості текстовою комунікацією) є можливість створювати про себе будь-яке враження за своїм вибором. Анонімність спілкування в Інтернеті збагачує можливості самопрезентації людини, надаючи їй можливість не просто створювати про себе будь-яке враження, але й бути у комунікації тим, ким вона захоче. Тобто, особливості спілкування в Інтернеті дозволяють людині конструювати свою ідентичність за власним бажанням, набуваючи при цьому певний досвід самопрезентації. Такий „віртуальний” особистісний тренінг для людини з інвалідністю є вельми корисним і, на відміну від „реального”, більш безпечний, адже ризик психологічної травми від невдачі у міжособистісній взаємодії менше. Проте, ми вважаємо, що „віртуальний” комунікативний тренінг може розглядатися як вид соціально-психологічного реабілітування тільки за спеціально організованих та

науково-обґрунтованих умов і у складних випадках має здійснюватись під наглядом спеціального психолога або корекційного педагога.

Так, наприклад, можливість експериментування з власною ідентичністю у віртуальній реальності можна оцінювати з позитивного боку перспектив самопізнання, що розширюються, а можна – з позицій «відходу» від реальної соціальної взаємодії, що веде до стагнації особистісного розвитку і спотвореного процесу самоактуалізації. Тому роль „корекційно-психологічного т'ютора” у таких процесах переоцінити неможливо.

Отже, розглянуто як позитивні, так і негативні наслідки впливу комп'ютерних технологій та Інтернет на особистість людини. Результат застосування ІТ-технологій у соціальному та психолого-педагогічному реабілітуванні залежить від наукової обґрунтованості і спеціального методичного наповнення цього процесу з боку корекційної педагогіки та спеціальної психології, ступеню залучення у нього фахівців з корекції та реабілітації дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку, відповідного контролю цього процесу.

Тобто, за всієї важливості комп'ютерних технологій в освіті відзначимо, що сучасні технічні засоби і далі залишаються лише засобами навчання й не можуть відігравати самостійної ролі в освітньому процесі без його гуманітарної складової частини, методичної бази, психолого-педагогічних та соціально-педагогічних підходів, сучасних форм організації навчання. Самостійно комп'ютеризація може сприяти тільки екстенсивному розвитку медіаосвіти та її кількісній оптимізації. У той же час синергетичне поєднання інформаційно-телекомунікаційних технологій з ефективними спеціальними педагогічними методиками та дидактичними інноваціями виводитиме нас на шлях реальної інтенсифікації корекційної медіаосвіти.

Отже, ми приходимо до висновку, що Інтернет-середовище може бути ефективним чинником організації реабілітаційного простору навколо особи з інвалідністю та медіаосвіти тільки за умов залучення науково-обґрунтованих методик і технологій корекційно-реабілітаційної роботи, фахового

корекційного, психолого-педагогічного, андрагогічного, медичного супроводу ігрової, навчальної та трудової діяльності дітей та дорослих, які потребують корекційної допомоги.

Література:

1. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. – М.: Смысл, 2002, с. 82-101.

2. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний повісник 2-е вид. Доп. / За ред.. В.М.Кухаренка – Харків: НТУ „ХПІ”, „Торсінг”, .2001. – 320 с.

3. Онкович Г.В. Медіаосвіта: сучасний стан і перспективи розвитку //Мова і культура: науковий журнал. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 12. – Т. XI (136). – 160 с. – С.39 – 45

4. Раевская Е. „Черты личности Интернет-зависимых и Интернет-независимых пользователей. – http://flogiston.ru/articles/netpsy/ia_raevska

5. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 484 с.

Секція 1. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ

Алексєєнко Тетяна Федорівна

Вплив інформаційних технологій на стан і розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем суспільства

Анотація. У статті розкриваються основні чинники і ризики впливу інформаційних технологій на підростаючу особистість, розвиток комп'ютерних адикцій у підлітків та педагогічні умови її профілактики, можливості використання соціальної реклами у захисті права дитини на сім'ю.

Ключові слова: інформаційна безпека, соціальна реклама, комп'ютерні адикції, вплив і педагогічний зміст інформаційних технологій.

Засоби масової інформації, соціальні мережі як вид інформаційних ресурсів охоплюють все більшу аудиторію – від дошкільників до людей похилого віку і справляють великий вплив на їх соціальне становлення шляхом формування смаків, уподобань, стилю життя, світосприйняття. Завдяки їм забезпечуються широка поінформованість суспільства з різних питань, створюються потенційні умови для актуалізації соціальних, у тому числі соціально-педагогічних проблем і шляхів їх розв'язання. Разом з тим, нові інформаційні технології, зокрема комп'ютерні та різні види реклами, нав'язують філософію безпечного і безтурботного життя, а також ті товари та послуги, які потребують просування заради комерційної вигоди виробників, а не споживачів, в результаті чого відбувається підміна ціннісних смислів і орієнтирів. Рекламовані безпечність і безтурботність гарантують легкість прийняття потрібного рішення щодо певних моделей поведінки чи здійснення покупки, а не осмислення того, що пропонується і з якою ціллю. І в цьому полягає один із основних соціальних ризиків, які пов'язані із впливом соціальних мереж на свідомість, поведінку і вчинкову діяльність споживачів. Особливо актуально це усвідомлювати відносно дітей і молоді. Саме такий аналіз, у контексті позитивного і

негативного впливу, їх взаємозв'язку та можливостей використання соціальних мереж і соціальної реклами у захисті прав дітей, є актуальною соціально-педагогічною проблемою і основною метою статті.

Особливості впливу комп'ютера на особистість розглядаються, в основному, в різних аспектах у працях дослідників: як технологічні залежності (М. Гриффітс); як види “втечі” від реальності (Н. Пезешкіан); як засоби зміни емоційного стану (Х. Шиффер); у контексті “патологічного використання комп'ютера” (М. Шоттон). Вивченню сучасних комп'ютерних ігор та їх впливу на підлітків присвячені праці І. Болонова, І. Бурлакова, О. Войскунського, А. Гордєєвої, Г. Петрусь, С. Шапкіна та ін. Роль реклами у суспільстві та її вплив на формування особистості, взаємозв'язок між потребами суспільства та комплексом маркетингу як філософії управління досліджували І.Акуліч, М.Бейкер, Ф.Котлер; психологічні механізми впливу рекламної інформації на людину - В.Зазикін, А.Лебєдєв-Любімов, К.Мозер та інші.

Однак, практично поза увагою дослідників залишилась проблема педагогічного змісту засобів соціальної реклами, право дитини на безпечну інформацію. На подолання такого протиріччя в лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України під безпосереднім науковим керівництвом автора цієї публікації були виконані дисертаційні дослідження з актуальних соціально-педагогічних проблем: профілактики комп'ютерних адикцій підлітків (Н.Сергеєва), обумовленої інтенсивним розвитком нових комп'ютерних технологій та Інтернет, які є відносно сильними сучасними засобами зміни емоційного стану, реалізації різних форм адиктивної поведінки осіб, що “патологічно використовують комп'ютер”, та захисту права дитини на сімю засобами соціальної реклами (О.Сватенков), актуалізованого потребою використання її потенційних можливостей в активізації суспільства у захисті права дитини. Коротко зупинимось на їх результатах.

Нами було доведено, що характерною властивістю технологій, які використовуються соціальними мережами, є те, що вони впливають на свідомість особистості, навіть всупереч її волі. Ризик формування комп'ютерної адикції як прояву соціальної дезадаптації зростає саме у підлітковому віці, оскільки для нього

характерна підвищена навіюваність, цікавість до нового, бажання отримання нових вражень, відчуттів. При цьому найбільш ризикованим є той період, коли підліток переживає кризу розвитку та кризу ідентичності. У цей час йому притаманні незрілі моральні переконання, підвищений егоцентризм, прояв впертості, протесту, боротьби проти виховних авторитетів, прагнення до незалежності, самостійності, невідомого, ризикованого, а також схильність перебільшувати ступінь складності проблеми, переважання пасивних форм подолання стресових ситуацій, що може слугувати передумовами формування адиктивної поведінки і комп'ютерної адикції у підлітків. Цьому також сприяють особливості побудови комп'ютерних ігор та закладений у них механізм занурення у гру, який створює ефект участі гравця у віртуальній реальності.

В основу всіх класифікацій комп'ютерних ігор покладено поділ на рольові (в яких ролі комп'ютерних героїв приймається гравцями) та нерольові (аркади, головоломки, ігри на швидкість реакції, традиційно азартні) ігри. У ході експерименту з'ясовано, що рольові комп'ютерні ігри значно сильніше впливають на підлітків, спричиняють дезадаптацію та особистісні порушення, які виявляються у зміщенні "Я-реального" і "Я-віртуального". Унаслідок ідентифікації гравця з головним героєм гри і подальшою потребою перебування у віртуальному світі рольові ігри здатні викликати залежність.

Розвиток "феномену уявного друга" (Г. Старшенбаум) відволікає від виконання певних соціальних обов'язків у реальному житті. Руйнівний характер комп'ютерної адикції виявляється у втраті значення і цінності емоційних відношень із людьми, загостренні міжособистісних конфліктів. Ці ризики зумовлюють необхідність профілактичної роботи з підлітками.

Специфіка маніпуляції полягає в тому, що вона є не тільки латентною, а й зливається у свідомості і самосвідомості з власними інтересами, почуттями, думками людини і диктує їй певні форми мислення і діяльності, що, в принципі, може розцінюватись як імітація суб'єктності індивідів.

Основою для маніпуляцій є властивість людської особистості бути відкритою світу, довіряти публічній інформації (яка у різних рекламних продуктах та Інтернет-

технологіях є не тільки великою, а ще й різновекторною і часто взаємовиключною), в результаті чого губитися в тому, що їй дійсно є необхідним, а що нав'язаним.

Загалом маніпуляція є видом психологічного впливу, за якого відбувається стимуляція намірів, які часто не співпадають з актуальними бажаннями.

Технології, що використовуються у соціальних мережах, продукують у людей суб'єктивну структуру, яка може стати заміником її істинної індивідуальності. Це особливо яскраво простежується на прикладі занурення в комп'ютерні ігри, у ході чого реальне життя підмінюється віртуальністю. Маніпулювання скрито вражає найважливіше досягнення достоїнства людини – її самість, певною мірою позбавляючи особистісних смислів, і скеровує її на шлях «бути як супер герой» (наприклад, з комп'ютерної гри), або «бути як усі», «любити тільки те, що люблять інші», «робити так, як пропонує інший» тощо.

Проблема виявляється також у масовизації впливів, як позитивних, так і негативних. Окрім того, негативні впливи можуть відкривати шлях і до масових неврозів. Що було зафіксовано нами спеціальними методами дослідження підлітків до, у ході, і після гри у рольові комп'ютерні ігри. Експериментальні дані засвідчили значне підвищення рівня агресивності підлітків після тривалої гри, а також їх гуртування у малі групи (що значно підсилювало рівень агресії) з метою пошуку об'єктів і ситуацій, для її зняття.

Разом з тим, можна відзначити і те, що механізм маніпулювання викликає до життя і процеси соціального загартування – сприяє розвитку таких особистісних проявів, як вибірковості, устійливості та терпимості. Однак, це мало помітно на прикладі підлітків, і більшою мірою прослідковується в інших вікових групах осіб, які вже є достатньо сформованими особистостями і мають власну позицію щодо різних соціальних явищ і впливів, уміють їм чинити опір.

Комп'ютерну адикцію диференціюють на два види: Інтернет-адикцію (Я. Кімберлі, А. Голдберг, Дж. Сулер, К. Янг) та ігрову адикцію (С. Проценко). Ми проаналізували їх особливості і можемо стверджувати, що у цих двох видах є як спільні, так і відмінні риси. Спільним є характерний відхід від реальності, що відбувається у вигляді своєрідної “втечі”, коли замість гармонійної взаємодії з усіма

аспектами дійсності спостерігається активізація діяльності в якому-небудь одному напрямку. Важливу роль при цьому відіграє віртуальна реальність, яка потужно забезпечує зоровий, слуховий та кінетичний аналізатори, і, таким чином, являє собою конкуренцію для істинної реальності. Небезпечним є те, що межа між такими реальностями розмита завдяки діям, спрямованим на комп'ютер та навколишні об'єкти, окрім того робота за комп'ютером пов'язана з додатковою емоційною напругою. Є всі підстави розглядати психологічні аспекти комп'ютерної адикції за аналогією з наркотичною, алкогольною чи іншими видами залежностей.

На основі праць О. Єгорова, В. Менделевича та Г. Старшенбаума нами були визначені етапи формування комп'ютерної адикції у підлітків, а саме:

- емоційне захоплення (підліток розуміє, що існують доступні засоби швидко і без особливих зусиль змінити свій настрій, самопочуття; група ризику – підлітки з низькою адаптивною здатністю, самотні, нестійкі до стресів, з явними проявами незадоволеності собою, життям, оточенням);

- спроба заміни (чим частіше використовують комп'ютер, тим більше міжособистісні стосунки відходять на другий план; при цьому повторне звернення до Інтернету, гри провокують будь-які події, що викликають відчуття дискомфорту, незадоволення, тривоги в реальному житті);

- заміна (звернення до комп'ютера стає звичним методом реагування на негаразди в житті; мотивація штучної зміни свого стану стає інтенсивнішою і ставлення до близьких втрачає свою значимість);

- криза (спостерігається повне домінування адиктивної поведінки, для якої характерним є занурення в адиктивний процес, відчуження від спілкування з іншими людьми; гра на комп'ютері може не приносити такого задоволення, як раніше, тому можливий апатичний стан адикта).

Загалом за результатами дослідження було з'ясовано, що для комп'ютерної адикції підлітків характерним є відхід від реальності у вигляді своєрідної “втечі”, коли замість гармонійної взаємодії з усіма аспектами дійсності відбувається активізація у вузько спрямованій сфері діяльності, недооцінка та ігнорування всіх

інших сфер соціального життя. Основними передумовами її формування було визначено наступні:

- бажання залучитися до “світу дорослих” за відсутності сформованості навичок контролювання своїх вчинків і прогнозування їх наслідків;
- погіршення психологічного клімату в сім’ї, конфлікти, сварки, непорозуміння; відсутність чіткої мети і позитивних ідеалів;
- потреба у самоствердженні себе «як сильного, лідера, героя, переможця»;
- недостатня поінформованість про негативний вплив комп’ютера на фізичний і психічний стан організму;
- широка та налагоджена мережа комп’ютерних клубів, неконтрольований доступ до комп’ютерних ігор) та особливості її прояву (постійне захоплення і продумування процесу гри;
- збільшення часу, проведеного за комп’ютером, втрата контролю за часом (нездатність вчасно припинити гру);
- витіснення інших інтересів;
- стан дискомфорту поза грою;
- прагнення до ризику.

Тому зміст, форми і методи профілактики розроблялися з їх урахуванням.

Предметом цільового нашого дослідження також була реклама, оскільки вона відіграє важливу роль у соціальних процесах, є медіатором, провідником позитивного і негативного, формує й транслює свідомість і актуальну культуру. Завдяки їй доносяться до широких верств населення різні політичні ідеї і лозунги, бажання політиків, які досить часто не є конструктивними, а спрямовані на демонстрацію конфлікту інтересів.

Довіра дітей до реклами є просто непорушною і беззастережною: вони вірять всьому, що чують і бачать на рекламній продукції – білбордах, плакатах, буклетах, відеороликах тощо; хочуть мати те, що вони рекламують (вважаючи саме його найкращим); цитують дослівно їхні тексти і слогани. Однак, ця дія не обмежується тільки конкретними бажаннями «мати щось точно таке». Вона має пролонгований ефект, який виявляється у переконаності, що:

- 1) «насправді жити – це споживати»;
- 2) «ні в чому не потрібно собі відмовляти».

Ці установки сприяють негативній трансформації свідомості, формуванню споживацьких, утилітарних мотивів та інтересів. Реклама також сприяє формуванню у дітей певних модних образів, престижних героїв, з якими вони себе ідентифікують.

Лонгітюдні спостереження переконують, що інтерес до реклами діти починають виявляти ще з раннього віку. Мама підтверджують, що вже з трьохмісячного віку у дітей, які часто перебувають у кімнаті, де працює телевізор, визначається «улюблена реклама»: під час її трансляції вони перестають плакати, повертають голівку в бік екрана і фіксують свій погляд на картинках, що змінюють одна одну. Діти «впізнають» свою улюблену рекламу з перших секунд і до її кінця зберігають тишу і спокій. Які технології впливу на свідомість і емоції закладають у неї її розробники? Чи можна їх вважати безпечними для психічного здоров'я дітей? Ці запитання ще залишаються відкритими.

Дошкільники та молодші школярі, найчастіше, сприймають відео (теле)рекламу як один із видів мультфільмів. Їх приваблюють короткий і зрозумілий (простий) сюжет, гучні звуки, яскраві кольори, епатажні герої, екстравагантність їхньої поведінки. Однак, проблема полягає в тому, що вони звикають до яскравих, динамічних, екстравагантних образів, яких вони не бачать у реальному житті, а тому і втрачають інтерес до повсякденного життя, до живого спілкування. Окрім того, прослідковується негативний вплив на розвиток пізнавальної сфери дітей, їхнє звикання до пасивного сприйняття інформації, яку несе реклама: там є конкретні поради, і не потрібно самим шукати відповіді на проблемні питання. Також реклама може формувати у дітей штучні, зайві, шкідливі потреби. Вони створюють передумови розвитку розбещеності, жадібності, девіантної поведінки.

Реклама виконує роль механізму переконання і впливає на формування ціннісних орієнтацій, закладає певні стереотипи поведінки людей. Особливо показовою у цьому контексті є реклама алкогольної і тютюнової продукції, яку рекламують красиві і чутливо-еротичні дівчата, сильні, впевнені й самодостатні

чоловіки. Саме на них, з чаркою чи цигаркою «хочеться бути схожими, щоб бути такими ж успішними у житті» - так відповідають діти. І так вони й роблять – палять цигарки, вживають алкоголь, ходять з пляшками пива. Через таку рекламу відбувається підміна ціннісних смислів і орієнтирів. Отже, реклама може істотно впливати на загальну поведінку дитини та її ставлення до світу, які далеко не завжди збігаються з тими перспективами та цілями, що їх переслідує виховання.

Реклама – вправний маніпулятор свідомістю і поведінкою споживачів рекламного продукту. Вона націлює на реалізацію первинних вітальних цінностей, пов'язаних із задоволенням потреб, або прагненням до соціального престижу через придбання рекламованої продукції, тим самим стверджує повагу до матеріального продукту як повноцінного заміника духовного. Така ситуація актуалізує проблему педагогічної експертизи соціальної реклами та визначення умов її доцільності.

У контексті дослідження захисту права дитини на сім'ю засобами соціальної реклами нами розв'язувалось актуальне завдання соціальної педагогіки – влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування у сприятливе сімейне середовище. З цією метою розгорталась активна, педагогічно доцільна рекламна кампанія, спрямована на формування гуманістичної свідомості, ціннісного ставлення до дитини, батьків і сім'ї в цілому, відповідального батьківства та розвиток мотивації до надання необхідної допомоги обездоленим дітям, забезпечення захисту їх прав, у першу чергу на люблячу сім'ю і сімейне виховання.

Нами було визначено педагогічний ефект соціальної реклами, під яким сукупно розуміються прогнозовані під час планування рекламної кампанії зміни у свідомості та поведінці людини, а саме:

- усвідомлення значення тих чи інших суспільно бажаних цінностей;
- механізми запам'ятовування інформації про ті чи інші соціальні проблеми;
- емоційні ставлення до рекламованих проблем, усвідомлення їх особистісної значущості;
- виникнення соціальної комунікації з приводу інформації, що була подана в соціальній рекламній продукції;

- відмова від реклами неприйнятних з точки зору суспільної моралі моделей поведінки, їх зміну та ін.

Засобами педагогічного впливу соціальної реклами було визначено соціально-ціннісну інформацію та символи; комунікативні механізми – слово, слоган і текстовий блок; емоційні подразники - ілюстрацію, колір, голос і музику; мотиваційні спонуки – актуальні потреби, ціннісні установки, інтереси цільової аудиторії. Педагогічний вплив забезпечувався у взаємозв'язку 4-х компонентів і засобів соціальної реклами, ґрунтувався на закономірностях процесу обробки інформації людиною (шляхом активізації сенсорних систем, концентрації уваги, інтерпретації і осмислення, актуалізації, прийняття, запам'ятовування) і формування позитивного рекламного образу.

Таким чином, нами представлено результати наукових досліджень лабораторії соціальної педагогіки НАПН України, виконані аспірантами лабораторії під науковим керівництвом автора цієї публікації, щодо безпеки дітей у соціальних мережах та можливостей використання їх потенцій у захисті прав дитини. На наш погляд, їх необхідно продовжувати з метою поглиблення знання про механізми впливу соціальних мереж на особистість і соціальні групи, а також пошуку конструктивних шляхів їх застосування у розв'язанні складних соціально-педагогічних проблем.

Список використаних джерел:

1. Алексєєнко Т.Ф. Особливості інформаційного оточення сучасної сім'ї в Україні / Актуальні проблеми виховання дітей у закладах інтернатного типу : зб. наук. праць. – К., 2002. - С.124-134.
2. Алексєєнко Т.Ф. Мас-медіа індустрії дозвілля як соціально-культурний феномен / Педагогічні та реакційні технології в сучасній індустрії дозвілля : мат-ли між нар. конф. – К., 2004. - С. 38-45
3. Алексєєнко Т.Ф. Роль засобів масової інформації у забезпеченні прав дитини. Соціальна реклама / Т.Ф. Алексєєнко // Державна тематична

доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2008 року «Реалізація права дитини на виховання в сім'ї». - Центр дослідження дитинства. – сайт Державного департаменту з усиновлення та захисту прав дитини. – С. 129 – 140. – Режим доступу до доповіді : www.ditu.gov.ua.

4. Соціальна педагогіка: словник-довідник [Т.Ф. Алексеєнко, Ю.М. Жданович, І.Д. Зверєва, О.Л. Кононко та ін.] ; за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. – Вінниця, ООО «Планер», 2009. – 548 с.

5. Сергеева Н.В. Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції підлітків. – автореферат дисертаційного досл.... канд..пед.наук. – Інститут проблем виховання НАПНУ, 2010. – 19с.

6. Сватенков О.В. Педагогічні умови захисту права дитини на сім'ю засобами соціальної реклами. – атореферат дисертаційне досл.... канд..пед.наук. – Інститут проблем виховання НАПНУ, 2010.- 20с.

Титаренко Тетяна Михайлівна

Гендерні практики життєконструювання у сучасному інформаційному просторі

Анотація. У статті розглянуто гендерні практики як повторювані акти особистісного життєконструювання, що складаються під впливом популярних медійних контекстів. Показано, що вплив мас-медіа на гендерні практики життєконструювання відбувається через взаємодію ціннісно-сміслового, нормативно-регулятивного та сюжетно-жанрового контекстів. Визначено, що фонові практики формуються внаслідок домінування нормативно-регулятивного контексту, тоді як практики перетворювальні стають можливими при домінуванні ціннісно-сміслового контексту.

Ключові слова: гендерні практики, особистісне життєконструювання, мас-медіа, ціннісно-сміслові, нормативно-регулятивні, сюжетно-жанрові контексти.

Сьогоднішнє українське суспільство, що застрягло десь між командно-адміністративним минулим і демократичним майбутнім, має досить своєрідну масову культуру, часткою якої є культура гендерна. Враховуючи те, що медіа-технології, які цю культуру активно вибудовують, тиражують і розповсюджують, стали невід'ємним фоном повсякденного життя, дослідження саме медійних контекстів життєконструювання стає все більш *актуальним* завданням.

Концепт практик набув особливої популярності внаслідок «прагматичного повороту» 80-х років минулого століття, підвищення уваги дослідників до жіночого і чоловічого життєвих світів у всіх їх різнобарвних модифікаціях. У соціально-психологічному контексті практики є актами конструювання життя, в яких акумулюється і через які артикулюється набутий особистістю досвід. Отже, *метою* статті є аналіз гендерних практик, обумовлених насамперед різноманітними інформаційними контекстами.

Практики бувають як фоновими, повсякденними, так і конструктивними, перетворювальними. Перші, автоматизовані і практично неусвідомлювані, впливають на життєконструювання насамперед завдяки частотності, тоді як другі, - відрефлексовані, сміливі і несподівані, здійснюють свій вплив завдяки подоланню стереотипів.

Нові перетворювальні практики можуть спочатку сприйматися особистістю як ризиковані і унікальні, але згодом, повторюючись і перевіряючись на популярність та ефективність, наближаються до фонових, повсякденних. Так перетворювальні практики втрачають свою новизну, стаючи виразом вже набутих знань, переосмислених емоційних станів, схваленої мотиваційної спрямованості, зручних комунікативних навичок. Фонові ж практики перестають влаштовувати особистість у кризових життєвих ситуаціях, при необхідності екстреного творчого переосмислення складних стосунків, що склалися.

У соціальній дійсності, що тримається на розрізненні чоловічого і жіночого, як фонові, так і перетворювальні практики є гендерно

сконструйованими. У постнекласичній парадигмі гендер не задано відначально і перманентне гендерне самоідентифікування є одним із базових процесів, в якому конструюється сьогодняшня плинна особистість. Гендерні практики продукуються в ході інтенсивної комунікації особистості і культури. Жіночі і чоловічі способи життєконструювання більшою и меншою мірою відкриті різним інформаційним впливам, і тут агресивне втручання популярних медійних контекстів важко переоцінити.

За даними кроскультурного дослідження нідерландського антрополога Г.Хофстеде, існують маскулінні і фемініні суспільства, які відрізняються за цілою низкою ознак. «Маскулінними» є Японія, Австрія, Австралія, Італія, Німеччина, США, Велика Британія, арабські країни. «Фемінініми» - Швеція, Норвегія, Данія, Фінляндія, Нідерланди, Франція, Португалія, Таїланд. Ці дані ніяк не співпадають з рівнем соціально-економічного розвитку країн, їхнім багатством. Так само вони незалежні від домінування індивідуалізму чи колективізму. І хоча ступінь маскулінності/фемініності кожної культури історично більш-менш стабільна, вона може змінюватися у конкретних соціально-політичних обставинах [див. 2, сс.109-114].

Дуже не вистачає сьогодні подібних за масштабом психологічних кроскультурних досліджень, які змогли б пояснити специфіку гендерних практик та гендерної самоідентифікації у відповідних країнах, показати, як гендерний досвід типового представника маскулінного суспільства відрізняється від досвіду представника суспільства фемінінного.

За матеріалами міжнародного форуму ЮНЕСКО «Гендер і медіа», що відбувся у Китаї кілька років тому, певні індекси маскулінності дозволяють відносити кожну країну до відповідної групи. Чим вищою є маскулінність, тим більшою – гендерна диференціація у суспільстві [7].

Лише лінивий не читав сьогодні про традиційну фемінінність українського суспільства. Але не будемо забувати, що переважна більшість преси, телевізійної та книжкової продукції приходить до нас від Старшого Брата з його специфічною маскулінністю. Фільми наша молодь бачить у

переважній більшості американські, інколи російські, пісні слухає також англomовні та російськомовні, тобто створені у маскулінних суспільствах. Які гендерні практики у цих текстах є найбільш типовими? Які цінності пропагуються? Які образи ідеального чоловіка та ідеальної жінки на їхній основі формуються?

Відповідно до Кальмарської декларації, прийнятої у Швеції учасниками міжнародного семінару «Жінки і мас-медіа» в 1995 році, стереотипи жінок у світових ЗМІ – це жертва і в'ючна тварина, сексуальний об'єкт, жадібна споживачка, домогосподарка, захисниця традиційних цінностей і «супер-жінка, що розривається між сім'єю і кар'єрою» [3].

Оскільки з часу цієї декларації пройшло майже двадцять років, і наша країна все ж не зовсім Швеція, гендерні повідомлення, що конструюють у вітчизняному інформаційному просторі відповідні практики, дещо інші. Жінки у вітчизняних ЗМІ завжди молодші і привабливіші за чоловіків, вони добрі господині і рідко реалізуються за межами своєї оселі. Водночас жінки більш нещасні або тому, що не мають сім'ї, або через втому від подвійних навантажень вдома і на роботі. Зображуючи чоловіка на екрані, набагато частіше фіксуються на його обличчі як атрибути інтелекту, характеру, особистості, тоді як у жінки акцент робиться на стрункій фігурі з її вираженою сексуальністю [1, 98-99].

Жіночі практики, якими їх бачать у ЗМІ старшокласниці, є насамперед практиками, пов'язаними із вдалим пошуком партнера. Така ціннісно-сміслова спрямованість потребує яскравої сексуальності, вміння модно вдягатися, «тюнінгувати», декорувати власну зовнішність, завжди бути у тренді. Ці практики передбачають повсякденні прояви вміння наполегливо конкурувати з подругами і колежанками за достойного, тобто популярного, багатого, наділеного владою чоловіка. У таких азартних іграх всі засоби дозволяються, якщо героїня перемагає.

Традиційні цінності створення сім'ї, народження дітей нібито займають в інформаційному просторі певне місце, але їхній сенс стає невпізнаним

порівняно, наприклад, з аналогічним у минулому столітті. Так, 8 березня сьогодні представляють у деяких нібито прогресивних СМІ як свято «лесбіянок і каштанок». А «каштанками» презирливо називають переважну більшість жінок, що говорять про кофтинки і ходять з господарськими сумками. Саме їм ненав'язливо радять бути як всі, поводитися відповідно до стереотипу «Світ жінки – дім, дім чоловіка – світ»[4, с.226].

І хоча цільова аудиторія найбільш впливового агента медійних впливів – телебачення – саме «каштанки», їм показують яскравих самостійних жінок після 30 років, таких собі бізнес-леді, що побудували кар'єру і досягли матеріальної незалежності. На новому життєвому етапі, коли їм стає чомусь сумно і самотньо, ці успішні дами відставають кар'єру і починають гонитву за достойним чоловіком, чи то розлучаючись з пасивним і недостойним ровесником, чи шукаючи принца в інших вікових когортах та на інших континентах. Тут правила гри дещо модифікуються, а домінувати починають ціннісно-смысловий та нормативно-регулятивний контексти, що передбачають будь-які маніпуляції, брехню і інтриги заради успіху полювання.

Жінкам після сорока-п'ятидесяти залишаються поради косметологів, рекламні ролики із засобами прання, консультації лікарів та реаліті-шоу з екстрасенсами, кулінарами та астрологами. На аудиторію літніх жінок, як і літніх чоловіків, сучасні медіа взагалі не орієнтуються, хіба що розповідають про вирощування на дачі екзотичних рослин чи способи дешево зробити ремонт у власній оселі.

Суто чоловіча, підкреслено маскулінна тематика також активно транслюється засобами масової інформації і має вдячного споживача. Все більш потужна хвиля маскультурних інтервенцій сьогодні зорієнтована на хлопців-старшокласників і студентів, яким пропонують численні фільми, комп'ютерні ігри та музичну продукцію, в яких важко не помітити ціннісно-смыслову вихолощеність, яку можна позначити як демонстративне, архаїчне прагнення влади, володіння, домінування. Нормативно-регулятивний контекст складається з відвертої конкурентності, агресивності, брутальності, практик,

пов'язаних з надмірним ризиком для себе і оточення. Гендерні наративи, в які хлопці намагаються пакувати всі ці повідомлення, важко назвати особистісними, оскільки їхні сюжетно-жанрові характеристики майже цілком запозичуються в улюблених героїв.

Тридцятирічні чоловіки знаходять у блокбастерах, комеді-клабах, тематично і граматично спрощених, не зовсім цензурних текстах на сторінках глянцевого журналу вульгаризовані практики кар'єрного зростання, нібито мужнього відпочинку, що потребує дорогого байку, квадрациклу, знаряддя для пейнтболу та азартного полювання на жінок. Цинічні і примітивні ціннісно-сміслові контексти поєднуються з не менш убогими контекстами нормативно-регулятивними, що пропагують неемпатійність, жорсткість, вміння йти до кінця, будь що досягати мети. Саме такі практики, оформлюючись в певні улюблені сюжети, нібито засвідчують високу маскуліність, обіцяють успіх, статус, визнання і привілеї.

Чоловіки після сорока-п'ятидесяти років теж є активними об'єктами інформаційних впливів. Їхні досить специфічні гендерні практики, що відтворюються у відповідних екранних сюжетах, вже не зациклюються на кар'єрі. Вони насамперед передбачають легкі перемоги над менш відомими і заможними молодими чоловіками у боротьбі за жінку як дорогий аксесуар. Немолодим статусним чоловікам пропонуються численні способи збереження молодості, довголіття, сили і потенції, оскільки саме вони символізують цінності суспільства, побудованого чоловіками і зручного для чоловіків.

Останнім часом типові гендерні практики у деяких суспільствах починають активно змінюватися. Суттєва динаміка спостерігається, наприклад, у Німеччині, де все помітнішим стає зсув до більш м'якої маскуліності, особливо серед чоловіків нижнього середнього класу віку від 27 до 40 років, що мають гуманітарну освіту і працюють вчителями, психологами, соціальними працівниками. Вони більше допомагають жінкам у побуті і вихованні дітей, краще усвідомлюють свої почуття, більше говорять про них, менше хизуються власною маскуліністю і частіше виражають симпатії до андрогінних цінностей

[див. 2, с. 117-126]. Вітчизняні дослідження також фіксують подібні тенденції, хоча вони не так яскраво виражені.

На пострадянському просторі гендерні побутові практики поки що залишаються консервативнішими за європейські. Виявляється дуже висока порівняно з Європою гомосоціальність. Чоловіки набагато інтенсивніше спілкуються з чоловіками, ніж з жінками. І чоловіки, і жінки знаходять розуміння, підтримку і допомогу серед представників своєї статі майже у 80 % випадків. Маскулінні практики, побудовані на традиційному рольовому каркасі, передбачають вживання міцного алкоголю, що працює на образ «автентичної маскулінності». Самооцінка і самоповага чоловіків залишається набагато вищою за жіночу [див. 2, с. 158-168].

У гендерних практиках чоловічків і жінок, що складаються під тиском панівного інформаційного простору, фіксуються і спільні тенденції. Маскулінність і фемінінність все частіше опосередковуються споживацтвом, вибором відповідних речей і товарів, що їх символізують, наприклад, відповідних автомашин, шуб, спа-салонів, фітнес-центрів, клінік пластичної хірургії. Так чоловіки і жінки, старі й молоді, забезпечені й неімущі, гламурні модники і суворі неформали своїми гендерними практиками сигналізують про власні цінності і уподобання.

І хоча гендерів у сучасному світі далеко не два, хоча поступово зростає суспільна толерантність до невизначених, проміжних, альтернативних форм гендерної самоідентифікації, все ж суспільно вирабатаних, перевірених часом і засвоєних особистістю, тобто фонових практик взаємодії натуралів і геїв, лесбіянок, трансвеститів, представників інших нетрадиційних орієнтацій ще практично немає. Майже кожна така взаємодія потребує від особистості вироблення перетворювальних практик з новою граматиною мови, новими способами виконання власних гендерних партій.

Перетворювальні практики на відміну від практик фонових передбачають створення людиною нового тексту та його осмислення, редагування під час взаємодії. Людина як „тварина, що сама себе тлумачить”, досягає саморозуміння через безперервну наративну самоінтерпретацію [6, с.62]. Саме завдяки наративу, тобто розповіді про себе,

ми надаємо новим практикам форми і сенсу. Наші інтерпретації пережитого і прогнози майбутнього вибудовують нові контексти гендерного ідентифікування.

Перетворювальними є також практики взаємодії пересічної людини з представниками певних молодіжних субкультур, що мають специфічно організовані маскулінні, фемінінні чи андрогінні конфігурації. Базові наративи маскулінних субкультур, до яких відносять скінхедів, реперів, рокерів, байкерів, панків, містять концепти боротьби, насилля, агресії, домінування, непокори. Основними концептами фемінінних наративів, характерних для хіпі, емо, анімешників та класичних готів, є чутливість, сентиментальність, романтизованість, меланхолійність. До субкультур, що транслюють водночас маскулінні і фемінінні схеми, можна віднести рейверів і клаберів [1, с.175-176].

Автонаративи представників цих субкультур є історіями про себе і своє життя, що передаються через типові способи проведення дозвілля, стиль взаємодії, музичні уподобання, імідж. Подібні наративи починають все частіше з'являтися на наших екранах, наприклад, у популярних талант-шоу, розхитуючи традиційні межі фонових гендерних практик і проваючи молодь до переосмислення власних цінностей, оновленого розуміння прийнятних для себе нормативно-регулятивних засобів, способів прогнозування майбутнього.

Наративізація життєвого досвіду є своєрідною подорожжю чоловіка чи жінки територією власного життя, що сприяє розхитуванню звичних інтерпретативних меж і продукуванню нового бачення того, що відбувалося, відбувається та має відбутися. Відповідно до інформаційного простору, в якому вони перебувають, чоловіки і жінки використовують дещо різні засоби конституювання історій про себе, по-різному добирають факти із свого життя і взаємопов'язують їх, специфічно інтерпретують [5].

На відміну від чоловіків жінки більш стежать за зміною моди, у тому числі і в гендерних практиках. Вони більш схильні наслідувати побачені взірці чи хоча би мріяти про них. Жінки більш свідомо планують свій імідж, створюють антураж навколо своїх життєвих планів і проблем. Їхнє естетичне почуття, інтуїція, спогади, передчуття можуть виявитися більш значущими, ніж аргументи розуму у створенні відповідних гендерних практик.

Чоловіки ж режисерують своє життя за іншими критеріями, більш глобальними і раціональними, зорієнтованими не на найближче оточення, а на ширший соціально-культурний контекст, що задається тими ж медіа. У своїх гендерних практиках, що далеко не завжди оформлюються в структуровані автонаративи, чоловіки зачіпають водночас багато сфер життя: і взаємини, і професійну діяльність, і відпочинок. Чоловіки накидають наративні рамки на дійсність, роблячи її чіткішою, зрозумілішою, структурованішою, усвідомленішою. А жінка завдяки власним наративам досягає станів затишку й передбачуваності, які інколи для неї більш значущі, ніж реальне втілення задумів у життя.

Оскільки чоловічі та жіночі медійні історії по-різному тематизуються, чоловіки скрізь бачать суспільні акценти, навіть у суто приватних справах, а жінки, навпаки, акцентуються на приватних контекстах, що супроводжують висвітлення суспільно-політичних проблем.

Автобіографічні гендерні наративи є практиками не лише інтерпретації власного життя, а й його дієвого конструювання. Створення автонаративу, що сприяє як самопрезентації власної маскулінності чи фемінінності, так і самоосмисленню, самоприйняттю, перетворюється на особистісний спосіб побудови такого життя, якого людина, як їй здається, варта.

Інформаційним простором визначаються і цінності, і стереотипи, і норми гендерної взаємодії, і способи осюжетнення, художнього оформлення розповсюджених гендерних практик. Не завжди усвідомлено обираючи жанр повідомлення-оповідання, виразність мови, стилістику, чоловік чи жінка «пакують» власний досвід у відповідну популярну форму.

Висновки. У сучасному інформаційному просторі гендерні практики проявляються як повторювані акти особистісного життєконструювання. Практикуючи, чоловік і жінка перманентно перебувають у процесі гендерного ідентифікування, що передбачає втілення у життя найрозповсюдженіших, розтиражованих форм представленості гендеру у масовій культурі.

Чималу роль у взаємних переходах фонових і перетворювальних гендерних практик відіграють різні значущі для ціннісно-сислової сфери особистості, її актуального стану, мережі стосунків медійні контексти. Найвідчутліший вплив мас-медіа на гендерні нарративні практики життєконструювання відбувається у ціннісно-сисловому, нормативно-регулятивному та сюжетно-жанровому контекстах, що перебувають одне з одним у складній взаємодії.

Типові гендерні практики засвоюються особистістю під тиском мас-медіа як повсякденні акти конструювання життя, і тут домінує нормативно-регулятивний контекст, під впливом якого індивідуальний нарратив складається відповідно до розтиражованого сюжету і популярного жанру.

Перетворювальні практики, що потребують усвідомленості, креативності, готовності до ризику, стають можливими при домінуванні ціннісно-сислового контексту, що передбачає створення автонаративу у власному жанрі і за власним сюжетом, який згодом може стати трендовим. Вони виникають лише тоді, коли людина свідомо відмовляється орієнтуватися на нав'язувані медіа стереотипні гендерні контексти і намагається конструювати інші.

Література

1. Заграй Л.Д. Молодіжна субкультура: гендерний досвід.- Івано-Франківськ: Нова Зоря.- 2012.- 376 с.
2. Кон И. С. Мужчина в изменяющемся мире.- М: Время, 2009.- 496 с.
3. Люличева Л.Г. Проблемы женского предпринимательства и СМИ (социально-психологический аспект) // Социальные проблемы.- СПб.- 2010.-Электронный ресурс / Режим доступа: <http://www.socprob.ru>
4. Скорнякова С.С. Гендерные стереотипы в средствах массовой коммуникации // Актуальные проблемы теории коммуникации". СПб. - Изд-во СПбГПУ, 2004. - С. 225-231.
5. Титаренко Т. М. Досвід жіночий і чоловічий: тортури інтерпретацій // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології; [ред. рада: М.М.Слюсаревський (голова),

В.Г.Кремень, С.Д.Максименко та ін.]. – К.: Міленіум, 2011. – Вип. 25(28). – 148 с.- С.94-102.

6. Троцук И. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // Вестн. РУДН, сер. Социология.- 2004.- №6-7,- С. 56-74.
7. Шакирова С. Полнеба на плечах женщин // Материалы международного форума ЮНЕСКО «Гендер и медиа» - Китай.- 2006. // Электронный ресурс / Режим доступа: <http://www.genderstudies.info>

Бондаренко Олена Анатоліївна

Сучасні технології медіаосвіти

Анотація. Стаття посвящена проблемам активизации массового медіаобразования в современных школах, формирования медіа- и информационной грамотности ученика и учителя через технологии медіаобразования.

Ключевые слова: медіаобразование, медіаграмотность, информационная грамотность, учащиеся, учителя, медіакультура, технологии медіаобразования.

Что же такое технологии медіаобразования?

Термин «медіаобразование» до сих пор является областью дискуссий. Для профессионалов масс-медиа это в первую очередь профессионализация, раннее обучение профессиональному мастерству будущих журналистов, режиссеров, операторов и пр. С появлением компьютерных мультимедиа в среде непрофессионалов утвердилось мнение, что это использование информационных технологий в образовании. Учитывая, что термин родился в педагогической среде, приходится признать, что оба толкования неточны. Для педагогов медіаобразование – это в первую очередь использование СМИ как

материала для анализа на уроках и освоение предметного содержания через создание собственных сообщений-медиатекстов. На первый план выходит развивающая и формирующая функции медиаобразования, оно есть одновременно и средство для постижения предмета, и средство для формирования информационной культуры ученика – критического мышления, умений работать с информацией.

Технологии медиаобразования, с одной стороны, являются прикладными, с другой стороны – помогают объединить изучение предметов и отдельных учебных курсов в единый процесс *образования*, поскольку основная задача медиаобразования – формирование общих информационных умений, культуры работы с информацией, этики и эстетики общения в мире массовых коммуникаций.

Специфика медиаобразования с точки зрения педагогики состоит в следующем:

- медиаобразование возникает как педагогическая необходимость там, где есть свобода восприятия и интерпретации информации (т.е. в мире свободных СМИ);
- медиаобразование подразумевает смену педагогической парадигмы – педагог и ученик равноправны перед получаемой информацией, педагог не учит, но помогает постигать мир, предлагая анализировать полученную информацию на различных уровнях осмысления;
- медиаобразование предполагает, что у учителя должна быть сформирована высокая культура использования современных средств обучения, в т. ч. и мультимедийных технических средств обучения, потому что только высочайшая культура предъявления информации может стать основой формирования комплекса информационных умений;
- ученик может опережать учителя в знании технических аспектов современных масс-медиа, что педагог также обязан уметь использовать в интересах оптимизации и повышения эффективности обучения.

Одним из наиболее важных факторов, определяющих изменения в современном образовании, становится растущее влияние внешней медиасреды. Одним из наиболее значимых слагаемых информационной среды образования сегодня является медиакоммуникация (массовая печать; радио; кинематограф, телевидение, видео; компьютерные мультимедиа технологии).

Рассматривая роль масс-медиа в жизни современного школьника, необходимо отметить, что современная медиакоммуникация выступает для подростка не только как источник информации, имеющей образовательное значение, но и как повод для формирования системы взглядов на мир. Это происходит не только при пассивном восприятии различных медиатекстов, но в первую очередь при попытке создать собственные тексты, используя язык массовой коммуникации.

Школьник сталкивается с медиатекстами ежедневно. Их восприятие, понимание, создание собственных текстов подразумевает наличие информационной культуры. Однако формирование информационной культуры возможно только в процессе целенаправленной работы учителя и ученика.

Современные процессы информатизации общества приводят не только к видимому изменению личностной коммуникации, но и к структурным изменениям во всей системе культуры. Это заставляет ряд исследователей говорить о кризисе культуры или даже ее гибели. Однако отметим, что это кризис классической культуры, стержнем которой была позитивная оценка научно-технического прогресса. В центре этой культуры стоял Разум, и классической ее формулой являлась триада «Разум — Логика — Просвещение». Основную роль в преемственности такой культуры играло образование, где главное место занимало изучение наук, что и определяло малую роль других способов познания в учебном процессе. Картина мира меняется стремительно. В современную школу не входят – вторгаются информационные технологии, проектная деятельность, дистанционные формы получения знаний, электронные искусства. Современный мир – мир массовой коммуникации. Знания о мире, формирование эстетических представлений,

усвоение норм этики и морали часто происходит не на основании собственного опыта, а на материалах СМИ. Современный ученик колеблется в выборе основного источника информации между телевидением и Интернетом; учитель же, по мнению многих ученых, должен был бы перейти на позицию тьютора и консультанта. Однако не стоит забывать о том, что немалую часть представлений о мире (в том числе мирозерцание и мировоззрение) ребенок и подросток формирует на основе неявной информации, которую можно передать только при личном общении. Учитель должен остаться учителем – изменив личностную позицию, поскольку он теперь не единственный и главный источник информации, но человек, благодаря опыту которого ребенок адаптируется к ситуации информационного стресса и учится гармонизировать свое внутреннее бытие, получает основы социального бытия в современном социокультурном пространстве.

Именно поэтому одним из вариантов разрешения проблемы представляется целенаправленное формирование медиакультуры учащихся.

Область медиакультуры вызывает большой интерес у всех, кто занимается проблемами новых технологий, информационного пространства, преобразования современной культуры. К настоящему времени существует множество определений медиакультуры. Так, по мнению Н.Б. Кирилловой, «медиакультуру можно определить как совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности» [7, с.92]. Область данного определения традиционна для культуры вообще – однако не вполне конкретна именно для области массовой коммуникации.

Еще в 1995 г. автором этих строк было предложено определение медиакультуры как «культуры диалога в медиапространстве» [3, с.14]. В

настоящее время можно уточнить: это культура полилога (многостороннего диалога) в информационном пространстве массовых коммуникаций [4]. Понятие культуры включает и материальную сторону (получение знаний), и духовную (воспитание), и операциональную – освоение процесса (методик, технологий), итогом которого будут саморазвитие и самовоспитание, самореализация учащихся через творчество и рефлексия, на основе которой должно происходить постоянное самообновление, развитие личности. С этих позиций и следует рассматривать процесс формирования медиакультуры.

Невзирая на сложность формулировок, сам процесс прост. Ребенок с той минуты, как он научился включать телевизор или компьютер (что теперь происходит раньше, чем он научился читать), попадает под влияние массовых коммуникаций, выходит в медиaprостранство. И научиться «жить в виртуальных мирах», не теряя связи с реальностью, - вот одна из задач, которую и ставит жизнь перед современной школой.

Необходимость разработки новых учебных технологий в настоящее время является одной из наиболее острых проблем современной педагогики. На наш взгляд, учебные технологии, применяемые в сфере формирования медиакультуры учащихся, должны внести свой вклад в развитие и формирование таких социальных и мировоззренческих качеств, которые необходимы на данном этапе развития общества.

Рассматривая формирование культуры подростков в области восприятия, понимания, интерпретации информации, поступающей по каналам массовой коммуникации, основ критического мышления, рефлексии и умения создавать собственные сообщения на языке медиа, мы получаем сферу формирования медиакультуры.

По мнению А.А Калмыкова [3, с.5], сегодня появляется необходимость и возможность говорить о медиавсеобуче, то есть о массовом медиаобразовании.

Его предпосылкой является развитие новых технологий, прежде всего – компьютерных.

Отметим, что применение новых технологий в учебном процессе оказывает влияние на образовательную среду. Расширяются возможности приобщения к новым знаниям – но одновременно растут требования к восприятию, способности критически анализировать полученную информацию, обрабатывать и преобразовывать ее. А обращение к искусству через электронные технологии грозит потерей эстетического художественного восприятия и подменой его на опосредованное восприятие «медиапродукций», которые лишены эмоционального воздействия и настраивают восприятие учащихся на логический лад. Задайте в классе вопрос – кто видел картины Леонардо да Винчи? Вам придется долго «подводить» детей к мысли о том, что существует разница между картиной – и картинкой в Интернете (или иллюстрацией в журнале). Произведение искусства стало более доступным – но при этом утратило свою уникальность и часто становится поводом для внехудожественной деятельности (изображение упомянутой выше картины в разное время использовали для рекламы вентиляторов и шоколада). Вне процесса образования, вне целенаправленной педагогической работы процесс эстетического восприятия учащихся так и останется неполноценным, с годами рискуя превратиться в потребление медийных стереотипов.

Выполняя творческие задания (работая над мультимедийными проектами и т.п.), аудитория осваивает важнейшие понятия медиаязыка, комплексно, неразрывно объединяя теорию и практику. На базе практической деятельности постигаются азы построения медиатекстов, развиваются творческие способности, фантазия, воображение.

Эксперты по медиакультуре отмечают рост количества источников информации, резкое повышение плотности информационных потоков и рост агрессивности медиасреды, которая оказывает сильнейшее воздействие на

неокрепшую психику подрастающего поколения, зачастую приводя к неконтролируемым и разрушительным последствиям для сознания молодежи. Реклама, средства массовой информации, Интернет, современная кинопродукция – все это активно формирует ценности, стереотипы поведения и установки молодых людей, воздействует на основы их мировоззрения и идентичности. Попытки правового регулирования медиаполя с целью оградить молодежь от влияния так называемой «параллельной школы» – телевизионной рекламы, СМИ, Интернета на сегодня не приносят желаемых результатов: невозможно ограничить доступ подростка к той информации, которая находится в свободном обращении. Современный подросток должен сам уметь ориентироваться в медиасреде, отслеживать ее влияние на себя и сопротивляться этим влияниям. Подросток должен также уметь оценивать качество и достоверность получаемых им информационных сообщений.

Именно с этой целью предполагается включение детей в процесс создания собственных медиасред – с тем, чтобы они «изнутри» познакомились с их устройством и принципами функционирования. С другой стороны, учащиеся должны уметь грамотно читать и анализировать медиасообщения (медiateксты): визуальные и аудиоряды, структуру образов, выявлять скрытые подтексты. Для реализации этого направления требуется другая необходимая составляющая – это овладение основами медиакультуры самими педагогами, которые должны стать авторитетными посредниками в диалоге между медиасредой и учащимися.

Отсюда вытекает необходимость разработки и применения широкого спектра технологий медиаобразования в современном учебном процессе.

В постиндустриальном обществе информационная культура становится не столько набором прикладных знаний, позволяющих ориентироваться в библиотеках, медиатеках, компьютерных сетях, сколько определенным критерием развития личности, характеризующим диалогичность восприятия, вариативность, открытость системы знаний. Наличие информационной

культуры предполагает также степень овладения личностью навыками поиска, передачи, обработки и анализа информации, особыми – наиболее общими – методами и технологиями [8, с.117].

Медиаобразование выступает здесь как педагогическая система, позволяющая использовать в процессе образования современные методики и технологии на основе формирования мировоззренческих позиций (развитие критического мышления, выработка собственных концепций на базе сопоставления медиатекстов и информационных потоков, передаваемых по различным каналам связи).

Сам термин "медиакультура" отражает особенности используемого подхода - изучение средств массовой информации и каналы массовой коммуникации взяты с точки зрения приобщения человека к культуре, рассмотрения образовательного процесса как элемента "присвоения культуры" (термин В.С. Библера) [1,2], что помогает найти истинное место и наиболее эффективные способы использования средств массовой информации в процессе образования.

Разработка и использование технологий медиаобразования в школе может идти по следующим направлениям:

- формирование критического мышления на основе наглядного использования медиатекстов в преподавании отдельных предметов с целью интеграции медиаобразования и данного предмета [*интегрированное медиаобразование, 5*];

- изучения практики современных медиа – работа над школьными печатными изданиями, изучение основ видеосъемки и монтажа в школьных кино- и телестудиях, на основе выполнения мультимедиапроектов (что способствует как формированию собственной позиции по отношению к медиаинформации через реализацию художественно-творческого потенциала личности, так и формированию медиаграмотности, необходимой для гражданина будущего общества) [*специальное или социокультурное*

медиаобразование, 4].

Объединение этих направлений представляет собой *комплексное медиаобразование*, т.е. использование всего комплекса возможностей медиатехнологий для активизации процесса образования в целом [3, с.14].

Рассмотрим подробнее формирование универсальных учебных умений и критического мышления обучающихся в процессе интегрированного медиаобразования.

При использовании материалов современных медиа в учебном процессе помимо умений собирать и проверять информацию необходимо развитие критического мышления – умения анализировать, выделять типическое в данных ошибках и делать выводы, вырабатывать индивидуальную степень доверия к информации, работать со скрытым смыслом (смыслами) информационного сообщения. Это определяет роль деятельностного подхода в процессе развития критического мышления учащихся.

Например, синтетический характер экранного образа предоставляет неограниченные возможности для интеграции различных типов информации непосредственно на уроках или учебных занятиях. Здесь мы имеем непосредственный выход на и реализацию основной цели медиаобразования - информационной подготовки школьников к жизни в современном обществе, что и является смыслом медиаобразования по концепции д. пед. н. Л.С. Зазнобиной (2000).

С точки зрения дидактики образовательного процесса применения технологий медиаобразования – гибкий и универсальный процесс, дающий широкие возможности для развития критического мышления и реализации творческого потенциала личности. Однако следует учесть, что содержание педагогической деятельности при этом существенно отличается от традиционного образовательного процесса.

Во-первых, значительно усложняется деятельность преподавателя. Он должен не только иметь специальную подготовку в области освоения мультимедийных технологий, но и активно применять те приемы педагогики,

которые связаны с культурой использования технических средств обучения, со стимулированием самостоятельного творчества учащихся.

Во-вторых, часть процесса обучения и воспитания переносится на самих учащихся, зависит напрямую от их активности, что способствует формированию индивидуальных образовательных траекторий. В этих условиях объяснение учебного материала требует гораздо более активных и интенсивных взаимодействий между учителем и учеником. Значительно усложняется и сама технология проведения занятий – преподаватель должен одновременно излагать материал, контролировать применение мультимедийных средств обучения и чутко реагировать на любое изменение состояния аудитории для организации эффективной обратной связи.

Развитие умений работать с информацией не должно носить эпизодический характер, хотя и может иметь разные формы по отношению к различным областям знания; следует добавить, что первичные навыки диалога с медиа наиболее важны в начальной и средней школе, когда закладывается система восприятия, обработки, соотношения информации. Для старшего школьного возраста более существенно именно развитие критического мышления – мир предстает перед старшими школьниками во всем многообразии своих информационных связей. Умения сопоставлять, анализировать, отбрасывать несущественное и концентрироваться на необходимом, убедительно аргументировать свою точку зрения и понимать, что могут существовать несколько правомерных позиций по одной и той же проблеме помогают как социальной адаптации старшеклассников, так и их профессиональной ориентации.

Формирование критического мышления непосредственно связано с проблемой анализа медиатекста. В настоящее время есть попытки рассматривать множество локальных методик анализа медиатекста – герменевтический, семиотический, этический и т. п. (А.В. Федоров, 2003, 2009) [9, с. 47], однако на практике анализ всегда является комплексным – многоаспектность информации предполагает необходимость многостороннего

подхода к рассмотрению текста, изложенного языком массовой коммуникации и погруженного в контекст современного восприятия масс-медиа. Анализ итогов восприятия приводит учеников к пониманию медиатекста, выработке собственной концепции.

Отметим, что для полноценного формирования информационной культуры равно необходимы специальные занятия или виды деятельности, которые помогали бы формированию системы восприятия и анализа информации и на уроке, и вне урока – такие, как изучение языка и выразительных средств СМИ (спецкурсы по основам экранной культуры, детской журналистике, в том числе и телевизионной), как проектная деятельность – выполнение творческого проекта ставит подростков перед необходимостью освоения различных видов информационных умений: от отбора, накопления, переработки информации и изложения ее в другой форме до умений чисто технологических (видеомонтаж или компьютерная верстка). И здесь без навыков критического мышления – анализа и отбора информации, умения оценить степень ее важности, выразить свое мнение, – не обойтись.

Это приводит нас к необходимости обратить особое внимание и на сферу детской журналистики. Здесь подросток получает шанс не только копировать ту систему средств массовой информации, которую он видит, но создать нечто свое, сформировать свой взгляд на мир. Детская журналистика в области телевидения становится одной из важнейших точек интеграции комплекса ценностных ориентаций, информационных умений, знаний об окружающем мире и выбора будущей профессии.

Возможности экранного образа и перспективы его развития чрезвычайно расширяются, если рассмотреть развитие мультимедийных технологий. Однако пока это самая малоисследованная область творчества учащихся – возможно, потому, что в этом творчестве наиболее велика доля репродуктивной деятельности (можно взять чужие картинки, чужой текст и смонтировать «свой» медиатекст, где очень трудно без специальных знаний обозначить грань между заимствованным, подражательным и самостоятельным, творческим).

Рассматривая аспекты стимулирования аудиовизуального творчества учащихся в области медиакультуры, отметим, что здесь чрезвычайно важна точность постановки образовательных и воспитательных целей. Для наших условий можно выделить следующие основные цели воспитательной деятельности:

- Борьба с дидактическими стрессами, формирование условий для внедрения здоровьесберегающих педагогических воспитательных технологий;
- Ориентация на индивидуальный подход, реализация творческого потенциала учащихся;
- Активизация практической художественно-творческой деятельности учащихся;
- Освоение педагогических технологий, позволяющих повысить степень социальной адаптации учащихся, ускорить их социализацию;
- Формирование активной нравственной позиции, патриотического духа, гражданского самосознания учащихся.

Таким образом, технологии медиаобразования становятся логичным фрагментом современной образовательной среды. И формирование критического мышления, и реализация художественно-творческого потенциала личности находятся в русле базовых преобразований современной школы. Однако педагогические концепции медиаобразования шире узкопрофессиональных – это направление педагогики не ограничивается поисками эффективного использования всех возможностей мультимедиа или телекоммуникаций. Это, по меткому выражению А.А. Журина, «идеология педагогической деятельности» [5, с.96]; наиболее общая стратегия формирования базовых информационных умений на материалах СМИ.

Литература

1. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI век. [Текст]. – М., 1991. 413 с
2. Библер В.С. Мышление как творчество. [Текст]. – М.: Мысль, 2005.

3. Бондаренко Е.А. Медиакультура (учебная программа)//Экранная культура. Медиакультура / Е.А.Бондаренко [Текст]. — М., МИОО, 1995. — 70 с.
4. Бондаренко Е.А. Формирование медиакультуры подростков /ВИО/ Е.А.Бондаренко [Электронный ресурс]. — http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/elektron_bibliot.files/Jornal/Vio_13_0/cd_site/Articles/art_1_5.htm , обращение 15.02.2013
5. Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе [Текст] – БИНОМ: Лаборатория знаний, 2012. – 405 с.
6. Калмыков А.А. E learning как инструмент медиаобразования / А.А.Калмыков [Текст]. — Высшее образование в России, № 10. 2009. –С.29-34
7. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну/ Н.Б.Кириллова [Текст]. — М., 2005. — 260 с.
8. Маклюэн М. Понимание медиа: внешнее расширение человека. М., 2003. — 340 с.
9. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня [Текст]. — М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.

Плющ Олександр Миколайович

Програмування соціального дискурсу

Анотація. Запропоновано тринітарне трактування дискурсу суб'єкта, який реалізується через матеріальний носій (текст), виражає суб'єктивне розуміння світу і містить соціальний метадискурс відносин. У такому розумінні закладена можливість довизначення дискурсу в ході комунікації, що допускає потенційну ймовірність його переформатування. Наведено приклади, котрі ілюструють, як окремі елементи тезауруса можуть виражати цілі комунікації і задавати логіку дискурсивних практик.

Ключові слова: текст, тезаурус, розуміння, сенс, комунікація, мета, дискурс, метадискурс.

Постановка проблеми. Постмодерністське трактування тексту приводить до розуміння його як відкритої системи, доступної багатьом інтерпретаціям. В результаті такого осмислення тексту зростає не тільки роль джерела інформації, але й її читача, який з споживача перетворюється в виробника (смыслов) тексту [1; 2]. З точки зору соціального конструктивізму, коли світ може розумітися як текст, індивідуальні суб'єкти на основі наявних у них уявлень неперервно конструюють соціальну реальність [3; 4].

В інформаційному суспільстві, коли реальність опосередована мовою, описуючою цю реальність, влада і вплив починають належати тим, хто здатний створювати культурні коди, використовувані для конструювання нової, часто віртуальної реальності [5; 6]. Всі старі форми соціального контролю (економічний, політичний, культурний) поступово поступають місцем контролю з боку комунікаційного коду, завдяки чому регуляція і управління суспільними відносинами переходять на якісно новий рівень. Як вказується у Д. Белла, саме виникнення терміна інформаційне суспільство вже підозрювало його формуюче пристрій як «програмуємого» суспільства [7]. Саме це положення є основоположним для розуміння можливості дестабілізації політичного процесу інформаційними засобами, що найбільш наочно можна спостерігати в період проведення виборчих кампаній. Як наслідок, досить часто виникає «війна» віртуальних реальностей, технологічно сконструйованих і транслюємих по каналах ЗМІ [8; 9].

Крім технологій маніпулювання інформацією і способів її передачі, інформаційне вплив в постмодерністській трактовці передбачає доповнення технологіями впливу на свідомість споживача, програмуванням його дискурсу, без якого неможливо пізнати реальність. В межах соціогуманітарного розуміння дискурс трактується як

социально обусловленная организация системы речи, а также определённые принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и представляется в те или иные периоды времени [10; 11; 12]. В связи с этим, **целью статьи** является рассмотрение средств конструирования социального дискурса, позволяющих оказывать скрытые информационные воздействия.

Исследование проблемы. Широкое толкование смысла дискурса предполагает его рассмотрение в процессе коммуникативного действия, осуществляемого в определенном временном, пространственном и прочем контексте [13]. Дискурс как сложное коммуникативное явление включает в себя текст информационного сообщения и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста [11; 14]. Будем анализировать дискурс как синергетическую структуру, чье функционирование разворачивается в трех измерениях: физическом, субъективном, социальном [15; 16]. В соответствии с таким подходом дискурс рассматривается как текст; как стилистическая специфика носителя дискурса, выражение его ментальности, которая определяет понимание (видение) мира; как процесс коммуникации, и возникающие в ходе его дискурсивные практики.

Дискурс может быть характеристикой индивидуального субъекта, группы, социума в целом, различаясь по сложности организации. Дискурс индивидуального субъекта разворачивается в зависимости от его потребностей в конкретной ситуации коммуникации. Основу такого дискурса составляют: материальный носитель (фрагмент картины мира, явленный в виде текста), субъективные способы конструирования смысла, задающие логику изложенных в тексте событий, цель ситуативной коммуникации. Дискурсивная практика разворачивается в трех измерениях – презентация своего дискурса, ситуативное взаимодействие с другими дискурсами, построение внеситуативного совместного дискурса. Последний может базироваться на принятии универсальности дискурсов одного из субъектов, на понимании дополненности дискурсов в различных ситуациях, на признании

равноправия дискурсов и целостного их включения в общий дискурс, в связи с чем индивидуальные субъекты могут выступать в качестве его соавторов.

Дискурс группового субъекта образуется в результате внутренней коммуникации группы и обусловлен контекстом ее функционирования. Согласование дискурсов индивидуальных субъектов, входящих в состав некоей группы, позволяет перейти к конструированию ее дискурса, который будет принят каждым индивидуальным субъектом группы. Его текст будет представлять собой совокупный текст участников группы. Логика его конструирования, учитывающая вклад каждого участника группы в соответствии с его социальным статусом, будет задавать целостное понимание мира, присущее всем представителям группы. Цель этой внутренней коммуникации направлена на принятие, усвоение каждым субъектом дискурса группы, ведущих к сплочению группы как единого целого.

Дискурс социума интегрирует в себя дискурсы индивидуальных субъектов и групп, составляющих общество. Сложноорганизованный социум объединяется по различным основаниям, что ведет к существованию различных структур, скрепляющих его, при этом индивидуальные субъекты могут входить в несколько непересекающихся групп. Ситуативные изменения идентичности индивидуального субъекта, когда может возрасти значимость одной из социальных групп, с которой идентифицирует себя субъект, приводят к тому, что дискурс социума находится в постоянном изменении. В рамках синергетической парадигмы слабые социальные воздействия могут привести к разрушению сложившегося динамического равновесия как результата согласования интересов различных субъектов, если появятся субъекты, недовольные существующим способом учета их интересов. В свою очередь это может привести к глобальным изменениям организации социума, вплоть до его распада. Совокупный текст социума организован по принципу «текст в тексте», когда дискурсы индивидуальных субъектов входят в социетальный дискурс как части дискурсов групп, к которым относятся эти субъекты. В связи с этим способы конструирования целостного понимания, заложенные в дискурсе

социума, будут обусловлены логикой коммуникации составляющих его групп, зависящей от организации жизнедеятельности общества. Цель коммуникации групп в рамках социетального дискурса диктуется целями, задаваемыми организацией общества, которые могут состоять в построении государства, отстаивающего интересы как одной социальной группы, так и учитывающего изменяющиеся интересы всех групповых субъектов (подразумевая их равноправие). Логика внутренней коммуникации групповых субъектов социума обусловлена изначальными планами конструирования социального порядка, то есть социетальный дискурс определяется на основе метадискурса взаимоотношений составляющих его субъектов.

В ходе социализации индивидуального субъекта происходит перманентное разворачивание сложности организации его дискурса соответственно социальному и культурному контексту [17]. Включаясь в деятельность группы, субъект соотносит себя с ее участником и усваивает групповой дискурс. В арсенале его дискурсивных практик появляются дискурсы значимых для него групп, которые он может использовать в зависимости от социального контекста ситуации. Сталкиваясь с инакомыслящими представителями других дискурсов (с которыми он себя не идентифицирует), в ходе коммуникации субъект может использовать фрагменты чужеродного дискурса для достраивания своего дискурса, организация которого становится подобной организации социетального дискурса. В результате изменяется конструктивная сложность модели мира, расширяются способы понимания (на основе логики событий в тексте, логики конструирования совокупного текста, логики коммуникации) и совершенствуются дискурсивные практики, цель которых может быть вне ситуации коммуникации, а определяться метадискурсом как внеситуативным дискурсом взаимоотношений субъектов.

Социально-конструктивистская традиция подразумевает, что дискурс структурирован в соответствии с паттернами, которые обуславливают высказывания людей в различных сферах социальной жизни, то есть дискурс

любого индивидуального субъекта социально обусловлен – инструментом, содержанием, практикой [3; 14]. Его применимость проверяется в ходе взаимодействия с миром. Исходя из того, что организация дискурса индивидуального субъекта разворачивается в трех измерениях (физическом, субъективном, социальном), рассмотрим средства его конструирования и отдельные примеры, демонстрирующие возможности его программирования.

Конструирование модели мира. Физическое измерение дискурса составляет модель мира субъекта, которая в ситуациях коммуникации проявляется через тексты. Понимание смысла текста основано на восприятии единиц смысла (составляющих тезаурус), которые приобретают значение в контексте (на основе правил организации речевой деятельности), выражая тем самым замысел автора. Под тезаурусом будем понимать множество смысловыражающих элементов (слов, словосочетаний и т.п.) некоторого языка с заданными смысловыми отношениями [18]. Через него отражается система знаний о мире, деление его на те или иные сферы, возможности понимания и коммуникации.

В зависимости от целей автора, варьируя языком описания (тезаурусом) и контекстом, им задаваемым, можно достигнуть множества интерпретаций одного факта. Способы понимания предопределены уже готовой структурой знаний, заложенной в используемом тезаурусе, то есть языковая семантика служит средством контроля над мышлением и способствует утверждению дискурса автора текста [19; 20]. С точки зрения социального конструкционизма слова, употребляемые в рамках дискурса, имеют смысл в контексте сложившихся отношений, которые они воспроизводят [4]. Субъект, идентифицирующий себя с представителем некоей организации, воссоздает в сознании модель и этой организации, и существующего социального устройства. Использование различных понятий позволяет определить позиционирование автора дискурса, поскольку выбор конкретного слова предопределяет дальнейшие действия с этим объектом. Мы «награждаем

разведчика» и «расстреливаем шпиона», мы помогаем «борцам за свободу», но воюем с «террористами» [21].

Тезаурус, с помощью которого репрезентируется реальность, может содержать способы ее конструирования и возможные способы коммуникации. В качестве примера, возьмем использование слова «народ». Сравним два высказывания: «народ вышел на улицу», «часть народа вышла на улицу». Первое из них содержит в себе синкретическую модель «народа», который составляет единое целое, и пафос этого высказывания сводится к тому, что «все прогрессивное человечество» одобряет произошедшее событие. В таком употреблении слова «народ» имплицитно заложено, что дискуссия при обсуждении данного события не предусмотрена, все должны присоединиться к завуалированной оценке. Во втором высказывании «народ» понимается как состоящий из различных групп интересов, и форма высказывания не предполагает заранее однозначность оценки. Наоборот, предусматривается толерантное отношение, поиск согласия и взаимопонимания, когда в обсуждении будут учитываться мнения разных групп интересов, а не только одной. Тем более, что в сложноорганизованном обществе каждая группа по интересам оказывается в меньшинстве по отношению к другим группам, и любое принятое решение не устраивает многих.

Использование тезауруса как инструмента построения дискурса позволяет опосредованно конституировать социальный контекст, в котором протекает коммуникация, и воссоздать социальные отношения коммуникаторов. Все существенные сдвиги общественно-политических формаций сопровождались рождением своего нового языка («новояза») – созданием неологизмов, заменой традиционных слов и понятий [22]. В ходе осмысления нового понимания совершается рефлексивная процедура смены используемого тезауруса, которая запускает механизм переформатирования используемой концептуальной модели социального устройства [23].

Сегодня формируется новый образ реальности, связанный с научно-технологическими достижениями и изменениями в культуре, который

позволяет говорить о сегодняшнем обществе как о постмодерном [24]. Основными категориями, описывающими реальность постмодерна, являются плюрализм, децентрация, фрагментарность, изменчивость, неопределённость, контекстуальность, а в основе специфического видения мира лежит парадигмальная установка на восприятие мира в качестве хаоса. Рассмотрим два понятия, используемые для обозначения природы общества постмодерна.

Первое из них – это «ризом», как метафора принципиально нелинейного типа организации целостности, ее неупорядоченного, разнонаправленного развития, оставляющего возможность для имманентной автохтонной подвижности и, соответственно, реализации ее внутреннего креативного потенциала самоконфигурирования [25]. Отсутствие структуры, случайные процессы становятся характеристикой «ризомной» организации целостности. Любая попытка сконструировать модель целостного мира, организованную по таким основаниям, когда в ходе этого процесса единая модель рассыпается на множество слабо скоординированных друг с другом фрагментов, неповторима другим субъектом. Другой метафорой нелинейного способа организации целого выступает «фрактал» как самоорганизующаяся система, обладающая свойством самоподобия, и состоящая из частей, подобных целому [26]. Организация фрактала подобна детскому калейдоскопу, когда на каждом шаге изменяется его организация по заданному алгоритму, который при взаимодействии со средой тоже может меняться, что позволяет создавать очень сложные, когерентные со средой структуры.

Обозначая организацию мира как «ризому», мы имплицитно отказываем себе в возможности понимания принципов его устройства, что можно трактовать как своеобразный вариант современного агностицизма. Это вызывает к жизни утверждения, что неясность и субъективизм дискурса постмодерна интеллектуально ослабляют движения, которые берут его на вооружение [27]. Фрактальная структура, вырванная из контекста своего исторического развития, предстает ризомой для наблюдателя, лишённого

исторической перспективы и глубины ее понимания. Если «красота – в глазах смотрящего», то «сложность мира – в уме мыслящего».

Конструирование способа мышления. Субъективное измерение дискурса, которое можно соотнести с мышлением, рассматривается как способ конструирования (и реконструкции) смыслов, содержащихся в нем. В некотором смысле мышление независимо от языка, который является способом оформления дискурса и выражения мыслей субъекта. При этом дискурс может выступать в качестве текста, текста текстов, коммуникации, то есть иметь разные способы организации смысловых структур. Мышление определяется специфическими правилами организации речевой деятельности, как самого текста, так и его элементов, конструированием контекста восприятия дискурсов, заданием логики коммуникации (которая может изменяться в процессе коммуникации).

Понимание текста обусловлено способом установления взаимосвязей между его конструктивными элементами (определение этих элементов, в каком-то плане, отдельный процесс). Структурный элемент языка – знак – приобретает смысл в контексте, когда в совокупности с другими знаками он составляет единицу смысла, носителем которого обычно рассматривается слово, а может и словосочетание, и синтагма, и целое предложение, и абзац, и весь текст [28; 29; 30]. Сложность конструкции текста и создает множество потенциальных смыслов и способов понимания, когда существуют различные прочтения текста в зависимости от членения на элементы, помещения их в различный контекст, приписывания различных значений. Тем самым создается возможность различными средствами закладывать в текст желательный способ его прочтения (и интерпретации), как отмечается в литературе, даже выбор синтаксических конструкций определяется идеологической позицией адресанта [19].

В литературе приводится множество способов конструирования смысла текстов, в которых искажается картина описываемой в них реальности, создается ее иллюзорное понимание: редукционизм, нарушение критериев

подобия, создание некогерентности, манипуляции числом и мерой и др. [9; 31; 32]. Одной из техник программирования мышления является контекстуальная корректировка, когда употребление слова в определенном контексте способствует установлению и закреплению соответствующих ассоциативных связей, то есть влияет на его значение. Например, целенаправленное использование знаковых средств, имеющих отрицательную эмоциональную окраску, позволяет отрицательное отношение с отдельной характеристики некоего объекта перенести на его целостный образ. Как указывает В. Сороченко, «демонизация сербов» в конце 90-ых годов в преддверии войны НАТО против Югославии достигалась тем, что слово «серб» непрерывно и долго помещалось в отрицательный контекст (включалось в описание страшных событий и в окружение неприятных эпитетов), вызывая у телезрителей, независимо от их позиции, устойчивую неприязнь к сербам [32]. Аналогичный пример, но уже с позитивной коннотацией, приводит В. Клемперер, когда в нацистской Германии за счет частоты употребления в благоприятном контексте слово «нация» постепенно приобретало положительную окраску [33].

Тексты можно понять в их отношении к другим текстам и в отношении к внешней реальности, относительно которой они могут проверяться. Создание совокупного текста в рамках одного дискурса, конструирование информационного пространства социума, задание социального контекста тоже относится к технологиям программирования дискурса. Как указывает Г. Г. Почепцов, в ряде случаев форма и логика подачи содержания, формат коммуникации оказываются важнее самого содержания; можно припомнить и высказывание М. Маклюэна, что средства коммуникации предопределяют содержание [2; 34]. Конструирование информационного пространства возможно через контроль над СМИ, достигаемый политическими средствами, и через содержание транслируемой информации, когда формируется информационная повестка дня, которая обуславливает необходимый образ социальной реальности. Контроль над информационными потоками может

ограничить возможность получения разносторонней информации потребителем, при этом на основе полученной фрагментарной информации создается версия картины происходящих событий в рамках дискурса заказчика и вносятся коррективы в дискурс получателя информации.

Контекст восприятия информации задает способы прочтения и понимания текстов, а также направляет мышление потребителя в ситуации восприятия. Создание контекстов (информационных, социальных, субъективных) обуславливает особенности дискурса восприятия. Взаимодействие субъектов в ходе коммуникации предполагает подвижность контекстов, когда от подразумеваемых контекстов своего дискурса коммуникаторы будут переходить к поиску совместных контекстов, устраивающих всех участников обсуждения.

Конструирование коммуникации. Существование социального измерения дискурса, разворачивающегося в процессе коммуникации, подразумевает, что дискурс используется не только с целью демонстрации своего или понимания дискурса другого, но и для осуществления ряда конвенциональных действий, предполагающих возможность взаимодействия субъектов с отличающимися дискурсами. Тем самым в ходе дискурсивных практик создается потенциальная возможность доопределения дискурса, его коррекции в зависимости от целей коммуникации.

Модели коммуникации предусматривают различные способы организации (форматы) коммуникации, в которых неявно присутствуют и ее цели. В стандартных, линейных моделях коммуникации, в которых закладывается главенствующая позиция автора, потребитель должен воспринять и понять его мысли, то есть предполагается доминирование дискурса автора. В социально-конструктивистских моделях коммуникации, где она рассматривается как социально обусловленный процесс с обратной связью, предполагается построение совместного ситуативного дискурса, формирование которого напрямую предопределено контекстом ситуации. Как указывает К. Дж. Джерджен, интерсубъективные отношения не поддаются локализации в

семантике языка, но проявляются в прагматике дискурсивных практик, когда социальные отношения непрерывно создаются субъектами в дискурсивном пространстве [4]. Дискурс каждого субъекта получает значение благодаря попыткам согласовать свои действия с действиями других субъектов. Функции дискурсов субъектов в совокупном дискурсе вытекают из текущих отношений между субъектами, при этом изменение отношений субъектов в новой ситуации коммуникации вызывает изменение функций их дискурсов и, соответственно, меняет их роль в совокупном дискурсе. В рамках синергетического понимания коммуникации, когда допускается множество интерпретаций социальной реальности и подразумевается их неполнота, целью коммуникации становится построение интегративного дискурса. Этот дискурс включает в себя дискурсы субъектов (можно вспомнить притчу про царя Соломона, с его известным выражением «И ты прав!») как составные элементы, локализованные во времени, пространстве и по уровню своей зрелости. Изменяющиеся субъекты в изменяющемся мире приводят к принципиальной незавершенности интегративного дискурса, который постоянно обновляется. Его ситуативная реконструкция в ходе постоянных диалогов субъектов не исключает наличия у индивидуального субъекта собственной модели интегративного дискурса, которая воспроизводится в коммуникации. Другими словами, дискурс индивидуального субъекта потенциально включает в себе интегративный дискурс, в котором содержится логика взаимоотношений субъектов.

Примером может служить использование в дискурсе понятия «титульная нация», которое служит маркером, позволяющим реконструировать заложенную в дискурсе логику взаимоотношения социальных субъектов. Употребление этого термина имплицитно подразумевает привилегированное положение одной группы, которая претендует на особый социальный статус, выражающийся в том, что люди, представляющие эту группу, будут на особом положении, нарушая тем самым принцип равноправия всех членов общества. В современном обществе ни одна социальная группа не может претендовать на статус выразителя интересов всего общества, подразумевающий претензии на

исключительность собственного дискурса, его безальтернативность. Поэтому вряд ли можно рассчитывать на всеобщую поддержку социального проекта, провозглашающего в качестве целей совместного функционирования доминирование «титульной нации», предусматривающее неравноправные взаимоотношения субъектов.

Дискурс всегда в той или иной степени оказывается кривым зеркалом, отражающим картину мира, выражающим мнение автора и содержащим цели коммуникации, и все они в ходе коммуникации могут меняться. В процессе коммуникации дискурс подчинен целям коммуникации, создавая парадоксальную ситуацию, когда часть дискурса оказывает влияние на целое. В таком понимании заложена модель саморазвития по принципу круговой причинности, когда заданные дискурсом нормативные взаимоотношения субъектов, которые в процессе коммуникации могут измениться, начинают оказывать влияние на дискурс, предусматривая учет произошедших преобразований. Возникает ситуация постоянного обновления дискурса, в котором учитываются происходящие с субъектом изменения. Построение совместного дискурса в рамках коммуникации может проводиться на различных основаниях, но убежденность индивидуальных субъектов в «точности» и эффективности использования дискурса будет определять его (дополняющую или системообразующую) роль в организации общего дискурса.

Выводы. Как указывается в научной литературе, одними из условий успешного перепрограммирования убеждений являются акцентирование на мрачных страницах прошлого, зарождение чувства вины, создание негативного образа своей жизни [35]. Как следствие, создается повышенная восприимчивость к внешним воздействиям, к принятию чужеродного дискурса.

Через призму дискурса мы видим мир, искаженный нашим пониманием. Различное понимание мира ведет к разным формам и стратегиям социального поведения, меняющим общество в соответствии с дискурсом, изменения которого проявляются и в виде социальных последствий. Борьба за умы в условиях информационного общества сводится к попыткам поменять

имеющееся видение мира, предложив свои понятия и образы, свою точку зрения, свой стиль мышления и формат коммуникации.

Дискурс рассматривается как понимание мира субъектом, основанное на существующей у него модели мира, и разворачивающееся в рамках социальных коммуникаций. В соответствии с таким пониманием программирование дискурса может происходить на всех пластах его организации: конструированием модели мира, фрагмент которой предстает в виде текста, конструированием мышления, путем создания контекстов (информационных, социальных, культурных) восприятия информации, конструированием коммуникации, включая ее цели, которые могут меняться в ходе дискурсивных практик. При этом дискурс выступает в качестве инструмента, способа и цели программирования.

Литература

1. Барт Р. S / Z. Бальзаковский текст (опыт прочтения) / Р. Барт; пер. Г. К. Косикова и В. П. Мурат – М. : Академический проект, 2009. – 373 с.
2. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М. : "Рефл-бук", К. : "Ваклер" – 2001. – 656 с.
3. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : "Медиум", 1995. – 323 с.
4. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Сб. статей / К. Дж. Джерджен; пер с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. А.А. Полонникова. – Мн. : БГУ, 2003. – 232 с.
5. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. С. Н. Зенкина – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
6. Ковалев Г.С. Медиакратия в современном политическом процессе / Г.С. Ковалев // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Политология. – 2007. – № 4. – С. 66–75.
7. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. Изд. 2-ое, испр. и доп. – М. : Academia,

2004. – 788 стр.

8. Грачев М.Н. Политическая коммуникация: теоретические концепции, модели, векторы развития: Монография. / М.Н Грачев. – М. : Прометей, 2004. – 328 с.
9. Почепцов Г. Г. Как "переключают" народы. Психологические/информационные операции как технологии воздействия на массовое сознание в XX веке / Г. Г. Почепцов. – К. : Из-во "Ваклер", 2001.
10. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
11. Дейк Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк; пер. с англ./ Сост. В. В. Петрова; Под ред. В. И. Герасимова; Вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
12. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
13. Teun van Dijk. Ideology: A Multidisciplinary Approach / Dijk van Teun. – London: Sage, 1998.
14. Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филлипс, М. В. Йоргенсен; пер. с англ. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2004. – 336 с.
15. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас; пер. с нем. М. М. Беляева и др. – М. : Издательство «Весь Мир», 2003. – 416 с.
16. Фуко М. Дискурс и истина / М. Фуко; пер. с англ. А.М. Корбута. – Минск: Пропилеи, 2006. – 152 с.
17. Кожемякин Е. А. Реконструкция субъекта в образовательном дискурсе / Е. А. Кожемякин // Университет в перспективе развития: Альманах Центра проблем развития образования БГУ, № 5. – Мн. : Пропилеи, 2007. – с. 39-53.
18. Шрейдер Ю.А. Информация в структурах с отношениями / Ю.А. Шрейдер // Исследования по математической лингвистике, математической логике и информационным языкам. – М. : Наука, 1972.
19. Булыгина Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской

- грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелёв. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 574 с.
20. Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы / Т. В. Цивьян. – [3-е изд., испр.]– М. : КомКнига, 2006. – 280 с.
21. Почепцов Г. Г. Процессы управления манипулятивным сознанием [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://politik.org.ua/vid/publcontent.php3?y=4&p=55&setcss=1&ncss=small>
22. Оруэлл Дж. 1984 / Дж. Оруэлл; пер. с англ. В. Голышева, Л. Беспаловой. – М. : АСТ, АСТ Москва, Харвест, 2009. – 368 с.
23. Никитин В.А. Исследовательская политика [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.shkr.ru/lib/archive/second/investigations/6>
24. Емелин В. Постиндустриальное общество и культура постмодерна / В. Емелин // Философские науки. – 1998. – № 1. – С.3-17.
25. Делёз Ж. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; пер. с фр. и послесл. Я. И. Свирского, науч. ред. В. Ю. Кузнецов – Екатеринбург: У-Фактория; М. : Астрель, 2010. – 895 с.
26. Тарасенко В.В. Метафизика фрактала [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://anarchy1.narod.ru/1/fractal.htm>
27. Сокал А. Интеллектуальные уловки. Критика философии постмодерна / А. Сокал, Ж. Брикмон; пер. с англ. А. Костиковой и Д. Кралечкина. Предисловие С.П. Капицы – М. : «Дом интеллектуальной книги», 2002. – 248 с.
28. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 424 с.
29. Лотман Ю. М. Семиосфера. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. – С.-Пб. : "Искусство-СПБ", 2000. – 704 с.
30. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
31. Кара-Мурза С.Г. Идеология и мать ее наука / С.Г. Кара-Мурза – М. : Алгоритм, 2002. – 138 с.
32. Сороченко В. Энциклопедия методов пропаганды. Как нас обрабатывают

СМИ, политики и реклама [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.psyfactor.org/propaganda.htm>

33. Клемперер В. ЛП. Язык третьего рейха. Записная книжка филолога / В. Клемперер; пер с нем. А.Б. Григорьева. – М. : Прогресс-Традиция, 1998. – 384 с.

34. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн; пер. с англ. В. Г. Николаева. – М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.

35. Лифтон Р. Д. Технология «промывки мозгов» / Р. Д. Лифтон – СПб. : «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 576 с.

Литвин Андрій Вікторович, Робак Володимир Євгенович

Завдання медіаосвіти в підготовці фахівців

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство неможливе без численних медіа, які набули виняткового значення практично в усіх галузях людської життєдіяльності та фактично задають йому стандарти існування. Рівень розвитку сучасних засобів масової комунікації та специфіка їх впливу на особистість доводять, що медіа – глобальний феномен, явище, яке має потужний вплив на освітнє середовище [2, с. 11]. За допомогою засобів масової інформації виник глобальний феномен соціальних комунікацій, що суттєво змінює цінності які домінують у світовому соціумі. ЗМІ потужно та суперечливо впливають на думки, почуття та свідомість людей, перетворившись на головне джерело неформальної освіти громадян, вагомий чинник соціалізації молодого покоління, його стихійного соціального навчання [1]. Водночас виникла суперечність між усвідомленням переважною більшістю освітян виняткового значення медіа і недостатнім розуміння того, що сприймати, аналізувати й використовувати медіа треба навчати, при чому не лише в загальноосвітніх школах, а й у закладах професійної освіти, адже засоби

масової інформації суттєво впливають не лише на пізнання світу, інших країн, різних понять і категорій, з якими зустрічається особистість, а й на її професійну адаптацію.

На початку ХХ ст. Інтернет активно конкурує з телебаченням, нарощуючи аудиторію. Водночас аналіз впливу цих потужних засобів масової інформації виявив невідповідність багатьох користувачів до сприйняття як змісту інформації, так і технічних прийомів, засобів і способів її опрацювання. На жаль, структуру пропонованої мас-медіа інформації визначають закони комерції. Якщо деформація дійсності дозволяє затримати увагу глядача, виробник не вагаючись вдається до цього. Незалежно, для якої вікової категорії призначене комерційне медіаповідомлення, як правило, в ньому переважають споживацькі цінності.

На думку соціологів, під впливом аудіовізуальних і мультимедійних програм у молоді формується мислення, істотною рисою якого є гедоністичне і бездумне сприймання медіаповідомлень. По-суті, це перебування у власному світі, обмеженому улюбленими телепередачами, відео та комп'ютерними іграми, а тому загрозою, яку несуть медіа, є проблема масового ескапізму. Систематичне занурення у віртуальну реальність шкідливо впливає на розвиток особистості, особливо дітей і підлітків, які ще не мають необхідного життєвого досвіду.

Однак, і в загальній освіті, і в професійній підготовці більшості фахівців в Україні досі була відсутня цілеспрямована навчальна діяльність щодо правил роботи із засобами масової комунікації, законів творення масової інформації, способів її доведення до широких верств населення і розуміння діяльності засобів масової інформації як інституції в цілому. Молоді люди не вчилися бути активними, медіаграмотними споживачами інформації, в них не формувалися вміння критично мислити, читати та розпізнавати прихований зміст медіаповідомлень, виокремлювати гендерні, етнічні, національні стереотипи, відрізнити соціальні кліше, поняття факту і судження, ставлення,

пропаганди, реклами, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів масової комунікації.

Необхідність підвищення рівня медіакультури населення, усвідомлення потреби впровадження медіаосвіти як складової загальної підготовки зумовили розроблення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, згідно з якою: «**медіаосвіта** – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [7].

Аналіз останніх досліджень. Зарубіжні науково-педагогічні дослідження в галузі медіаосвітніх технологій базуються на концепціях, які запропонували К. Базелгет, Б. Бахмайер, Ж. Гоне, Л. Мастерман, К. Тайнер та ін. Проблеми впливу мас-медіа на особистість і суспільство відображені в роботах Д. Бакінгема, К. Ворснопа, І. Дзялошинського, Дж. Лалла, Л. Селлера, Е. Харта. Моделі та методи медіаосвіти вивчали Д. Бааке, Л. Зазнобіна, Д. Консідайн, О. Новікова, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков, Р. Хоббс та ін. Використання засобів масової інформації в навчальному процесі дослідили Н. Кирилов, А. Короченський, Є. Міллер, Г. Онкович, Б. Потятиник, Н. Саєнко, О. Сербенська, В. Усата, І. Чемирис та ін. Психолого-педагогічні аспекти медіаосвіти розглядали Ш. Ауфенангер, Л. Баженова, О. Бондаренко, К. Ворсноп, Н. Габор, Ю. Казаков, Р. Куїн, О. Спичкін, Х. Тойнер, Н. Череповська, Б. Шорб. На загальну думку, медіаосвіта – це навчання на матеріалі та за допомогою ЗМІ, кінцева мета якого – медіаграмотність, здатність до критичного сприйняття медіаповідомлень. «Основним завданням медіа-освіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо» [4, с. 203].

Важливість медіаосвіти не раз підкреслювалася в резолюціях і рекомендаціях ЮНЕСКО (конференції в Грюнвальді, 1982; Тулузі, 1990; Парижі, 1997, 2007; Відні, 1999; Севільї, 2002), Ради Європи (2002, 2008) та Європарламенту (2008). Медіаосвіта ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім та технічно-комунікаційним потенціалом сучасних засобів масової комунікації і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти, який допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і поширювати через мас-медіа власні медіаповідомлення.

В «Енциклопедії освіти» подане таке визначення медіаосвіти – «технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіа-тексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет» [6, с. 481]. Погоджуємося з авторами, які зауважують, що зведення завдань медіаосвіти до вивчення технічних особливостей засобів масової інформації не дає всебічного бачення предмету медіазнавства [5]. На нашу думку, завданням медіаосвіти є формування критично мислячої, соціально активної комунікативної особистості, яка вільно й осмислено орієнтується в медіапросторі.

Найбільш важливими аспектами медіаосвіти, на думку А. Хуторського, є: пошук потрібної інформації в різних джерелах; установлення зв'язків між різними інформаційними джерелами; виділення головного в інформаційному повідомленні; добування з інформації необхідних даних, їх систематизація; розуміння спрямованості інформаційного потоку, мети комунікації; виявлення помилок, які спотворюють одержану інформацію; сприйняття й розуміння різних точок зору на одне повідомлення; створення власних аргументованих висловлювань відносно повідомлення; складання рецензій на інформаційні

повідомлення; перетворення одного виду інформації на інший (вербальну на візуальну); перетворення інформації, виходячи з особливостей аудиторії; визначення форми викладу інформації, адекватної її змісту, оволодіння найпростішим інструментарієм роботи з інформацією [12].

Постановка завдання. Стаття присвячена обґрунтуванню завдань медіаосвіти як складової підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Як об'єкт уваги дослідників медіаосвіти постає ще в першій половині минулого століття у зв'язку з швидким розвитком і поширенням засобів масової комунікації. Першу навчальну програму з медіаосвіти розробив канадський учений М. Маклюен у 1959 р. Активне застосування медіаосвіти в навчально-виховному процесі розпочалося в 60-х рр. ХХ ст. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. Починаючи з цього часу в розвинутих країнах сформувався специфічний напрям освітньо-просвітньої, культурологічної діяльності, що має на меті допомогти школярам і студентам зорієнтуватися у всеосяжному полікультурному потоці сучасної інформації, сформувати вміння аналізувати і розуміти медіповідомлення. Виробилося та закріпилося розуміння медіаосвіти як багатоформатної довгострокової суспільно-просвітницької діяльності, орієнтованої на дітей і дорослих. Завдання медіаосвіти в цілому зводиться до однієї мети – сформувати інформаційну культуру та підготувати до життя в інформаційному суспільстві [5, с. 182]. Відповідаючи на запити суспільства, у 1989 р. Рада Європи схвалила «Резолюцію з медіаосвіти і нових технологій» в якій зазначено, що медіаосвіта має тривати весь період навчання в школі, післяшкільному (професійному) закладі та в університеті.

У США розроблена методична концепція медіаосвіти – «навчання із захопленням». Завдяки акценту на практичному підході медіаосвіта США інтенсивно розвивається: 48 із 50 штатів включили медіаосвіту в програми середньої і вищої школи. Розвиток мислення учнів, студентів передбачає ознайомлення з основними цілями маніпулятивного впливу на матеріалі медіа; вияв соціально-психологічних механізмів, методів і прийомів, які

використовуються з цією метою; з'ясування логіки мислення, вияв та оцінювання авторської концепції медіаповідомлення тощо [14, с. 58-64]. Серед шляхів використання аудіовізуальних медіа К. Тайнер пропонує: аналіз медіапродукції (розвиток критичного мислення), який може мати міждисциплінарний та інтерактивний характер; участь у створенні навчальної медіапродукції, що передбачає спільний вибір теми, змісту, концепції, шляхів практичної реалізації проекту; розроблення критеріїв оцінювання, яке здійснюють спільно вчителі й учні тощо [8, с. 87-88, 91].

Значну увагу питанням медіаосвіти приділяють французькі науковці, які акцентують на розвиток уміння критично сприймати ЗМІ, незалежно від носія. Мета такого навчання полягає в полегшенні самодистанціювання через розуміння способу функціонування ЗМІ, їх змісту, а також систем, у яких вони розвиваються [5, с. 183]. Головним завданням є вивчення понять, пов'язаних з інформацією та засобами спілкування, зв'язку між ними, природи цих явищ, їх практичного виявлення, а також різних наукових підходів до них; вивчення процесів виробництва та функціонування ЗМІ, з одного боку, і процесів сприйняття та спілкування, з іншого; вивчення інформації, її змісту, властивостей, впливу та способів подання; аналіз інформаційних систем і систем доступу до інформації; вивчення різних аспектів ЗМІ як засобів спілкування [3, с. 56-57].

У Німеччині медіаосвіта набула настільки широкого розмаху, що існують науково-дослідні інститути, які виконують дослідження в цій царині, працює видавництво, яке друкує літературу з медіапедагогіки, видаються спеціалізовані періодичні видання. Так, наприклад, щоквартальник «Медіа в практиці» подає інформацію про нові фільми, літературу та медіаджерела, наукові симпозиуми, науково-популярні статті, медіаярмарки тощо [10, с. 72]. На думку німецьких педагогів, медіаосвіта має найкращі перспективи в позаурочній роботі. Відомі фахівці в цій галузі (Ш. Ауфенангер і Х. Тойнер) вважають, що медіапедагогіка, як наукова галузь, є комплексною наукою, яка містить відомості з багатьох дисциплін (загальної психології, філософії, освітніх

технологій, психології розвитку та ін.). Б. Шорб пропонує разом із курсами з інформаційно-комунікаційних технологій широко впроваджувати в навчальних закладах медіапедагогічні та медіапсихологічні курси.

На початку XXI ст. авторитетні міжнародні організації (зокрема, ЮНЕСКО та Рада Європи) вкотре наполягають на необхідності запровадження медіаосвіти, оскільки роль мас-медіа у житті суспільств зростає, як і їх освітньо-виховний потенціал. Учасники конференції Ради Європи «Медіаграмотність і права людини» (2007 р.), наголосили на важливості розвитку медіаграмотності та медіакомпетентності для підтримання демократії в суспільстві й рекомендували запровадити медіаосвіту у вищій школі як обов'язковий компонент [9]. Зарубіжний досвід у цій галузі на сьогодні активно використовує Російська Федерація, де існує спеціалізація «медіаосвіта» в межах спеціальності «соціальна педагогіка», готують медіапедагогів для загальноосвітньої школи, видають навчальні посібники, роблять спроби влучити медіаосвіту в навчальні програми. Під керівництвом п. О. В. Федорова діє наукова школа медіаграмотності та медіакомпетентності, видається журнал «Медиаобразование», функціонують відповідні сайти на російському загальноосвітньому порталі.

Отже, медіаосвіта, спрямована на виявлення, аналіз та розв'язання низки дидактичних і соціально-педагогічних проблем, досягла за кордоном значного рівня розвитку. В Україні вона лише починає розвиватись як освітня галузь, що має забезпечити соціальне виховання, освіту та різнобічний розвиток особистості сучасними комунікаційними засобами. Проблема медіаосвіти в нас почали перейматися лише з середини 90-х років XX ст., адже в радянські часи влада була зацікавлена в тому, щоб масова аудиторія якомога менше замислювалася з приводу прихованих цілей і завдань певного медіаповідомлення [11, с. 12]. Необхідність медіаосвіти, навчання сприймати медіаінформацію та працювати з нею не розуміли не лише освітяни, а й науковці-педагоги. Дослідники виокремлюють такі основні проблеми вітчизняної медіаосвіти: нерозвинутість масової медіаосвіти у навчальних

зкладах; нерозробленість програм медіаосвіти для дорослих; відсутність належної уваги до питань підготовки кадрів для медіаосвіти; надмірна відокремленість різних рівнів освіти і різних тематичних освітніх програм, що не відповідає сучасним вимогам відкритості й гнучкості освіти; слабкість партнерських стосунків між освітньою сферою, медіабізнесом та іншими зацікавленими сторонами; цілковита відсутність організованих форм масової самоосвіти [9, с. 91-92].

Дослідження сучасних підходів до медіаосвіти, її видів і завдань, аналіз теоретичного матеріалу і педагогічного досвіду в цій галузі дозволяють стверджувати, що медіаосвіта – не лише певний компонент шкільного чи професійного навчання, а довгострокова суспільно-просвітницька діяльність, що охоплює молодь і дорослих. Вона спрямована на вироблення психологічного «імунітету» до патогенного впливу медіа, який пов'язується із надміром реклами, пропагандою і фальсифікацією, екранним насильством і порнографією. Отже, медіаосвіта – це, з одного боку, оволодіння сучасними комунікативними технологіями, а з іншого – формування більш відповідального ставлення до використання цих технологій. Медіаосвіта розглядається також як постійний розвиток і самовдосконалення особистості в суспільстві. У цьому аспекті центральним поняттям медіаосвіти є медіакомпетентність, яка характеризується такими критеріями: розуміння видів впливу медіа на людину і суспільство, вміння уникати маніпуляцій; уміння здійснити правильний вибір медіа; вміння користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації; уміння самому створювати медіапродукти [10, с. 86]. Медіакомпетентність тісно пов'язана з медіазнавством, але включає й інші складові (медіакритика, медіаорганізація, медіаспоживання).

Медіакомпетентність особистості – це готовність використовувати сукупність знань, умінь, навичок, які сприяють добору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіаповідомлень у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в

соціумі. Медіакомпетентність включає, передусім, здатність до критичного мислення, вміння складати власні незалежні судження і приймати компетентні рішення у відповідь на інформацію, передану каналами масової комунікацій.

Для того, щоб учні навчилися відрізняти реальність від тієї інформації, яка подається телебаченням та іншими мас-медіа, педагоги мають використовувати засоби комунікації в навчальному процесі в дидактично доцільних, диференційованих співвідношеннях з об'єктами предметного світу (матеріальними засобами навчання), «віртуальною наочністю» й іншими дидактичними засобами, вмонтовуючи нові технології в традиційні дидактичні прийоми і технічні засоби навчання. Для формування медіакомпетентності доцільно використовувати спеціально розроблені медіапроекти, метою яких є, зокрема, навчання учнів розпізнавати і правильно сприймати рекламу, донести до їх свідомості гіперболізовані її ознаки та пояснити мету її демонстрування. Покликання викладача – навчати учнів (студентів) самостійному опрацюванню, диференціації, оцінюванню й систематизації інформації.

Оскільки мас-медіа активно втручаються в освіту, змінюючи зміст і технології навчально-виховного процесу, викладачі зобов'язані мати розвинуті методичні навички роботи з мультимедіа. Завдання педагога полягає в тому, щоб організувати для учнів середовище, яке сприяло б спільному пізнанню нових можливостей. У зв'язку з безперервним оновленням і зміною технологій, особливо в галузі програмних засобів, він має опановувати ці мультимедійні технології.

У ХХІ ст. зміст і мета медіаосвіти дещо трансформувалися в напрямі наближення до загальної теорії комунікацій, що дозволяє опанувати цілісну картину засобів створення, принципів роботи і впливу сучасних медіа. Сучасний етап медіаосвіти характеризується розвитком засобів представлення інформації, створенням сучасних бібліотек, баз даних, модифікацією форм навчання, способів комунікації, впровадженням інноваційних технологій професійної підготовки тощо. Пропонується така послідовність етапів медіаосвіти:

- опанування новими технічними засобами;
- навчання сприймати інформації з екрану;
- навчання оцінювати якість інформації;
- формування критичного мислення учня;
- навчання емоційного сприйняття творів сучасної медіакультури;
- розкриття технології створення та інтерпретації інформації;
- творчість за допомогою засобів нових медіа.

Не зупиняючись детально на професійно орієнтованій медіаосвіті (розрахованій на технічний персонал телебачення і радіостанцій, фахівців у галузі реклами, дизайну, мистецтва, теле- та радіожурналістів, коментаторів тощо), розкриємо завдання медіаосвіти у професійній підготовці, а також її можливості в підвищенні якості навчання. Передусім медіаосвіта орієнтована на розвиток загального інтелектуального рівня майбутнього фахівця. Робота з телекомунікаціями дозволяє розвинути комунікаційні навички, аналіз мультимедійної інформації сприяє формуванню критичного мислення і навчанню грамотно оцінювати якість і вірогідність інформації, художній аналіз відеопродукції, обговорення творів екранного мистецтва підвищує загальнокультурний розвиток особистості.

Медіатехнології як основний елемент електронних освітніх ресурсів сьогодні ефективно інтегруються практично в усі навчальні дисципліни. Дидактично доцільне використання медіа в навчанні дозволяє одночасно досягти мету медіаосвіти та підвищити рівень навчання конкретного предмета. Нові медіа сприяють використанню наочності (анімація, комп'ютерна графіка, моделювання), розширюють можливості зворотного зв'язку та індивідуальної роботи (технології віртуальної реальності), дають доступ до різноманітної інформації (телекомунікації). Педагог при цьому повинен досліджувати і використовувати можливості конкретних медіа для свого предмету. Позаяк молодь так чи інакше проводить багато часу в контакті з медіа, метою медіаосвіти є використання цього феномену для розвитку процесу пізнання та особистості загалом. Оскільки сучасна медіаосвіта тісно пов'язана з

інформатизацією навчального процесу, безумовно, методологічні та методичні проблеми їх упровадження мають вирішуватися комплексно.

Розвиток телекомунікацій дає змогу створити в навчальному закладі освітнє середовище, яке забезпечує самостійну пізнавальну діяльність суб'єктів навчання, яка прямо не регулюється педагогом. За допомогою внутрішньої мережі в автономній чи спільній діяльності здійснюється пошук, накопичення інформації, набуваються нові вміння і навички та розвиваються особистісні якості. Попередньо створена, або онлайнова мультимедійна освітня інформація може отримуватися з віддалених джерел. При цьому відомості про існування навчальних ресурсів повинні бути доступні всім, для кого вони можуть становити інтерес, у тому числі для представників інших закладів. Спільна розробка спеціалізованих ресурсів викладачами і науковцями різних навчальних закладів ефективніше забезпечує потреби всіх зацікавлених сторін.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і системи мас-медіа потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. На жаль, залишається невирішеним питання, хто саме має займатися і відповідати за формування програм медіаосвіти, які готуватимуть аудиторію до життя в інформаційному суспільстві, навчатимуть передбачати, а також нейтралізувати наслідки негативного впливу масової комунікації на людину. За прикладом лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, яка розвиває ідею шкільної медіаосвіти, що має впроваджуватися у форматі системного навчання [13], вважаємо доцільним розробити систему *медіаосвіти у ПТНЗ*. Шкільна медіаосвіта спрямована на виховання свідомого, компетентного споживача медіа та має стимулювати розвиток спеціальних знань, умінь, навичок у сфері медіа, розвивати ресурсні можливості особистості. Медіаосвіта у ПТНЗ окрім того має сформувати в майбутніх фахівців вміння:

- орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів засобів масової інформації;

- розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати та оцінювати медіаповідомлення;
- розшифровувати та використовувати закодовану в медіаповідомленнях інформацію;
- знати правила культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації;
- розрізняти та застосовувати методи організації професійної діяльності з використанням технології мультимедіа.
- збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності;
- самостійно створювати медіаповідомлення в галузі професійної діяльності.

Медіаосвітнє навчання учнів ПТНЗ, спрямоване на підвищення їхньої медіакомпетентності, має здійснюватися в різних формах: спецкурсу, факультативних занять, інтеграції медіаосвітнього курсу з іншими предметами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах швидкого зростання обсягів інформації способів її передачі та поширення, медіаосвіта є невід'ємною складовою безперервної освіти особистості, ефективним засобом розвитку творчої, самодостатньої та критично мислячої особистості. Таким чином, запровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес фахової підготовки є актуальним завданням професійної педагогіки на шляху побудови єдиного інформаційно-освітнього простору. Завдання медіаосвіти в професійних навчальних закладах України визначаються потребою виховання фахівців з розвинутою медіакультурою, що передбачає розуміння ролі медіа у конкретному професійному середовищі, опанування вмінь і навичок критичного сприйняття, аналізу та самостійного створення медіаповідомлень, а також застосування медіа у професійній сфері.

До подальших наукових пошуків відносимо впровадження медіаосвіти у процес професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю,

забезпечення готовності фахівців системи ПТО України до розв'язання медіаосвітніх проблем і суперечностей, а також удосконалення педагогічних технологій мультимедіа, які мають реалізувати мету медіаосвіти, поглиблюючи можливості традиційного навчання та професійної підготовки.

Подальший розвиток медіаосвіти передбачає не лише підвищення медіакомпетентності, а й зростання медіаактивності населення, що стимулюватиме становлення та розбудову громадянського суспільства в Україні.

Список використаних джерел:

1. Бурім О. В. Медіаосвіта як важливий компонент соціально-педагогічної профілактики деструктивного впливу ЗМІ на особистість [Електронний ресурс] / Бурім О. В. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. — Вип. 84. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_84/Burim.pdf.
2. Васянович Г. Медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 2. — С. 11—21.
3. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації / Ж. Гоне ; перекл. з фр. М. Марченко. — К. : К.І.С., 2002. — 100 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
5. Гуріненко І. Ю. Медіа-освіта як засіб професійної підготовки фахівця цивільного захисту / І. Ю. Гуріненко // Інформаційні та телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. — Ч. 1. / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. — Львів: ЛДУ БЖД. — 2009. — С. 181—184.
6. Задорожна І. Т., Кузнецова Т. В. Медіа-освіта / Задорожна І. Т., Кузнецова Т. В. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 481.

7. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] // Президія НАПН України. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. — Режим доступу : http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.

8. Новикова А. А. Медиаобразование в англоязычных странах / А. А.Новикова // Педагогика. — 2001. — № 5. — С. 87—91.

9. Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку / Онкович Г. В. // Нові технології навчання. — № 62. М-ли другого Міжнародного семінару «Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті» / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. — Київ—Вінниця, 2010. — С. 89—92.

10. Робак В. Медіа-педагогіка: аналіз інноваційного зарубіжного досвіду / Робак Володимир // Діалог культур : Україна у світовому контексті : Філософія освіти : зб. наук. праць / [ред. кол. І. А. Зязюн (голов. ред.)]. — Львів : Сполом, 2002. — Вип. 8. — С. 70—92.

11. Федоров А. В. Медиаобразование в педагогических вузах / Федоров А. В. — Таганрог: Кучма, 2003 — 124 с.

12. Хуторской А. Современная дидактика / Хуторской А. — СПб : Питер, 2001. — 536 с.

13. Череповська Н. І. Медіа-освіта в сучасній школі / Череповська Н. І. — Соціальний педагог, 2009. — № 6. — С. 15—26.

14. Gerlach R. Technologie informacyjne w pracy nauczycieli przedmiotów zawodowych / Ryszard Gerlach // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. — Львів : ЛДУ БЖД, 2006. — С. 58—65.

Задачи медиаобразования в подготовке специалистов

Выявлена цель и задачи медиаобразования как составляющей информационной подготовки будущих специалистов. Анализируются условия, способствующие обеспечению высокого уровня сформированности медиакомпетентности в процессе профессиональной подготовки.

A Task of Media-Education in the Specialists Training

Found out a purpose and task of media-education as component of future specialists informative training. Conditions that provide the high level of formation of media competence in vocational training are analysed.

Челишева Ирина Викторовна

Методика організації занять з медіаосвіти: традиції етнічно орієнтованої медіаосвіти

** Стаття написана при фінансовій підтримці гранта РГНФ «Трансформація розвитку естетическої концепції в російському медіаобразованні (1960-2011)», проект № 12-06-00139. Руководитель проекта – И.В.Челышева.*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации медиаобразовательного процесса в школьной и студенческой аудитории, получившие наибольшее распространение в практике эстетически ориентированного медиаобразования.

Ключевые слова. Медиаобразование, методика медиаобразовательных занятий, эстетическая концепция медиаобразования, творческие задания на материале медиа.

В практике эстетически ориентированного медиаобразования в России накоплен значительный опыт организации занятий с школьниками и студентами на материале различных видов и жанров медиакультуры.

Методика организации занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализованно-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий.

В процессе медиаобразования учащиеся и студенты получают новые знания, выходят на более высокий осознанный уровень понимания

медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, учатся осуществлять все виды анализа медиатекстов т.д. Среди основных приемов работы здесь наиболее продуктивными в современных условиях выступают решение эвристических и проблемных задач, дискуссии, игровая деятельность и т.п.

Значение игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе огромно. Это отмечается многими педагогами и психологами: Н.П. Анисимовой, Л.С. Выготским, В.С. Сухомлинским, Г.П. Щедровицким, Д.Б. Элькониним и другими. Игра развивает творческие способности, в том числе - и способности к осуществлению новых видов деятельности. Управляя содержанием игры, включая в ее сюжет определенные роли, педагог может способствовать стимулированию положительных качеств личности, обогащать опыт переживаний и чувств. В медиаобразовательной деятельности получили распространение игры-импровизации, театрализованные, ролевые, сюжетно-ролевые, образно-ролевые, имитационные, режиссерские игры на медиаматериале.

Большой интерес школьников и студентов вызывают *ролевые игры* на материале различных медиа. Например, на материале прессы эстетическая компонента медиатекстов может быть рассмотрена в процессе работы «Школьных редколлегий», проведения «Конкурса дизайнеров» и др. Школьники и студенты активно работают над созданием собственных медиатекстов на заданные или свободные темы, иллюстрируют статьи всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей до компьютерного монтажа и дизайна).

Важное условие *игры-драматизации* заключается в отсутствии каких-либо внешних атрибутов. Все предметы и события игрового сюжета могут быть воображаемыми или замещаются предметами обычного окружения. В сюжет игры-драматизации включаются творческие идеи и предложения самих участников. К играм данного типа на материале медиа относятся рассказ о фильме «от первого лица», инсценировки эпизодов медиатекста,

театрализованные этюды и т.д. Например, в процессе выполнения цикла театрализовано-ролевых творческих заданий для анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов аудитории могут быть предложены следующие задания: подготовить театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного рекламного сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.); театрализованный этюд на тему спора создателей рекламного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании; театрализованный этюд на тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: аудитория получает задания сыграть роли стереотипных персонажей в стереотипных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных рекламных медиатекстов («родители и ребенок», «домохозяйка и "говорящий" чистящий порошок», «сыщик и свидетель преступления», «продавец и покупатель», и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста.

Приведем еще один пример театрализованного этюда на материале произведений аудиовизуальной медиаккультуры – подготовка и проведение «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр. Возможен и иной вариант выполнения этого задания, заключающийся в подготовке «интервью»: небольшие творческие группы готовятся интервьюировать мифологических/сказочных персонажей конкретных медиапроизведений или их авторов.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев фильма, телевизионной программы и т.п., может служить выполнение

театрализованного задания «суд». Между школьниками (студентами) распределяются роли «судьи», «прокурора», «адвокатов», «обвиняемых» и т.д. В качестве «обвиняемых» могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета медиапроизведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что процедура «судебного процесса», даже если он театрализованый, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, представить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность «подсудимых». Понятно, что такая работа требует от аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, и ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения.

Большое значение в реализации игровых форм работы на материале медиа имеют развивающие элементы. Скажем, игры на развитие внимания средствами и на материале произведений медиакультуры могут быть самыми разнообразными по форме и характеру. Можно, к примеру, обратить внимание ребенка на звуки, голоса, предметы, эмоциональное состояние персонажей в фильме, программе и т.д.; изменения, которые происходят одновременно со сменой кадров. Например: «Что нового появилось к концу фильма?», «Какие звуки были слышны?» и т.д. Примерами таких игр могут служить такие виды заданий, как «Фотография за окном», «Что за чем?», «Кастинг» и др.

В *творческих играх*, наиболее близких по своей сущности к ролевым, активность участников направлена на выполнение замысла, развитие сюжета. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит

посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры – в частности, играет важную роль в расширении кругозора аудитории. Таким образом, творческие игры обеспечивают участникам новую позицию – исследователя, творца, вовлекают в поисковую деятельность. Именно такие задания вызывают особый интерес аудитории, будят смекалку, воображение.

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой работы является *создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев*. В процессе их подготовки используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм». При практической реализации сценарных разработок возможна организация ситуативных игр: «Биржа труда» (подбор кандидатур на роли телеведущих, актеров, репортеров и т.п.), «Теленовости» (конкурс ведущих, подготовка материалов для «выпуска новостей» и т.п.), «Репортаж с места событий» (развитие умения интерпретировать различную информацию), «Рекламная пауза» (презентация «собственной продукции», подготовка рекламных роликов), «Ток-шоу» (работа в микрогруппах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др.

Не утратило своей актуальности и одно из традиционных творческих медиаобразовательных заданий, получившее распространение в практике эстетически ориентированного медиаобразования – *просмотр и анализ фрагментов медиатекстов*: определение их жанровой, художественной специфики, обсуждение достоинств и недостатков, рецензирование медиаматериала. Анализ произведений медиакультуры способствует развитию эстетических и художественных способностей аудитории, содействует более полноценному медиавосприятию, развитию критического мышления. Просмотр и коллективное обсуждение экранных медиатекстов (фильмов, телепередач и т.п.) способствует созданию атмосферы диалога, свободного обсуждения, развитию критического мышления и аргументированной оценке медиаинформации.

В процессе анализа произведений медиакультуры широко применяются *дискуссионные методы*, которые могут осуществляться в форме «мозгового штурма», анализа жизненных ситуаций и т.п. По степени педагогического управления различают свободные, не контролируемые ведущим, и направляемые дискуссии.

Для того чтобы дискуссия была эффективной, ее участникам необходимо обладать определенными знаниями по обсуждаемой проблеме. Очень важным условием организации дискуссии является создание доброжелательной обстановки во время обсуждения, позволяющей всем участникам открыто высказывать свою точку зрения. Заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, а активное участие раскрепощает ее участников, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Кроме того, в ходе дискуссии медиапедагог получает объективную картину того, насколько хорошо учащиеся (студенты) понимают обсуждаемые вопросы.

При организации дискуссии педагогу необходимо выбрать и сформулировать ее тему, определить продолжительность, наметить основные вопросы для обсуждения. В процессе дискуссии педагог выполняет роль консультанта, обобщает высказанные мнения, задавая по мере необходимости наводящие и уточняющие вопросы, делает выводы и заключения. К примеру, после просмотра фильма в студенческой аудитории возможно осуществление эстетического анализа, в процессе которого студенты имеют возможность более подробно ознакомиться с художественным и эстетическим своеобразием медиапроизведений.

Творческие задания и упражнения на медиаматериале могут быть включены в ход викторины или конкурсной программы. Конкурсы, турниры, олимпиады представляют собой соревновательные формы приобщения учащихся и студентов к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории. Известно, что театрализованные, ролевые игровые и творческие упражнения способствуют

активизации творческого потенциала аудитории, позволяют школьникам и студентам «вжиться» в роль героев медиапроизведения, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний. Подготовка театрализованных заданий на медиаматериале позволяет аудитории представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли «кинокритиков», «журналистов», «режиссеров», «операторов», что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиапроизведения, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности» [Федоров, 2007, с. 225].

Творческое дело, задание, упражнение, игра и т.д. должны способствовать самовыражению, а для этого любая разумная идея, предложение, должны быть услышаны, и по возможности приняты педагогом. Каждый школьник (студент) должен найти свое место как на подготовительном этапе выполнения задания, так и в его презентации: стать художником, сценаристом, болельщиком, оформителем, костюмером, ведущим и т.д. Привлечение аудитории к совместному творческому процессу способствует развитию умений работать в команде, реализации творческих способностей всех участников.

Медиатворчество – признанное средство эстетического и художественного развития, самовыражения детей и взрослых. К примеру, занимаясь медиатворчеством, можно попытаться создать собственный фильм или виртуальный музей, в котором в качестве экспонатов будут помещены фотографии или видеохроника и т.д. Как показывает практический опыт, и школьники, и студенты с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего творческого поиска в аудитории. После

просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включающее основные структурные компоненты медиатекста, соответствие готовой работы заявленному жанру, качество готового видеоматериала и т.д. Кроме того, участники творческих групп могут не только осуществлять съемочный процесс, но и организовать «рекламную компанию» – сделать своими руками киноафиши, подготовить и продемонстрировать рекламные объявления, нарисовать коллективные рисунки на темы медиатекстов, создать компьютерную презентацию собственного медиапродукта и т.д. С этой целью широко используются техники рисования, коллаж, создание комиксов по мотивам известных произведений экранной медиакультуры, компьютерные программы и т.д.

Последние годы в практике школьного и вузовского медиаобразования стали все активнее проводиться *Интернет-форумы*. Данная форма работы представляет собой обмен мнениями с помощью электронных писем определенной тематики. Интернет-форумы отличаются мобильностью, возможностью осуществления обратной связи, использованием дополнительных информационных ресурсов (фотографий, видеороликов и т.д.).

Форма работы *ключевые термины* особенно продуктивна при изучении новых понятий медиа и медиаобразования. Педагог выбирает из текста журнальной статьи четыре-пять ключевых терминов и выписывает их на доску. Парам отводится пять минут на то, чтобы методом мозговой атаки дать общую трактовку этих терминов и предположить, как они будут применяться на занятии. Когда учащиеся (студенты) приходят к единому выводу, применяется повторное изучение текста – с тем, чтобы проверить правильность их применения. В конце занятия возможно повторное обращение к данному приему: учащиеся (студенты), которых перед изучением темы попросили дать общую трактовку ключевых терминов и предположить, как они будут применяться в конкретном медиатексте, теперь, после чтения, просят описать, как же они в действительности применяются.

В методике медиаобразования хорошо зарекомендовал себя прием *свободного письменного задания*: учащимся (студентам) предлагается за пять минут, не останавливаясь, записать все, что им приходит в голову по определенной теме (к примеру, «Популярные телевизионные передачи»). По истечении пяти минут можно предложить им прочитать написанное своему партнеру. Существует целый ряд вариантов выполнения данного задания. Допустим, можно предложить парам поделиться своими идеями со всей группой и создать ситуацию групповой мозговой атаки, или предложить подчеркнуть в своем сочинении те мысли, в которых менее всего уверен автор, и затем при обсуждении проверить их правильность.

В методике медиаобразования получили широкое распространение *разработки для самостоятельных занятий*. Такие разработки помогают направить исследовательскую деятельность учащихся (студентов) даже в отсутствие педагога – допустим, когда они получили задание самостоятельно прочитать текст (просмотреть и проанализировать фрагмент из фильма).

Примером такой разработки могут стать *Двойные дневники* – метод, который дает возможность аудитории тесно увязать содержание медиатекста (например, содержание фильма) со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность. Особенно полезны *Двойные дневники*, когда учащиеся (студенты) получают задание изучить произведение медиакультуры вне учебной аудитории.

Чтобы сделать *Двойной дневник*, ученики (студенты) должны, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. Слева они записывают, какая часть медиатекста произвела на них наибольшее впечатление (воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни, вызвала положительные или отрицательные эмоции и т.д.). С правой стороны дневника аудитории предлагается разместить свои комментарии (например, Какие мысли вызвала та или иная сцена фильма? Какой вопрос возник в связи с ней? и т.д.).

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов,

которые используются при организации медиаобразовательного занятия, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие иметь четкую цель и комплекс педагогических задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям учащихся определенного возраста, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий помогает педагогу обеспечить творческое участие каждого учащегося (студента) в процессе медиаобразования. Таким образом, использование рассмотренных в статье форм и методов работы с произведениями медиакультуры различных видов и жанров, берущих свое начало в практике эстетически ориентированного медиаобразования, безусловно, имеют достаточно широкие перспективы для дальнейшего развития медиапедагогики.

Литература

Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.

Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Заир-Бек С.И. Критическое мышление. 2003
<http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/technology.htm>

Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.

Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2005. 314 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2003. 238 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2007. 228 с.

Петренко Лариса Михайлівна

Принципи розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів у контексті медіаосвіти

Актуальність статті визначається необхідністю розв'язання суперечності між зростаючими вимогами до медіакультури, медіаграмотності, медіакомпетентності керівника професійно-технічного навчального закладу та недостатнім рівнем його підготовки до інформаційно-аналітичної діяльності. Метою окресленого дослідження є з'ясування принципів розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівного персоналу професійно-технічних навчальних закладів. Їх реалізація уможлиблює організацію повноцінної системної підготовки керівників до інформаційно-аналітичної діяльності як складової медіакультури, медіаграмотності, медіакомпетентності. Перспективним напрямом для подальшого дослідження є розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогів медіазасобами.

Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, керівник професійно-технічного навчального закладу, принцип навчання, медіаграмотність, медіаосвіта, медіа компетентність.

Постановка проблеми. Сьогодні важко уявити процес професійної підготовки кваліфікованого робітника без упровадження інформаційно-комунікаційних технологій: масово використовуються електронні підручники, навчальні курси з програмним забезпеченням, тренувальні стенди тощо. Сучасні педагогічні технології базуються на використанні різних масмедіа (преса, радіо, телебачення, кіно, Інтернет). Здійснюється формування інформаційного освітнього середовища на різних рівнях: державному, регіональному, локальному. Потреба в свідомому управлінні цим процесом у системі професійно-технічної освіти (ПТО) виникла не сьогодні, але її актуальність щодня зростає у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних потоків, обсягів інформації, інформаційних технологій.

Виходячи з того, що медіаосвіта є «дослідницьким процесом», очевидним є те, що вдосконалення потребує насамперед інформаційно-аналітична діяльність (ІАД) керівника професійно-технічного навчального закладу – невід'ємної складова дослідницької діяльності, а також медіакультури особистості. В процесі ІАД відбувається пошук, оцінювання й переробка інформації з використанням методів аналізу та синтезу. Основою ІАД є інформаційно-аналітична компетентність – системна багатофакторна інтегративна поліфункціональна якість керівника ПТНЗ, яка характеризується набором його інформаційних, аналітико-синтетичних та комунікативних знань, умінь, навичок, а також способів мислення і ставлень, структурованих спеціальним шляхом, та здатність до їх практичної реалізації, що дає змогу виявляти і вирішувати проблеми, характерні для управлінської діяльності, на рівні адекватному ситуації.

Однак, за результатами діагностики виявлено, що рівень сформованості теоретичних та технологічних інформаційно-аналітичних знань керівників ПТНЗ становить відповідно 42,0 та 29,2% (когнітивний компонент), а рівень сформованості аналітико-синтетичних та комунікативних умінь (функціональний компонент) – 34,1%. За визначеними нами та обґрунтованими критеріями це відповідає базовому рівню (21–40%) – у більшості керівників

ПТНЗ сформовані окремі інформаційно-аналітичні знання і уміння, які використовуються здебільшого для копіювання алгоритмів ІАД без урахування власних можливостей, здібностей і особливостей конкретної професійної ситуації, з обмеженим використанням різних масмедіа, комп'ютерної техніки, комунікативних каналів. Наведені дані ми одержали за результатами діагностики 791 керівника (директорів, їх заступників, методистів, старших майстрів) зі 129 ПТНЗ різних типів в 7 областях України. Наведені емпіричні дані ілюструють поглиблення суперечності між зростаючими вимогами до управління на основі наукових підходів, що передбачають інформаційно-аналітичну діяльність, медіаграмотність, та недостатнім рівнем розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівного персоналу. Необхідність її розв'язання актуалізує порушену в даній статті проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найавторитетніші міжнародні та європейські освітні організації ЮНЕСКО та Рада Європи розглядають необхідність запровадження медіоосвіти в навчально-виховний процес навчальних закладів різних рівнів як одне із головних завдань сучасності [9]. Основні напрями медіоосвіти, її роль у допрофесійній та професійній освіті, принцип її безперервності розкриті в наукових працях вітчизняного вченого Г. Онковича. Проблеми теорії медіаосвіти досліджують О. Горбаткова, Т. Іванова, О. Федоров, І. Челишева, О. Шариков тощо. Над методичним забезпеченням медіаосвіти працюють В. Іванова, О. Волошенюк, Л. Кульчинської, Т. Іванової, Ю. Мірошниченка [4].

Проблеми розвитку ІАК у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах розкриті в наукових працях О. Алфєєвої, І.Бабакової, О. Гайдамак, Т. Єлканової, Н. Зінчук, О. Назначило, В. Омельченко, Н. Рижової, О. Філімонової, В. Фоміна. Однак принципи розвитку ІАК керівників ПТНЗ залишаються малодослідженими, розглядаються лише аспектно в контексті розв'язання проблем підвищення кваліфікації та безперервної освіти (В. Олійник, А. Чміль).

Метою статті є з'ясування принципів розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівного персоналу ПТНЗ, реалізація яких уможлиблює організацію повноцінної системної підготовки до ІАД в системі методичної роботи обласних навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти (ОНМЦ ПТО).

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі педагогічні принципи розглядаються як «керівні ідеї, нормативні вимоги і рекомендації щодо організації і здійснення навчально-виховного процесу в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з врахуванням закономірностей і умов перебігу навчально-виховного процесу» [2, с. 98]. С. Гончаренко зазначає, що сучасні педагогічні принципи є теоретичною основою для вироблення методики або технології навчання, відображають насущні соціальні потреби і мають здатність видозмінюватися, вдосконалюватися під впливом соціального прогресу і наукових досягнень.

Кожній педагогічній системі притаманна своя система принципів. Відповідно до авторської концепції розвитку ІАК керівників ПТНЗ [6] має бути визначена та обґрунтована система принципів як «методичне вираження пізнаних законів і закономірностей, ... знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використати їх як регулятивні норми практики» [2, с. 101]. Тому, опрацьовуючи проблеми розвитку ІАК керівників ПТНЗ, ми виходили з того, що відбір і структурування змісту навчання та організація навчання (вибір форм і методів) керівного персоналу ПТНЗ мають здійснюватися з урахуванням як загальнодидактичних принципів, так і принципів професійного навчання. Розглянемо деякі з них.

Так, *принцип науковості* реалізовано передусім в опрацюванні програми розвитку ІАК керівників ПТНЗ та змісту навчально-методичного посібника «Інформаційно-аналітична компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу: Алгоритми ефективної діяльності», в якому розкриваються особливості ІАД керівника ПТНЗ – основи розвитку ІАК, медіакультури та медіаграмотності. На основі теоретичного обґрунтування

структури і змісту ІАК керівника ПТНЗ виокремлено групу вмінь, опанування і розвиток яких сприятиме підвищенню ефективності роботи з інформацією у процесі підготовки й прийняття управлінського рішення. У контексті порушеної в даному навчально-методичному посібнику проблеми розглядаються питання управлінської культури, рівень сформованості якої значною мірою залежить від інформаційної обізнаності керівника, його інформаційно-аналітичних теоретичних і технологічних знань і умінь, здатності використовувати їх в управлінській практиці.

Логікою розробленого методичного посібника передбачається алгоритмізація ІАД керівника ПТНЗ, що відображено в структурі книги. Один із розділів книги присвячено розкриттю методичних засад розвитку ІАК керівника. Таким чином, зроблено спробу наблизити зміст книги до безпосередньої управлінської практики керівного персоналу системи ПТО. Для цього також використано приклади роботи з інформацією, здійснення аналітичної діяльності, практичні поради, рекомендації. Значне місце відводиться технології якісно-змістового перетворення інформації для підготовки і прийняття рішення. В доступній формі розкрито суть і методи роботи в Інтернет-мережі, особливості використання інформаційно-пошукових систем, технологізації пошуку інформації.

Відбір змісту для навчально-методичного посібника здійснено з дотриманням логічних зв'язків між окремими темами, що відповідає *принципу систематичності і послідовності в навчанні* – «кожен елемент логічно пов'язується з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового» [2, с. 108]. Вичленення в навчальному матеріалі провідних (ключових) понять, що утворюють термінологічне поле розвитку ІАК керівників ПТНЗ, встановлення їх зв'язку з іншими поняттями сприяє системності навчання. Реалізація принципу системності передбачена через розкриття і впровадження механізмів розвитку ІАК керівника ПТНЗ у міжкурсовий період у системі методичної роботи ОНМЦ ПТО.

Принцип доступності в розвитку ІАК керівників ПТНЗ проявляється у відповідності навчання рівню реальних навчальних можливостей кожного, хто навчається. Система завдань для практичного застосування інформаційно-аналітичних теоретичних та технологічних знань будувалася з урахуванням рівня підготовленості учасників експерименту, їхніх побажань. Тому кожний обирав самостійно предмет ІАД, на якому відпрацьовувалися методи аналізу та синтезу інформації, використовувалися масмедіа, різні джерела інформації на паперових носіях та в Інтернет-мережі, а також різні комунікаційні канали (електронна пошта, телефонний зв'язок, Skype, eDisk – віртуальна флешка, Google+, соціальні мережі). Таким чином, здійснювалася підготовка доповідей на педраду, обґрунтування методичної теми, над якою працюватиме педагогічний колектив, проводилося дослідження з певної проблеми, результати якого оформлювалися у вигляді статті в науковий журнал або тез на конференцію, узагальнювалися результати внутрішньоучилищного контролю за підготовкою кваліфікованих робітників, розроблялися педагогічні проекти тощо.

Принцип поєднання різних форм організації навчання в залежності від задач, змісту і методів навчання ми розглядали як один з принципів, що впливає на ефективність навчального процесу. Оскільки розвиток ІАК керівників ПТНЗ відбувається в міжкурсовий період в системі методичної роботи ОНМЦ ПТО, то необхідно було враховувати соціально-економічні, педагогічні та психологічні умови. Вивчення наукової літератури, результатів досліджень з проблеми розвитку ІАК у різних фахівців дають змогу зробити висновок, що прикладний аспект технологій розвитку ІАК керівників ПТНЗ має визначатися: а) специфікою професійної діяльності суб'єктів навчання; б) умовами навчання – системою методичної роботи ОНМЦ ПТО; в) життєвим досвідом і досвідом професійної діяльності; г) ступенем підготовки суб'єктів навчання до роботи з комп'ютером і використання інформаційних технологій; д) вибором адекватних і ефективних форм навчання. Очевидно, що відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти доцільно обирати ті форми, методи,

технології розвитку ІАК керівників ПТНЗ, які більшою мірою відповідають тренуванню розумових здібностей, логічного інтелекту і вербальних навичок у процесі комунікації з тренером в групі, використанню потенціалу змісту зазначеної компетентності для розкриття творчих здібностей, сприяють самовихованню, самовдосконаленню, саморозвитку особистості, забезпечують поступовий перехід від традиційного навчання до динамічного в системі безперервної освіти. При цьому слід взяти до уваги, що методика організації динамічного навчання будується на основі специфіки мисленнєвих процесів. Тому особливої ваги для розвитку ІАК керівників ПТНЗ набувають *принципи (аксіоми) динамічного навчання*, обґрунтовані німецьким дослідником К. Фопелем:

- мозок – це комплексна адаптивна система;
- наша психіка соціальна за природою;
- навчання залежить від фізіології;
- людина має властивість в усьому шукати смисл;
- навчання включає в себе виокремлення знайомих, зв'язаних з минулим досвідом, структур і створення нових творчих моделей;
- почуття відіграють найважливішу роль у навчанні;
- сприймаючи інформацію, мозок водночас диференціює її та узагальнює;
- концентруючись на чомусь, ми водночас сприймаємо і те, що знаходиться поза полем нашої уваги;
- навчання відбувається як на свідомому рівні, так і несвідомо;
- у нас є різні можливості запам'ятовувати інформацію;
- ми краще запам'ятовуємо і розуміємо інформацію, коли у нас є можливість «прожити», відчувати її;
- навчання продовжується протягом всього життя;
- навчанню сприяє зацікавленість і азарт, а заважає погроза;
- мозок кожної людини унікальний [8, с. 19–26].

За результатами впровадження цих принципів у практику роботи, К.Фопель дійшов висновку, що найбільш повною мірою вони реалізуються в таких формах навчання, як воркшоп, лабораторія, майстер-клас та тренінг.

На основі аналізу планів роботи ОНМЦ ПТО, співбесід з їх директорами та керівниками ПТНЗ, нами була виявлена необхідність і потреба в проведенні теоретичних занять з обраної теми. Результати вивчення теоретичних і прикладних досліджень свідчать про те, що серед технологій традиційного навчання, які використовуються для розвитку компетентності (її когнітивної складової) широко використовуються лекторії або окремі лекції. Більшість дослідників цієї форми навчання переконані, що лекцію доречною проводити у разі: відсутності підручників з нових курсів, що запроваджуються (лекція – основне джерело інформації); якщо новий навчальний матеріал ще не знайшов відображення в існуючих підручниках або в разі, якщо деякі його розділи застріли; окремі теми підручника особливо важкі для самостійного вивчення і вимагають методичної переробки лектором; з основних проблем курсу існують суперечливі концепції (лекція необхідна для їх об'єктивного висвітлення) [1; 3; 5].

Проаналізувавши наукові здобутки учених-педагогів, дидактів і психологів, ми виокремили вимоги до лекції, поміж яких: моральність змісту навчального матеріалу і викладання; науковість та інформованість (сучасний науковий рівень); доказовість й аргументованість; цілісність розкриття теми або якогось великого чи важкого розділу курсу; наявність достатньої кількості яскравих, переконливих прикладів, фактів, обґрунтувань, документів і наукових доказів; емоційність викладання; активізація мислення слухачів; постановка питань для роздумів; чітка структура й логіка розкриття питань, які послідовно викладаються; використання різних методичних прийомів: аудіовізуальних дидактичних матеріалів, навчальних відеофільмів, магнітних записів, презентаційних матеріалів, застосування елементів евристичної бесіди, виокремлення головних думок і положень, підкреслення висновків, повторення їх у різних формулюваннях; викладання доступною й зрозумілою мовою,

роз'яснення нових термінів, понять, назв тощо. Виходячи з результатів дослідження О. Сидоренко, лекцію для керівників ПТНЗ в системі методичної роботи ОНМЦ ПТО, організовану за окресленими рекомендаціями, можна назвати тренінгом, оскільки сьогодні тренінгом називають будь-яке навчання, окрім шкільного або університетського [7]. Однак така лекція може бути одна і проводитися як установча, оскільки навчання керівників ПТНЗ у системі методичної роботи обмежене за часом, а тому в її змісті має бути реалізованим *принципи науковості, інформативності, розвиваючого навчання.*

Методикою розвитку ІАК керівників ПТНЗ також передбачені воркшопи – короткі практичні семінари, інтенсивний навчальний захід, у процесі якого учасники навчаються насамперед завдяки власній активній роботі. Для проведення воркшопу використовуються ті форми навчання, які дозволяють не просто передавати знання (передача інформації), а й розвивати в учасників компетентність. Так, в ІАК керівників ПТНЗ це творчі здібності, аналітичні і синтезуючі уміння і навички. Крім цього формується готовність брати на себе відповідальність, самостійність і готовність до співпраці, здатність приймати рішення, а також розвивати комунікативну компетентність, що відповідає вимогам сучасних підприємств і організацій. Тобто арсенал методів, що використовується в воркшопі, дає змогу не тільки навчати, тренувати уміння, але й виховувати дорослу людину, фахівця з певним досвідом, розвиваючи в неї професійну компетентність і використовуючи її власний досвід. У цьому контексті зазначимо, що розвиток ІАК, завдяки унікальності її структури, має не аби який потенціал для духовного зростання суб'єктів управління ПТО, зростання їх інтелектуального потенціалу.

На наш погляд, воркшопи можна розглядати не тільки як форму організації навчання дорослих з використанням комплексу різних технологій розвитку ІАК керівників ПТНЗ, але й як окрему педагогічну технологію – системний метод створення, використання і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завданням якого є оптимізація форм навчання (ЮНЕСКО).

Найбільш поширеною формою навчання в нашому педагогічному експерименті з розвитку ІАК керівників ПТНЗ стали електронні портфоліо (е-портфоліо), які створювалися учасниками експериментальної групи за рекомендаціями керівника експерименту та персональний блог автора «Керівник професійно-технічного навчального закладу» (<http://petrenko-work.blogspot.com/>). Саме блог дав змогу консолідувати зусилля всіх суб'єктів педагогічного експерименту, здійснювати моніторинг його відвідування, географію, взаємодію та активність учасників, розвивати їх медіакомпетентність, варіативні аналітичні інструменти, вибудовувати відносини між користувачами блогу, вдосконалювати уміння користуватися різними комунікаційними каналами. Застосування цих форм навчання уможливило реалізацію *акмеологічного принципу* – створено умови для самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей, руху для здійснення нових, соціально значущих задумів, прогнозування наслідків своїх вчинків, прояву здатності до свідомого прийняття рішень.

Варто зазначити, що нами розкриті далеко не всі принципи розвитку ІАК керівників ПТНЗ в наслідок певної обмеженості рамками однієї статті. Водночас слід зробити **висновок**, що саме використання їх комплексу уможливорює досягнення позитивних результатів, серед яких, на наш погляд, важливими слід назвати високу мотивацію на досягнення успіху, розширення спектру джерел інформації в Інтернеті (використання електронних бібліотек, сайтів наукових установ, електронних наукових видань, наукових праць), якими стали користуватися учасники експерименту. Виконані учасниками експерименту завдання (доповіді, аналітичні записки, тези, статті, коментарі, проекти) свідчать про використання більш широкого арсеналу методів аналізу інформації, її синтезу, що позитивно відбивається на їх медіакультурі, медіаграмотності та медіаосвіті. Одержані дані за результатами формувального експерименту проілюстрували, що рівень сформованості теоретичних та технологічних інформаційно-аналітичних знань керівників ПТНЗ зріс

відповідно до 75,0 та 48,8% (когнітивний компонент), а рівень сформованості аналітико-синтетичних та комунікативних умінь (функціональний компонент) – до 51,8%, що за визначеними нами та обґрунтованими критеріями відповідає професійному рівню (41–60%).

В подальшому перспективними, на наш погляд, можуть бути розвідки у напрямі розвитку ІАК педагогів ПТНЗ медіазасобами; формування медіаграмотності кваліфікованих робітників для різних галузей виробництва та сфери послуг.

Література

1. Абдалина Л. В. Профессионализм педагога: психолого-акмеологическая модель развития в системе повышения квалификации: Учеб. пособие / под. ред. Л. В. Абдалиной. – Воронеж: ЦНТИ, 2010. – 208 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
3. Жигулин А. А. Теоретико-методологические основы исследования и развития правовой компетентности специалиста среднего профессионального образования неюридического профиля: монография / Н. В. Полянская, А. А. Жигулин. Воронеж: ООО «ВЦНТИ», 2011. – 63 с.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л., Іванова Т., Мірошніченко Ю. – 2-ге вид., стер. – К.: АУП, ЦВП, 2012. – 58 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
6. Петренко Л. Концепція розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів / Л.Петренко // Професійно-технічна освіта. – 2012. – № 3. .34–36.
7. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Издательство «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2008. – 336 с.

8. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов [Пер. с нем]. – М.: Генезис, 2010. – 360 с. – (Все о психологической группе).

9. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. - С. 152.

Овдієнко Любов Никифорівна

Освіта як феномен культури інформаційного простору: проблеми і тенденції

Розвиток інформаційного суспільства в якому вже живемо чи маємо жити, на наш погляд, має суперечливі тенденції. З одного боку, відбувається посилювана впливом реклами, стандартизація суспільного життя, яка вимагає такого ж стандартного, штампованого, навіть мікропроцесорного мислення. А це означає, що людина вилучається із суспільного буття, перетворюючись на біт інформації, або навіть гірше, стає людиною „віртуальною”, випадаючи із реального світу. Всі заклики, заклички і прагнення сучасної педагогіки аби зарадити виникаючим проблемам, залишаються на межі добрих побажань прилучення до високої духовності та культури. В той же час і духовність і культура з позицій масової свідомості відкидаються як щось малопотрібне, а може й шкідливе, без чого „можна обійтись”, „легше прожити”, хоч це й не завжди чітко вербалізується. Тому освіта частково постає такою, якою її бачать десь там „нагорі,” а частково – як у себе ”на хуторі”. Культура ж, на зразок моди, сприймається як те, що декларується у новому сезоні як культура, це – модні журнали, модні автори, модний лексичний набір термінів та понять. Прогалини і провалля в культурі заповнюються ерзац- інформацією, яка задовольняє стандартизовану людину: гороскопи, гадання, сумнівного

характеру гумористичні передачі (передостаннє слово хочеться взяти в лапки), різноманітні шоу, „лохотронні” ігри тощо. За прикладом ходити далеко не варто, слід лише ввімкнути телевізор і переглянути декілька каналів аби подовжити запропонований список.

У такому медіапросторі перебувати досить комфортно, треба „ковтати” все що дають, не задумуючись, не докладаючи жодних інтелектуальних моральних і тому подібне зусиль для засвоєння чи розуміння.. Штampувати „споживачів” подібної медіапродукції досить легко і, здається, ми продовжуємо успішно рухатись саме у цьому напрямі.

З іншого боку, скільки б не критикували як набридлу ідеологему „всебічний розвиток особистості”, хочемо того чи ні – це те, що стоїть на часі, правда, дещо в інакшому контексті. Створення новітніх інформаційних технології вимагає мислення протилежного стандартизованому. Коли промисловості Японії знадобились працівники з творчою уявою, то для прийому на роботу пропонувалося складання іспиту із історії світової та японської літератури. Сучасне виробництво має справу з такими процесами, які неможливо „побачити” чи „помацати” без підключення уяви. Високі технології диктують потребу у вільному фантазуванні, а ця здатність розвивається завдяки поезії, пластиці, музиці та іншим видам мистецтва.

Незважаючи на те, що ми сьогодні в освіті вирішуємо інші завдання, зокрема: входження в європейську освітню інфраструктуру, інформатизація освітнього процесу тощо, все ж варто її (освіту) співвідносити не з тим рівнем виробництва, який маємо нині, а з тим, який хотіли б мати, враховуючи при цьому глобалізаційні зміни, що їх переживає світова спільнота. Нова суспільна трансформація змушена ставити і розв’язувати такі проблеми, які не виникали раніше: „Йдеться не лише про „невидиму руку” ринкових відносин, але й „невидиму руку” суспільства, моралі, культури, котрі обумовлюють не стільки ринкові, скільки інші види саморегуляції, вирощуючи і соціалізуючи людину не лише в межах сім’ї, родичів, сусідів, професійного колективу, але й суспільства в цілому, яке вже неможливо підмінити економікою або зводити до неї.” [1, 13].

Відчуття того, що ми живемо в іншому суспільному вимірі, фіксується навіть на рівні буденної свідомості. Завдяки комп'ютерним технологіям, які використовуються засобами масової інформації та більш чи менш вільному користуванні Інтернетом, світ для окремої людини стає ближчим, досяжнішим. Але чи зрозумілішим?

Вивчення впливу продукції сучасних мас-медіа на психіку підростаючого покоління вже давно викликає занепокоєння не лише у зарубіжних, але й у вітчизняних психологів. Вони стверджують, що інформація, яку діти отримують, так би мовити, в готовому вигляді з медіа-простору призводить до порушення мислительних процесів у зв'язку з: а) інформаційним тиском; б) занадто візуалізованою інформацією; в) пасивним її (інформації) споживанням; г) відсутністю потреби висловлювати думку на письмі; д) розмиванням здатності до рефлексії та діалогового мислення. Це далеко не повний перелік зафіксованих негативних тенденцій і якщо їх не зупинити, не ввести нові освітні технології, які відали б вимогам сучасності і сприяли б розвитку суб'єктності, усвідомленню її цінності та унікальності то, як стверджує український психолог Тетяна Російчук наше суспільство буде регресувати. Порятунком суспільства автор вбачає в збереженні культурних універсалій, що відповідають за гуманістичне розгортання психічного розвитку особистості. [2, 13]. Приєднуючись до наведеної думки маємо визнати, що освіта повинна випереджати своє підґрунтя – виробництво, передбачаючи і обумовлюючи майбутні інтенції розгортання суспільства. Як можливий шлях вирішення проблеми може розглядатись розвиток культури й безпосередня залученість особистості до цього процесу.

Склалося так, що проблемами освіти переважно опікувалась педагогіка, яка розумлає свій предмет з позицій утилітарної спрямованості, формуючи прагматичне ставлення до освіти, розвиваючи методи і методики передачі та засвоєння знань у вигляді привласнення. Про це багато і яскраво писав Е.Фром у своїй добре відомій праці „Мати чи бути.” Навчання, до якого власне зводилась освіта, досить часто поставало як некритичним поглинанням

минулого досвіду, знань, умінь та навичок. Незважаючи на всі нововведення та реформи таким воно значною мірою залишається у педагогічній практиці. й дотепер.

Наші традиційні погляди не дозволяють ставитись до освіти як до способу життєдіяльності, а розглядають її як проміжну ланку між невинністю немовляти і зрілістю дорослого, що нарешті буде приносити користь суспільству. Освіта ж завжди рухалась у відповідності до потреб суспільного буття або відстаючи або наближаючись до нього, орієнтуючись з одного боку на потреби виробництва, з іншого – на культуру. Якщо культура розширює життєвий простір особистості й суспільства, то виробництво прагне скорочення витрат. З точки зору виробництва і культура і освіта збиткові сфери діяльності. що практично не дають прибутку, а тому на їх розвиток виділяється мінімум засобів для існування, продиктований станом економіки країни. Отже виходить, що формуючи людину для потреб 2015 року вже через рік-два втрачаємо її, у першу чергу у професійному плані, а у періоди суспільних криз, коли ситуація загострюється, робимо не здатною знайти себе у мінливому світі.

Особливість сучасної освіти полягає в тому, що вона має випереджати власні основи, орієнтуючись переважно не на виробництво, а на культуру. Зміна парадигми освітнього процесу, перехід від „школи навчання” до „школи життєтворчості”, ставлення до освіти як до способу трансляції культури у часі – необхідна умова сучасності.

Слід зауважити, що освіта трактована як діяльність самоформування людини в культурі, незважаючи на певну визнаність ще не є явищем загальновідомим. Пересічний викладач не може рішуче вплинути на хід освітнього процесу, оскільки він людина свого часу-простору, керована сталими уявленнями. Обмеження чи просування вперед в освіті за допомогою числених програм, методик і стандартів теж мало що може змінити. Хибність замкненого кола полягає в тому, що школа керується наказами міністерств і відомств, а ті в свою чергу спираються на аналіз “об”єктивної реальності”,

запропонованої педагогікою і таким чином видається індульгенція вже існуючим формам та методам

Німецьке слово Bildung (освіта) і російське „образование” походять від слова „образ”, українською мовою „образование” (в сенсі процесуальності, тобто як „образование человека”) перекладається – „утворення” або „творення”. Виходячи з такої етимології слів, освіта – це творення образу людини, її людяності. Отже освічена людина – людина в якій цей образ домінує. Не як взірець, не приклад для копіювання, а як образ сукупного людського буття.

Виходячи із такого контексту, освіту вже не можемо зводити лише до навчання чи отримання знань, наприклад, професійних, це не перехід з одного шкільного приміщення в інше трохи більше, тим паче не накопичення ерудиції, а духовне вживання людини в культуру, сутнісне, смисложиттєве осягнення культурного простору.

“Освіта є категорія буття, а не знання та переживання”, — стверджує М.Шелер і продовжує: “Освіта — образ сукупного людського буття.” [3, 21]. Подібний підхід до проблеми дещо відрізняється від існуючого у педагогіці. Освіта розглядається тут не як нескінченне накопичення дедалі нових знань у готовому вигляді, а як створення людини за образом і подобою людства у кращих його проявах.. Освіта проростає в бутті людини як “его” її власної свободи, як неспокій. “ І якщо, ваша ласка, цей неспокій можна розглядати як шумування, завдяки якому дух підноситься до нового життя з тліну відмерлої освіти й відроджується в оновленому юному образі”. [4, 281]. Неспокій матеріалізується у формах людського буття так само як це відбувається в мистецтві. “ І тут закінчується наука. Починається мистецтво з його розумінням одиничного, неповторного.” [4, 161].

Однією з головних рис освіти як мистецтва є її принципова незавершуваність. Звернімось до аналогій. Мистецький образ, не завершується в обмеженій речовині полотна, фарб, каменю. Будь-який витвір мистецтва: чи то скульптура,

чи картина або вірш – не змінюючись у власному хронотопічному континуумі, тим не менше змінюється по суті, “перетворюється” таким чином, що кожне нове покоління по-новому і в той же час істинно, ставиться до незмінної зовнішньої форми, споглядаючи, по суті, форму внутрішню, незриму, ту, яка є відношенням між людиною і твором. Сприймаючи художній твір, людина змушена “втрачати” себе так само, як і твір, який “розламуючи” обмежені просторові форми, “рухається” у напрямі до людини. Зустріч людини і твору відбувається на “нейтральній території” форми форм або таких людських відносин, де однакові закони і для живого людського буття і для “неживого” художнього. Буття людини і буття, скажімо, музичного чи поетичного твору це не різні форми буття, а єдине і нерозривне буття. Завдяки такому взаємному проникненню відбувається “перевтілення”, або наділення художнього твору і людини новою людською сутністю.

Наприклад, так звані “трапезні сонати” Генделя у період їх створення мали на меті (дещо огрубляючи) сприяти процесу травлення тих слухачів, які сиділи за столом. Сьогодні вони в концертній залі сприймаються як маленькі трагедії людського духу. Якими мають об’єктивні критерії? Що таке істина? Найрозумніше у даному випадку пригадати, що істина – це процес і як будь-який рух, а драматизація чи трагедизація творів минулого це також рух – він об’єктивний. Отже немає нічого дивного у тому, що розвиток людини залежить від розвитку людства і може відбуватися тільки через розпредметнення людських відносин.

Як безпосереднє дійство нескінченного перетворення за людським типом – утворюванням людини, освіта роздвоюється в процесі свого розгортання на діяльність опанування, яка спрямована назовні актом волі і діяльність спілкування, що змушує людину ставати у певне відношення до іншого. Відбувається взаємодія двох діяльностей як єдиної самотвірної сили. Тут виникає гамлетівське питання “бути чи не бути?”, оскільки, проникаючи у буття

культури, людина повинна розпредметнювати щось виключно через самотворення. Якщо вона діє не творчо, а лише пасивно сприймає дидактичний матеріал, готовий набір знань, то шлях до культури закритий, людина залишиться у колапсі власних уявлень про світ та самошануванні, що загалом означатиме її загибель як особистості. Або ж, якщо спробує за інерцією буття привласнити культуру, – буде “розчавлена” культурною предметністю. Виявляється, якби людина могла (гіпотетичне судження) оволодіти всією предметністю культури, знати все, що становить її історію, то і тоді це було б лише сумою, схемою знань, позбавленою того, що робить культуру культурою – одухотвореності. Саме тому людина, яка діє з предметами культури, за зовнішніми образами речей повинна осягати не “речовинність”, а вічність — людську сутність культури. У безмежному побутуванні предметів, явищ, відносин, які поза діяльністю ховаються в своєму особливому бутті, людина охоплює мірою опанування всі форми як різні відтінки власного буття. Так формується свідомість індивідуальності, яка подвоюючись у самодіяльності, перетворюється на самосвідомість

Досить часто те, що здається доведеним, як, наприклад, той факт, що освіта – це діяльність самостворення людини в культурі, ще нічого не змінює. З одного боку, горе консервативного мислення полягає у тому, що навіть доведені істини сприймаються в багнети. З іншого – бажання негайних перетворень викликає “епідемію” інновацій. Тут і уроки програмування, і уроки моральності, і модульне навчання. Але при цьому забувається головне – не програміста треба вирощувати, не етика-професіонала, а людину. “Ми маємо програми для виховання людей прогресу, але не маємо програм для виховання просто людей”, – нарікав класик російської літератури Л.М. Толстой [5, 222].

Тоді виникає запитання, а що таке людина? В чому її сутність? Не перелічуючи всіх наявних думок, відзначимо, що найбільш прийнятною, принаймні для педагогіки, є точка зору, прихильники якої вважають, що людина у своїй

сутності є істотою суспільною, що всі люди від природи рівні і мають рівні можливості, при цьому можливості неспіввимірні. Окрім гуманістичного аспекту, це дозволяє розглядати освіту як цілком доступний для людського перетворення процес та вибиває ґрунт з-під ніг у тих, хто власну некомпетентність списує на рахунок матінки-природи. У разі невдачі завинили всі: вчителі – позаяк не змогли зацікавити своїм предметом, батьки – бо не змогли подолати прірву між собою та чадом і, в першу чергу, найбільшу відповідальність несе сам виховуваний за те, ким він міг би стати, але не став. Для людини пошук себе, осягнення себе як суцї в собі і для себе сутності, її прагнення “до самої себе дорівнятись” (Л. Українка) один із важливих кроків на шляху освіти.

Тут варто застерегти: з’явлення освіти у вигляді зовнішніх наслідків, у вигляді номенклатури знань є щось вторинне і, як не дивно, випадкове. Стосовно цього, знання, які вражають сьогодні сучасників своєю масштабністю, нічим не відрізняються від знань сучасників Гесїода або Конфуція, хоч би до якої епохи не звернулись. І не тільки в тому розумінні, що ми на момент народження нічим не перевершуємо стародавніх греків; що спадок, нагромаджений працею сторіч, не закладений в устрої нашого мозку, що інтелект формується в ході індивідуального засвоєння культури попередніх генерацій. Але найбільше тому, що з точки зору скінченного людського життя будь-яке можливе знання є відносним, а процес осягнення істини безмежний і людина кожного разу перебуває на початку свого шляху, який не може бути репрезентований градуїованою шкалою, вздовж якої відбувається марш прогресу. Парадоксальність ситуації якраз і полягає в тому, що проблема освіти не є проблемою у звичайному розумінні слова, оскільки, використовуючи термінологію І.Канта вона належить до компетенції “практичного розуму”, а тому вирішується завжди, і кожного разу ми маємо справу з відносно завершеним результатом.

Якщо розглядати освіту як процес одухотворення буття, як мистецьке творення людського образу, то тоді вона — лише ілюзія завершеного результату. Жоден великий митець не був задоволений своїм твором. Моцарт скаржився на бездарність, Паганіні -- на те, що скрипка не дається, Мікельанжело у безсиллі намагався розтрощити свої скульптури. Ціле, як омріяна досконалість, щойно воно завершувалось, відривалось від своїх творчих підвалин, одразу перетворювалось на щось обмежене, втрачене, принаймні для митця. Щоб стати нескінченним, воно мало лишатись незавершуваним.

Саме таку незавершуваність повинна мати діяльність освіти, завданням якої не може бути апологія сучасного. Вона має справу здебільшого з тим, чого ще не існує, але можна створити. І хоча суспільство виробило певні критерії освіти для своїх членів, якесь середнє арифметичне, але воно (суспільство) не може передбачити меж, визначити еталонну мірку “само утворення” людини. “Зростаючи” в культурі і залишаючись, безперечно, людиною свого соціального часу- простору, вона здобуває спосіб подолання означених меж через освіту, що є виходом за власні межі, подоланням обмеженості.

Творення людського образу в освіті полягає в тому, що, по- перше, образ не є незмінним, і кожне нове покоління по-своєму, але однаково істинно відтворює його через всотання культури попередніх генерацій; по- друге, він ніколи не може бути довершеним, бо освіта – це завжди рух спрямований у майбутнє.

Освіта має бути принципово незавершуваною, відкритою для подальшого розвитку як це і відбувається, наприклад, у мистецтві. Відомо, що будь який витвір мистецтва – чи то картина, чи скульптура – фактично лишаячись такими, якими вони були створені автором, наповнюються у часі іншим змістом, оскільки кожне нове покоління інакше ставиться до незмінної зовнішньої форми, сприймаючи по суті форму внутрішню. Відбувається своєрідне переосмислення, художнє полотно наповнюється іншим змістом, новою людською сутністю. Виходить, що мистецтво у своїй хронологічній і

топологічній рухливості сприймає будь-який образ аби він був людяним і в цьому сенсі є невичерпним. Це дає можливість стверджувати: кожен окремий фрагмент культури – безкінечне джерело освіти, творення її людяності.

У такому трактуванні, освіта постає як проблема, яка потребує першочергово власних зусиль особистості, і, окрім того, зміни духовних умов існування людини. Тобто освіта залежить від волі людини як характеристики особистості, її волевияву, а також волі як сутнісної приналежності до буття – свободи.

На превеликий жаль буденність нашого існування принижує пафос можливих рішень, але це не означає, що подібні проблеми ми не можемо ставити. Від потреб продиктованих реальністю варто було б переходити до єдиної потреби – в освіті, яка має продовжуватись на протязі всього життя. Саме на цьому наголошують сьогодні науковці. Цей напрям обговорюється, декларується, але поки-що не знаходить практичної реалізації чи перебуває на стадії експерименту. [6] Можливо це зумовлено тим, що це завдання не тільки і не стільки педагогіки, скільки суспільства в цілому і в першу чергу того яке називаємо інформаційним.

Література

1. Федотова В.Г., Колпаков В.А., Федотова Н.Н. Глобальный капитализм три великие трансформации. Социально-философский анализ взаимоотношений экономики и общества. / В.Г Федотова. В.А. Колпаков, Н.Н. Федотова // Вопросы философии. – М.; „Наука”, 2008. – № 8. – С. 3-21.
2. Російчук Т. Антиутопія інформаційного суспільства /Т Російчук// Соціальна психологія, 2008. - №1 (27). – С. 15- 35.
3. Шелер М. Формы знания и образование / Перев. с нем. Денежкина А.В. и др., составл.. научн. ред. Денежкина А.В. / М Шелер // Избр. произв. – М. Изд-во: "Гнозис", 1994. - С. 15-56.

4. Гегель Г.. Наука логики / Перев. с нем / Г Гегель // Соч, в 3-х т.– М.: "Мысль", 1970 . – Т. 1. – 501 с.
5. Толстой Л. Н. Прогресс и определение образования. /Л.Н. Толстой // Собр. соч. в 22-х т.– М.: Худ. лит., 1983. – Т. 16. – С. 81-95.
6. Слюсаревський М.М.. Найдьонова Л. А Медіа-освіта: українська перспектива / М.М Слюсаревський, Л. А. Найдьонова // Рідна школа, 2010. – № 9 (969)..– С. 57-58

Оноко Олеся Олегівна

Сайт медіаосвітнього спрямування “Медиадошкольник.рф” у роботі редактора періодичного видання для дітей дошкільного віку

Анотація. Проаналізовано інтернет-ресурс «Медиадошкольник.рф» з погляду його цінності як унікального медіаосвітнього сайту, який містить комплексну інформацію щодо навчання та виховання дошкільників. Досліджено рубрики видання, які є найбільш корисними для використання у своїй фаховій діяльності редактором періодичного видання для дітей дошкільного віку.

Ключові слова: періодичне видання, редактор, дошкільник, медіаосвіта, медіапедагог.

Постановка наукової проблеми та її значення. На сучасному ринку представлено чимало періодичних видань для дітей різного віку, починаючи з 2 років. Проте не всі вони характеризуються належним рівнем якості як змісту, так і художнього оформлення видання. На нашу думку, такий стан спричинено незначною кількістю ґрунтовних праць щодо редагування дитячої літератури загалом та періодики зокрема. Це зумовило актуальність нашого дослідження: хочемо звернути увагу на такий інтернет-ресурс, який буде корисним редакторіві періодичного видання для дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Дитячу періодику в різних аспектах досліджували багато вчених. Це, зокрема, Л. Беленька, Т. Давидченко, Н. Кіт, О. Кочегарова, Е. Огар, Ю. Стадницька та ін. Проте інтернет-ресурси, які стали б у нагоді редактору дитячого періодичного видання, не ставали об'єктом аналізу науковців. Тому **мета** нашої статті – проаналізувати інтернет-ресурс «Медиадошкольник.рф» як джерело медіаосвіти не лише для педагогів, а й для редактора дитячої періодики. Тож об'єктом дослідження є російський інтернет-сайт «Медиадошкольник.рф» (<http://медиадошкольник.рф>). Для аналізу було обрано саме російський сайт, бо аналогів в українському інтернет-просторі ще немає.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Нині, за умов вільного доступу до всесвітньої мережі Інтернет, інформація стала ще ближчою до людини. Було б не раціонально ігнорувати таку нагоду підвищити свій професійний рівень. Тому у дослідженні ми аналізуємо сайт «Медиадошкольник.рф» з погляду його корисності та актуальності для редактора дитячого видання для дошкільників, тобто дітей віком від 2 до 6 років.

Для сучасної української медіаосвіти характерними є бурхливий розвиток новітніх медіа, поява нових технологій, наукових досліджень та програм, які розглядають медіа як комплекс засвоєння дітьми навколишнього світу в усіх його проявах [3, с. 242-243].

Масові комунікації є невід'ємною частиною життя суспільства. Медіаінформаційні та інтерактивні технології тепер використовують і для навчання дошкільнят. У силу свого віку та розвитку дітям цього віку важко сприймати значний потік інформації, а тим паче - фільтрувати та критично оцінювати її. Саме тому не можемо не погодитися з А. Немирич, що навчання медіаграмотності дошкільників має стати пріоритетним напрямом в освітній політиці будь-якої держави [1].

На нашу думку, ефективним медіаосвітнім засобом для дитини може стати періодичне видання. У такому разі в ролі медіапедагога виступатиме редактор. Адже саме він обирає з-поміж масиву запропонованих матеріалів ті, які відповідають віковій дитини, її інтелектуальному рівню, а також ті, які стануть для читача корисними з погляду його інтелектуального та суспільного розвитку. Тому сучасний редактор періодичного видання для дошкільника має виконувати, крім своїх непосредних обов'язків, ще й медіаосвітню функцію, тобто за допомогою матеріалів видання вчити дитину поступово орієнтуватися у медіасвіті, критично сприймати, оцінювати та фільтрувати запропоновану інформацію.

Інтернет-ресурс «Медиадошкольник.рф» було створено 2011 року й його присвячено медіаосвіті дітей дошкільного віку. Керівником проекту є Немирич Анастасія Олексіївна – тьютор у сфері дошкільної освіти, вчитель англійської мови ЗОШ №16 с. Куліш Іркутської області, лауреат та переможець багатьох педагогічних конкурсів. Тобто авторитетність модератора ресурсу не викликає запитань. Коротка біографічна довідка на сайті підтверджує, що ця людина обізнана в темі та може давати поради й ділитися досвідом.

Про цінність та унікальність цього ресурсу свідчать й відгуки таких провідних фахівців медіаосвітньої та педагогічної галузі, як В. Возчиков, професор кафедри педагогіки Алтайської державної академії освіти ім. В.М. Шукшина, І. Челишева, кандидат пед. наук, зав. кафедрою соціокультурного розвитку особистості Таганрозького державного педагогічного інституту ім. А.П.Чехова, О. Федоров, доктор педагогічних наук, професор, президент Асоціації кіноосвіти й медіапедагогіки Росії, головний редактор журналу «Медиаобразование» та інші. З усіма цими рецензіями можна ознайомитись у розділі сайту «Виртуальный диалог».

Сайт складається з 11 основних рубрик, які, в свою чергу, можуть мати кілька підрубрик.

У дослідженні ми аналізуємо цінність та корисність інформації певних рубрик сайту для редактора періодичного видання для дошкільника в його професійній діяльності.

Першим таким розділом є «Родителям медиadoшкольника», а саме підрозділ «Библиотека». Матеріали цього підрозділу – це наукові та науково-популярні статті про значення, методи медіаосвіти дошкільників («Медиаобразование дошкольников: несколько советов родителям», «Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности» тощо), а також про залежність дитини від екрану, вплив на неї інформації тощо («РЕБЕНОК У ЭКРАНА: чем опасны оковы телерабства», «Как преодолеть экранную зависимость» і т.п.). На нашу думку, такі матеріали корисні не лише для батьків, а й просто для фахівців, які працюють з дітьми. Так, редактор дитячого періодичного видання може брати з цієї підрубрики ідеї, а той уривки (з посиланням на джерело) для розміщення в методичних рекомендаціях для батьків. Методичні рекомендації для батьків, нашу думку, мають бути невід'ємною складовою журналу для дошкільника (як, наприклад, «Сторінка для батьків» у журналі «Мамине сонечко»). Адже такі тексти інформують батьків про особливості нервово-психічного, соціального та фізичного розвитку дітей конкретного віку (від 2 до 5 років), підкреслюють певні закономірності сприймання завдання дітьми конкретного віку, містять поради щодо його трансформації у разі, якщо воно є заскладним для дитини, наголошують на тому, які навички чи вміння розвиває вправа тощо, а рекомендації щодо виконання окремих завдань слугують інструкцією для батьків [2, с.119].

Наступною корисною рубрикою є «Медиатека дошкольника». Це своєрідна підбірка аудіовізуальних матеріалів, які, по-перше, цікавлять дітей такого віку, а, по-друге, є для них ще й пізнавальними. Крім цього, деякі матеріали супроводжуються коментарями типу «Как правильно выбрать компьютерную программу для ребенка дошкольного возраста?» (підрубрика «Компьютерные игры») тощо.

У медіатеці дошкільника можна послухати дитяче радіо («Радио»), обрати дитяче періодичне видання («Детская пресса»), прослухати аудіоказки («Аудио-Сказки») тощо. Тобто орієнтуючись на формат, тематику та змістове спрямування матеріалів, представлених у «Медiateке дошкільника», редактор може скласти тематичні плани дитячого видання та схвалювати чи відхиляти матеріали, які надходять від авторів.

З огляду на те, що аналізований сайт російський, деякі його рубрики будуть неактуальні українським користувачам. Наприклад, з рубрики «Дошкольное медиаобразование в России» виділимо підрубрику «Статьи, публикации», яка є корисною як теоретична база для фахівця, який працює з дитячою аудиторією («Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста», «Интерактивные формы и методы работы с медиатекстом в начальной школе», «Инновации в медиаобразовании»). Ми вважаємо цю рубрику такою, що корисна для самоосвіти редактора, а також (як і у випадку з «Библиотекой») може відобразитися у методичних рекомендаціях для батьків у періодичних виданнях для дошкільника.

Дещо схожою за змістом є рубрика «Наука» («Авторефераты, диссертации», «Словарь медиатерминов», «Alma Mater»). Вона теж має теоретичний характер та може бути потужною базою для редактора, який прагне освоїти науку навчання медіаосвіти та медіаграмотності дітей дошкільного віку.

Особливу увагу хочемо звернути на рубрику «В помощь медиапедагогу». Уже сама назва демонструє, що її матеріали мають на меті допомогти медіапедагогу розширити свої знання, перейняти чужий досвід тощо. Саме подібні тексти ми вважаємо найкориснішими для редактора дитячого періодичного видання для дітей дошкільного віку. Адже рубрика містить переважно матеріали, що мають практичне застосування під час роботи з дошкільниками. Наприклад, підрозділ «Интернет-сайты» – перелік найбільш важливих російських та зарубіжних сайтів з проблем медіаосвіти,

медіаграмотності, медіапедагогіки та медіакомпетентності, дитячих пізнавальних та розвивальних сайтів, а також посилання на віртуальні музеї та галереї світу і т.д. У «Методической копилке» зібрано величезну підбірку пропозицій для мультимедійних занять у дитячому садку.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз інтернет-ресурсу «Медиадошкольник.рф», засвідчив, що цей ресурс є унікальним та корисним не лише для батьків та медіапедагогів, а й для редакторів періодичних видань для дошкільників. Адже готуючи видання, редактор теж виступає медіапедагогом, який певною мірою визначає смаки та уподобання дитячої читацької аудиторії. Саме тому його обізнаність з методами, засобами та особливостями медіаосвіти дітей дошкільного віку сприятиме підвищенню культури видань для дошкільнят, а саме видання максимально відповідатиме запитам своєї аудиторії.

Список використаної літератури:

1. Немирич А. Обучение детей дошкольного возраста медиаграмотности в контексте непрерывного медиаобразования [Электронный ресурс] / А. Немирич // Медиаобразование это новый взгляд на мир, медиамир. – Режим доступа:

http://media-v-doy.ucoz.ru/publ/obuchenie_detej_doshkolnogo_vozrasta_mediaqramotnosti/1-1-0-1

2. Оноко О. О., Онкович Г. В. Методичні рекомендації для батьків як основна складова частина дитячих журналів для дошкільного віку (на прикладі журналу "Мамине сонечко") / О. О. Оноко, Г. В. Онкович // Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи : науково-практичний журнал. - Луцьк, 2012. - №2. - С.117-120.

3. Пенчук І. Л. Телебачення для дітей в Україні: монографія / І. Л. Пенчук. – Запоріжжя: КПУ, 2011. – 384 с.

Медіапродукція як фактор конструювання уявлень членів подружжя про шлюб

Анотація. Виділено чотири групи медіапродукції – медіапродукція телебачення, музична медіапродукція, друкована медіапродукція та інтернет-медіапродукція. Визначено, що офіційний шлюб зображується в медіапродуктах як середовище надійності, відповідальності та піклування, а цивільні стосунки – як легкі, невимушені і романтичні. Встановлено, що найбільш розповсюдженими змістами сюжетів, і відповідно – уявленнями про сімейне життя в цивільному шлюбі є романтика, веселощі та яскраві емоції у стосунках, в офіційних взаєминах – стабільність, підтримка і комфорт партнерів один з одним.

Ключові слова: медіапродукція, уявлення про шлюб, цивільні стосунки, офіційні стосунки, спільний наратив.

Проблема. Сучасний світ впевнено рухається вперед в інформаційному просторі, відкриває перед собою нові, раніш не враховані можливості в комунікації. Медіазасоби з кожним днем стають все більш невід’ємною складовою життя особистості, проникають у всі його сфери, в тому числі і в сімейну. В той же час, уявлення про сім’ю також змінюються, стають більш відкритими, необмеженими, динамічними. Поряд з офіційним оформленням взаємин, все більшої популярності набуває цивільний статус шлюбу, який дає парам можливість спробувати побудувати сімейні стосунки, відчуті відповідальність за них. У зв’язку із зазначеними трансформаціями, актуальним питанням є дослідження факторів, які сприяють зміні уявлень про сім’ю, наповнюють їх новим змістом. Одним з таких важливих факторів, на наш погляд, є медіапродукція.

Метою статті є вивчення впливу медіапродукції на побудову уявлень членів подружжя про шлюб і сім’ю.

Останнім часом сприймання сім'ї поступово зміщується від структурності, стабільності до процесуальності та динаміки стосунків. Межі, які відокремлюють сім'ю від навколишнього середовища, стають більш прозорими, і до її складу все частіше включаються не тільки споріднені люди. Дослідники вже говорять скоріш не про «осередок» суспільства, а про процес «буття сім'єю», підтримку та піклування її членів один про одного [1], а отже – про конструювання сімейного життя та уявлень про нього, зокрема, за допомогою наративу.

Як відмічає М. Епштейн, основне завдання наративної психології полягає в тому, щоб допомогти партнерам почути і по-іншому сприйняти історії один одного [2], тобто наратив сприяє переосмисленню інформації, переструктуруванню бачення особистістю певних явищ, розстановці нових акцентів та реконструюванню смислів [3; 4], і таким чином – допомагає членам подружжя побачити сімейні стосунки в новому ракурсі, змінити уявлення про них. Важливою в процесі переосмислення є не тільки сконструйована людьми реальність, а й те, яким чином вони оформлюють при цьому свої сподівання, прагнення, надії, як долають напругу, суперечності, конфлікти і труднощі [5, с. 37]. В сюжеті наративу можна відмітити напрямок мислення особистості, стиль поведінки, навички спілкування, життєві погляди. Наприклад, те, як людина може впоратися з важкими обставинами у власній історії свідчить про її здатність боротися з ними в повсякденному житті, а ставлення до сім'ї та її сприймання відповідно переносяться в побудову подружніх стосунків.

У зв'язку з цим, були виділені потенціальні фактори, які впливають на змістовну наповненість особистісних наративів чоловіка і жінки, і як наслідок – на їхні уявлення про шлюб та сім'ю. Серед них можна зазначити ставлення батьківської сім'ї до шлюбних стосунків, особистісні особливості членів подружжя, коло спілкування партнерів, а також – змістовні характеристики інформаційного простору, які можна простежити в медіапродукції.

В соціоцентричних та психологічних дослідженнях медіа-комунікація розглядається як особливий вид соціальної практики, який проникає в різні

сфери діяльності людини, а її медіазасоби стають важливим фактором формування сучасної особистості [6]. Вони беруть участь у формуванні особистісного світогляду, культурних звичаїв, моральних цінностей та сприйняття життя загалом, і людина в сучасних умовах стає залежною від засобів масової комунікації. Тобто ці засоби можуть позначатися на розвитку різних особистісних сфер, зокрема, на особистому сприйнятті членами подружжя шлюбних стосунків.

Провівши ґрунтовний аналіз сучасної медійної продукції, ми виділили наступні за змістом групи:

1. Медіапродукція телебачення (фільми, серіали, рекламні відеоролики).
2. Музична медіапродукція (пісні, кліпи).
3. Друкована медіапродукція (газети, журнали, рекламні щити).
4. Інтернет-медіапродукція (сайти, профілі в соціальних мережах).

Тепер розглянемо докладніше способи зображення цивільного та офіційного типів шлюбу в сучасній медіапродукції та вплив особливостей їхнього відображення через зазначені види медійних продуктів на особистісні наративи членів подружжя, і відповідно до цього – на їхні уявлення про сімейне життя.

Перша група характеризує **медіапродукцію телебачення**, яка представлена в класифікації у фільмах та серіалах. Цікаві телевізійні ефекти впливу, які мають відношення до сім'ї, пропонує О. Маховська в межах своєї класифікації [9].

- 1) *Ефект «посилення статі» (або ідентичності)* роз'яснює спонукання телебачення до виявів чоловіком і жінкою власних найкращих рис, «супер-якостей» (демонстрації навичок «супер-жінки» або «супермена»). Члени подружжя, орієнтуючись на телевізійних персонажів, прагнуть розвивати і свої сімейні ролі. Жінка бачить на екрані кулінарну майстерність, зовнішню доглянутість та охайність, піклування та увагу до чоловіка і дітей, чоловік – мужнє ставлення до подолання сімейних труднощів, допомогу дружині,

матеріальну підтримку сім'ї тощо. У зв'язку з цим, вибудовуються уявлення про шлюб як про ретельне, дбайливе та уважне ставлення до партнера.

2) *Ефект «нав'язування сценаріїв та стереотипів»* розкриває засвоєння різних моделей поведінки, ідентифікацію з телевізійними героями. Якщо глядач відчуває схожість з персонажем, він копіює його поведінку в реальності, інколи несвідомо. Сюди ж відноситься і повторення за героями різноманітних способів вияву емоцій. Напевно, найбільш розповсюдженими жанрами фільмів та серіалів, в яких зображуються сімейні стосунки – це драма (мелодрама) та комедія. Відповідно до цього, можна виділити дві основні моделі поведінки в сім'ї – кумедна, легковажна та зважена, чуттєва, відповідальна. В залежності від обраного прикладу, члени подружжя конструюють уявлення про шлюб у площині легкості, веселощів та розваг, або сприймають сімейні стосунки більш відповідально, серйозно, із прагненням до розуміння партнера.

3) *Ефект «шлюбного звикання»* визначає постійну присутність увімкненого телевізору в сім'ї, психологічне його віднесення до її членів, постійний «фоновий» режим роботи. Безперервна трансляція телесюжетів може сприяти їхній інтеграції в особистісні наративи шлюбних партнерів – частково або суцільними сюжетними лініями. Наприклад, якщо жінка цілий день знаходиться вдома, займається побутовими справами, і в цей час по телевізору один за одним ідуть серіали про невдалі стосунки та тяжку долю закоханих, то в неї поступово почне змінюватися погляд на власні сімейні взаємини, формуватиметься відчуття невизначеності стосовно них, складності вирішення подружніх проблем.

Стосовно представленості обох типів шлюбу в телевізійній медіапродукції зазначимо, що і цивільні, і офіційні стосунки дуже розповсюджені в сучасній телевізійній медіапродукції. Прикладами є численні молодіжні телесеріали, фільми про чоловічо-жіночі взаємини, спільне проживання і складнощі, які при цьому виникають. Проте, все ж існує тенденція до офіційного оформлення стосунків, особливо наприкінці фільмів та в останніх серіях телесеріалів,

оскільки громадянський шлюб вважається більш легковажним, гнучким, і одночасно нестабільним і ненадійним. Такий стереотип може впливати на сприймання чоловіком і жінкою цивільних взаємин – робити його легшим, приємнішим, але – менш відповідальним.

Особливе місце серед медійних продуктів телебачення займає реклама. Останнім часом все частіше можна побачити сюжети про щасливі сім'ї, які мають кілька дітей, власне житло, велику сімейну машину, і обов'язково подорожують разом різними країнами. Тут, звичайно, акцент робиться на офіційних стосунках – вони представляються як гармонійне, надійне середовище, сповнене взаєморозуміння та турботи членів сім'ї один про одного. Відповідно до цього, у партнерів, які часто дивляться телерекламу, конструюється позитивне уявлення про офіційні стосунки.

Друга група розкриває сутність **музичної медіапродукції** (пісень, кліпів) та її вплив на уявлення членів подружжя про шлюб. Цікаво, що останнім часом в музичних медійних продуктах можна побачити тенденцію до популяризації вільних, нічим не обмежених стосунків. Якщо продивитися кліпи, які транслюються на музичних каналах, їхні сюжети можна звести до такої подієвої лінії: чоловік і жінка зустрілися, покохали один одного, провели разом романтичний вечір, потім – розійшлися, і тепер страждають від нещасного кохання. Або інший напрямок розвитку – після романтичного вечора у них зав'язались стосунки, і вони насолоджуються їхньою легкістю, яскравими емоціями та романтикою, і не поспішають їх узаконювати. В сюжетах пісень спостерігається аналогічна ситуація, але частіше в них зустрічається перший варіант розвитку подій, тобто нещасливе кохання. Відповідно до цього, зазначені особливості музичної медіапродукції можуть сприяти побудові уявлень про цивільні стосунки як про легкі, необмежені і романтичні, та дещо відштовхнути партнерів від офіційного їх оформлення.

Наступна група – це **друкована медіапродукція** (газети, журнали, рекламні щити). Незважаючи на популяризацію інтернет-середовища, попит на друковані видання поки залишається досить високим – часто вранці можна

зустріти людину в транспорті або на зупинці, яка уважно продивляється останні новини в газеті або захоплено перегортає сторінку книги. Єдине, що відзначають дослідники – тексти останнім часом стали читатися більше в електронному форматі, ніж в паперовому [10] – через монітори комп'ютерів, електронних книжок тощо. Що стосується змісту, то в газетах часто друкують цікаві рецепти, корисні поради домогосподаркам, ідеї щодо декоративного оформлення та прикрашання оселі, тобто основний акцент робиться на офіційному шлюбі, підкреслюється його практична сторона, і у членів подружжя, які читають газети, може конструюватися прагматичне сприймання шлюбу, навіть з'являтися страх щодо безлічі подружніх обов'язків та побутових справ.

В журналах ситуація дещо інакша – тут також частіше підкреслюються офіційно оформлені взаємини, але інформація подається зовсім по-іншому. Наприклад, друкують інтерв'ю з відомими людьми, і заразом вставляють фотографії їхніх будинків, шлюбних партнерів, дітей, домашніх тварин. Тобто документальні стосунки представляються як щось гарне, щасливе, успішне та яскраве. Дивлячись на подібні статті у глянцевих виданнях, у чоловіка і жінки, які проживають в цивільному шлюбі, може виникнути бажання узаконити взаємини, створити власну міцну та щасливу сім'ю.

На великих рекламних щитах, біл-бордах, сім'я в основному згадується в рекламі нерухомості або банківського кредитування. Саме таким чином рекламодавці намагаються передати стабільність та відповідальність грошових вкладень – через демонстрацію надійності та міцності сімейних стосунків. Подібні медіа-повідомлення можуть сприяти розвитку уявлень про офіційний шлюб як про простір опори та стабільності для партнерів, надійного майбутнього.

Останньою, четвертою групою є **інтернет-медіапродукція** (сайти, профілі в соціальних мережах), і оскільки інтернет-простір стає все більш популярним з кожним днем, цікаво буде простежити його вплив на формування уявлень партнерів про шлюб. Отже, якщо брати до уваги інтернет-сайти, то найбільш

поширеними за сімейною тематикою є сайти для мам (майбутніх і теперішніх), про організацію і проведення шлюбних церемоній та психологічні сайти підтримки сім'ї та допомоги у подружніх складнощах. Тобто сімейні стосунки висвітлюються в ракурсі визначних подій, відповідальності та піклуванні, готовності до труднощів та їхнього подолання, тобто увага акцентується на офіційному шлюбі, і члени подружжя, продивляючись подібні сайти, можуть коригувати власні уявлення про шлюб в сторону ґрунтовності, стабільності та життєвої загартованості. Проте, в особистих профайлах, які створюються в соціальних мережах, спостерігається інакша тенденція. Виходячи з інформації, яку вказують користувачі, тут цінуються більше вільні, необмежені стосунки, без різноманітних зобов'язань партнерів один перед одним. Відповідно до цього, спілкуючись з такими віртуальними співрозмовниками або переглядаючи їхню інформацію в профілях, чоловік і жінка починають замислюватися про доцільність документального оформлення стосунків, адже можна безтурботно жити разом з коханою людиною, весело та цікаво проводити час, і при цьому – не мати майже ніяких зобов'язань один перед одним.

Для ілюстрації та підкріплення висунутих припущень було залучено дані з дослідження, які характеризують змістовну спрямованість побудови сімейних стосунків за допомогою спільних наративів. Оскільки медійна продукція впливає на особистісні наративи партнерів та їхнє сприймання шлюбних взаємин, то відповідно до цього, вона позначатиметься і на спільних уявленнях членів подружжя про стосунки. Отримані результати представлені у відсотках (табл. 1).

Табл. 1

**Змістовна спрямованість конструювання стосунків
в сімейних наративах**

N	Тип змісту сюжету	Цивільний	Офіційний
		шлюб	шлюб

1	Спрямованість на взаєморозуміння, глибоку прихильність, гармонію в дружбі і коханні	8	28
2	Спрямованість на романтику, веселощі, легкість та яскраві емоції	24	4
3	Спрямованість на невизначеність, сумніви щодо майбутнього	16	4
4	Спрямованість на стабільність, впевненість, підтримку і комфорт партнерів один з одним	12	32
5	Спрямованість на величезне бажання завжди бути разом	20	4
6	Спрямованість на багаті та змістовні плани на майбутнє	8	4
7	Спрямованість на спільні цілі, інтереси, подолання труднощів разом	12	8
8	Спрямованість на піклування один про одного	0	16

Перший тип змісту сюжетів подружніх історій спрямований на взаєморозуміння, глибоку прихильність, гармонію партнерів в дружбі і коханні, при чому цей показник в офіційному шлюбі майже в три рази вищий, ніж в цивільних стосунках. Вочевидь, членам подружжя, які офіційно оформили шлюб, вкрай важливе відверте ставлення один до одного, розуміння з боку коханої людини, взаємоповага, тобто загальносімейні цінності, які широко транслюються засобами масової інформації. Що стосується цивільного шлюбу, то невеликий відсоток присутності такої спрямованості в спільних оповіданнях говорить про небажання партнерів замислюватися над ґрунтовною побудовою взаємин, формувати в них сімейні цінності – для них набагато важливіше приємне проведення часу вдвох, спільні розваги. Такі результати також

обумовлені легковажним ставленням до громадянських стосунків – на інтернет-сайтах, в фільмах і кліпах і т.п.

Другий тип стосується спрямованості подружніх пар на романтику, веселощі, легкість та яскраві емоції. Тут виявлено протилежну тенденцію – показник в цивільному шлюбі у декілька разів вищий, а в офіційному – взагалі майже не виявлений. Члени подружжя у «вільних», громадянських стосунках прагнуть до такого ж цікавого, радісного, насиченого враженнями проведення часу, уявлення про яке підкріплюється зображенням легковажності цивільних взаємин в медіапродукції. В офіційному шлюбі, після його оформлення, чоловік і жінка, мабуть, повністю зосередилися на повсякденних побутових обов'язках та сімейних труднощах, тому їм складно будувати стосунки з колишньою легкістю, різноманіттям емоцій та почуттів.

Третій тип – це спрямованість конструювання стосунків і уявлень про них на невизначеність, сумніви членів подружжя щодо майбутнього, і тут спостерігається схожа з попереднім типом тенденція, тобто в офіційному шлюбі такий тип змісту сюжетів майже не виявлений. Це підтверджує впевненість партнерів у спільному подальшому житті, їхні серйозні наміри стосовно один одного. Цивільні стосунки відрізняються меншою визначеністю партнерів стосовно майбутніх планів, вони ще придивляються один до одного, розмірковують з приводу узаконення взаємин. Тим більш, в фільмах, газетах, в інтернеті постійно висвітлюються шлюбні складнощі.

Наступний тип змісту сюжетів сімейних оповідань ґрунтується на спрямованості членів подружжя на стабільність, впевненість, підтримку і комфорт один з одним, і за цим показником було виявлено значно більшу кількість спільних наративів пар в офіційному шлюбі. Для офіційно заручених партнерів вкрай важливе відчуття захищеності, наявність надійної опори, сімейна підтримка, адже сім'я для них – це люди, на яких завжди можна покластися в скрутну хвилину. В цивільному шлюбі така тенденція досить слабка – партнери ще знаходяться в процесі визначення подальшої долі стосунків, тому не можуть так впевнено говорити про стабільність в них. Знов-

таки, простежується вплив медіапродукції щодо надійності, але побутової складності шлюбу, тому у партнерів може виникати страх.

П'ятий тип змісту сюжетів сімейних наративів – це спрямованість партнерів на величезне бажання завжди бути разом. Як бачимо, такий тип в подружніх оповіданнях офіційного шлюбу майже відсутній, і це може бути пов'язано з певною «розслабленістю» партнерів стосовно їхніх стосунків – шлюб вже офіційно укладено, і можна не докладати особливих зусиль до «завоювання» уваги та прихильності партнера. Натомість, в історіях цивільного шлюбу відсоток такого змісту достатньо високий – партнерів ще не об'єднують документально оформлені стосунки, і вони щосили намагаються бути поряд, відчувати єдність з коханою людиною, і поки лише мріяти про спільне майбутнє. Напевно, тут проявляється вплив музичної медіапродукції з легким та романтичним ставленням до шлюбу.

Неочікувано незначною виявилася вираженість типу змісту наративів стосовно спрямованості партнерів на багаті та змістовні плани на майбутнє. Напевно, це пов'язано із загальною соціально-економічною нестабільністю в країні, відсутністю в ній визначеного вектора розвитку. Особливо це стосується сімейної політики, згідно з якою молоді сім'ї не забезпечуються навіть найголовнішим для них – власним житлом, і навіть відповідна реклама не заохочує партнерів до рішучих кроків.

Наступний, сьомий тип змісту сюжетів спрямований на спільні цілі, інтереси, подолання труднощів партнерами разом. Цікаво, що і тут показники в обох типах шлюбу невисокі, але в цивільному все ж більше сімейних наративів з таким сюжетом. Спільність повсякденних справ об'єднує членів подружжя, робить їх єдиною сім'єю, незважаючи на «вільність» стосунків. До того ж, відповідно до медіапродукції, в якій зображуються щасливі міцні сім'ї, в них може виникати бажання документально оформити стосунки, народити дитину.

Останній тип – це спрямованість членів подружжя на піклування один про одного, і зміст сюжетів сімейних наративів даного виду було виявлено лише серед подружніх оповідань офіційно заручених пар. Вочевидь, в цивільному

шлюбі у партнерів ще не сформувалося почуття єдиної сім'ї, спорідненості з коханою людиною, тому піклування поки не є пріоритетним в їхніх стосунках. До того ж, в медійній продукції громадянські взаємини зображуються як романтичні та легковажні, в яких партнерам весело та приємно проводити час один з одним, але для піклування та підтримки вони ще не готові. В офіційних взаєминах навпаки, члени подружжя відчують цінність шлюбного партнера, значущість сім'ї в своєму житті, тому переживають один за одного, намагаються створити комфортні умови для спільного життя – можливо, близькі до тих, які висвітлюються в медіапродуктах (щасливі члени сім'ї в новому будинку, машині і т.п.).

Висновки. Таким чином, було розкрито вплив медійної продукції на уявлення членів подружжя про сімейні стосунки. В результаті аналізу було виділено чотири групи медіапродукції – медіапродукція телебачення (фільми, серіали, рекламні відеоролики), музична медіапродукція (пісні, кліпи), друкована медіапродукція (газети, журнали, рекламні щити) та інтернет-медіапродукція (сайти, профілі в соціальних мережах), і визначено, що офіційний шлюб зображується в ній як середовище надійності, відповідальності та піклування, а цивільні стосунки – як легкі, невимушені і романтичні. Для підкріплення висунутих щодо впливу медіапродукції припущень було залучено дані з дослідження, які характеризують змістовну спрямованість побудови сімейних стосунків за допомогою спільних наративів. Завдяки аналізу отриманих результатів встановлено, що найбільш розповсюдженими змістами сюжетів спільних наративів, і відповідно – уявленнями про сімейне життя в цивільному шлюбі є романтика, веселощі та яскраві емоції у стосунках, в офіційних взаєминах – стабільність, підтримка і комфорт партнерів один з одним, що відповідає основним ідеям відображення сім'ї у медіапродукції.

Література:

1. Кутузова Д. А. «Быть семьей»: взгляд с точки зрения социального конструкционизма. Обзор работ Л. Беллы и ее сотрудников //

- "Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход", 2005, № 1(2). – с. 72-92.
2. Эпштейн М. Жизнь как нарратив и тезаурус // «Московский психотерапевтический журнал», 2007, №4. – с. 47-56
 3. Gergen K.J. Narrative tensions: Perilous and productive / Kenneth J. Gergen and Mary M. Gergen. – Swarthmore College and Penn State University, Brandywine: Narrative Inquiry 21:2, 2011. – pp. 374–381.
 4. Raskin J.D. Theorizing About Constructivist Therapy. Review of “Constructivist Psychotherapy: A Narrative Hermeneutic Approach” by Gabriele Chiari & Maria Laura Nuzzo. Routledge, London, Constructivist Foundations 5(2), 2010. – pp. 94-96
 5. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. – 2000. – №3. – с. 29-42
 6. Богдановская И. М. Медиа-коммуникация // Вестник Герценовского университета, 2011, №8. – с. 77-80
 7. Назаров М.М. Массовая коммуникация и общество: введение в теорию и исследования / М. М. Назаров; Нац. Фонд Подготовки Кадров; Центр соц. образования, Ин-т социологии РАН. – М., Аванти плюс, 2004. – 428 с.
 8. Маховская О.И. Телемания: болезнь или страсть. – М. Вильямс, 2007. – 304 с.
 9. Фёдоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям//Телекоммуникации и информатизация образования, 2007, №3. – с. 26-54.

**Видавнича діяльність та надбання наукової школи “Медіа і
медіакомпетентність” Таганрозького державного педагогічного
університету імені А. П. Чехова**

Издательская деятельность и достижения научной школы «Медиа и медиакомпетентность» Таганрогского государственного педагогического института имени А. Чехова

Taganrog State Pedagogical Institute named after Anton Chekhov "Media and mediacompetency" school publishing and scientific heritage

Анотація: У цій статті вперше розглянуто видавничу діяльність учасників медіашколи Таганрозького державного педагогічного інститут ім. А. Чехова, обумовлену їх науковими дослідженнями з широкого кола питань у сфері медіаосвіти та медіаграмотності. Проаналізовано роль і значення видавничої діяльності науковців, які неодноразово отримували підтримку від державних і міжнародних фондів, у формуванні ґрунтовної навчально-методологічної бази (як результат багаторічних досліджень учених). Актуальність статті полягає у висвітленні здобутків медіашколи та її учасників, зокрема керівника О. Федорова, що можуть послугувати для створення та впровадження курсу медіаосвіти до навчальних програм дитячих, загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Ключові слова: медіа, медіаосвіта, видавнича діяльність, Таганрозький педагогічний інститут.

Таганрозький державний педагогічний інститут імені А. Чехова (ТДПІ), вперше заснований як навчальна установа у 1911 році та лише у 1955 переведений до Таганрогу, вже понад 60 років здійснює освітню та наукову діяльність, основною метою якої є підготовка висококваліфікованих фахівців у 12 напрямках. Втім ключова роль, природно, відводиться саме педагогічним

курсам. Крім того, однією з переваг закладу є багата бібліотека, фонд якої безперервно та суттєво поповнюється начальними матеріалами, як друкованими, так і електронними їх варіантами. Чималу частину його становлять напрацювання учених самого інституту, опубліковані видавничим відділом ТДП.

В 2010 було створено Видавничий відділ, структурними підрозділами якого виступають редакційно-видавнича та поліграфічна лабораторії, оснащені сучасними приладами, що суттєво сприяло підвищенню якості та кількості видавничої продукції, а відтак зробило можливим участь у міжнародних та загально російських круглих столах та конференціях.[13]

У різних наукових напрямках в інституті працює декілька шкіл, серед яких і Всеросійська наукова школа для молоді «Медіа та медіакомпетентність», заснована у 1993 році та підтримана державною цільовою програмою. Одним із перших досягнень колективу школи на шляху становлення та розвитку медіаосвіти у державі можна вважати безпосередню участь в офіційному відкритті та реєстрації нової спеціалізації – «Медіаосвіта» (03.13.30). Тому, власне, саме Таганрозький державний педагогічний інститут у 2007 році став першим вищим навчальним закладом, що випустив фахівців із цією спеціалізацією, і вже з наступного року подібні курси впроваджуються в інших закладах. [14]

Очолює школу «Медіа та медіакомпетентності» російський вчений, доктор педагогічних наук Олександр Вікторович Федоров, знаний не лише в контексті медіапросвіти, але й як авторитетний знавець кінематографу, як відомо, одного з найефективніших сучасних елементів медіаосвіти (з 2002 року член Національної Академії кінематографічних мистецтв і наук Росії, з 2003 року – президент Асоціації кіноосвіти і медіапедагогіки Росії і т.д.).

У цій статті ми спробуємо детально розглянути видавничу діяльність школи, колектив якої за 20 років свого існування створив ґрунтовну науково-методичну базу, що нині яка стала основоположною для подальших досліджень у цій галузі.

Лєвова частина доробку наукової школи присвячена дослідженню проблеми медіаосвіти, а відтак грамотності в сучасному медіапросторі не лише Росії, а й інших країн світу, належить саме Федорову О.В., напрацювання якого можна вважати піонерськими.

Одна з перших монографій професора, *«Медиаобразование: история, теория и методика»*, вийшла у 2001, і являла собою широкий та детальний огляд різних аспектів медіакультури, основних елементів медіа та їх функціональних особливостей. З наукової точки зору ця праця є цікавою, зокрема, через наведення реальних результатів досліджень (моніторингу, спілкування). [10-1]

Монографія *«Медиаобразование в зарубежных странах»* (2003) містить, певним чином, продовження дослідження історії, теорії та методики медіаосвіти, медіаграмотності та медіапедагогіки з огляду на засоби масової комунікації (кінематографу, преси, інтернету тощо) в зарубіжних державах. Розглядаються медіаосвітні концепції знаних світових педагогів, аналізуються результати впровадження медіаосвітніх курсів для школярів і студентів. [9-1]

В актуальній монографії *«Права детей и проблема насилия на российском экране»* [12-1] подано аналіз широкого спектру проблем, що спричиняються спогляданням неповнолітніми сцен насилля на екрані. Автор подає не лише власні висновки, а й наводить думки з цього приводу представників медіа із різних країн світу. Цікавою складовою видання є результати анкетування 26 медійників із 10 країн, в яких вони діляться своїми поглядами на визначення термінів медіаосвіти, методи її впровадження до навчальних закладів тощо. Проведено контент-аналіз російського кіно та телепродакшену, запропоновано шляхи подолання негативного впливу екранного насильства на неповнолітніх глядачів. Публікація та проведення представлених досліджень проводилися за підтримки гранта програми індивідуальних досліджень Фонду Джона та Кетрін МакАртурів.

Завдяки гранту Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA) держдепартаменту США за підтримки програми очолюваній IREX (The

International Research & Exchanges Board), у 2004 році Федоров О.В. видав навчальний посібник «Медиаобразование и медиаграмотность» [11-1], розрахований на студентів, аспірантів та викладачів вищих навчальних закладів, який можна вважати практичним втіленням досліджуваних автором матеріалів попередніми роками, зокрема, історія питання медиаграмотності у різних її аспектах, виклад сучасних світових концепцій медіаосвіти.

Різним аспектам розвитку медіаосвіти, медіакультури та медіаграмотності, пошуку ефективних шляхів впровадження курсу медіаосвіти до обов'язкових дисциплін у навчальних закладах присвячено чимало статей професора О.В. Федорова та його колег з наукової школи.

Ключовим джерелом інформації стосовно результатів новітніх досліджень у сфері медіа грамотності, підсумків наукових зустрічей та конференцій, з 2005 року виступає журнал «Медиаобразование». Видання засновано за підтримки Асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки Росії, міжрегіональної громадської організації «Інформація для всіх», московського бюро ЮНЕСКО та Таганрозького державного педагогічного інституту, видавничий відділ якого і здійснює підготовку та випуск видання. Обов'язки головного редактора, природно, також виконує Олександр Федоров.

Журнал виходить 4-6 разів на рік, кількість статей та рубрикація постійно варіюється. Так, п'ятий випуск журналу в 2012 містив лише чотири рубрики та шість статей, одна з яких, до речі, «Анализ основных проблем и тенденций развития светского массового медиаобразования в сравнении с теологическим медиаобразованием» [8-32], була написана Федоровим О.В. у співавторстві із українською колегою Ганною Володимірвною Онкович. Завдяки активному залученню до співпраці іноземних колег та належному оформленню (зокрема в електронній версії журналу, що регулярно розміщується в інтернеті у вільному доступі для всіх бажаючих, вихідні дані та зміст видання подаються в англійськомовному варіанті) журнал посідає певне місце на міжнародній науковій

арені, доказом чого можемо вважати включення його у 2009 році в міжнародний реєстр наукових журналів DOAJ: Directory of Open Access Journals [15]. Обов'язковими рубриками видання залишаються «Актуальные новости» та «Книжная полка», в останній подаються реферати до монографій. Тому можемо відмітити не лише науково-освітню, а й науково-комунікаційну та прогностичну функції видання.

У журналі регулярно публікуються найактуальніші напрацювання вчених школи «Медіа та медіакомпетентність». Ознайомившись із публікаціями, можемо дійти висновку, що питання медіаосвіти, а відтак, медіграмотності досліджується науковцями глибоко та послідовно; висвітлюються різні чинники та фактори використання та сприйняття медіаелементів та медіресурсів різними сторонами учасників освітнього процесу, коло яких досить широке.

Доцент, кандидат педагогічних наук, Мурюкіна О.В. розглядає під різними кутами впровадження медіаосвіти у старшу школу («Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы», «Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы», «Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников»). З іншого боку, Левицька (Новікова) А.А. свої публікації присвячує медіграмотності в рамках вивчення англійської мови, окремо розглядаючи особливості медіаосвіти в англomовному середовищі, а саме Сполучених Штатах Америки («Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование?», «Современные тенденции развития медиаобразования в США.»). Слід зазначити, що діяльність школи підтримує не лише державна влада, а й міжнародна наукова спільнота – вчені неодноразово отримували різноманітні гранти. Так, наприклад, Левицька А.А. є лауреатом науково-дослідницьких грантів Фонду Фулбрайта, а інші діячі є почесними членами науково-дослідницьких колективів за грантами Російського державного наукового

фонду, Програми «Університети Росії», Президентської програми «Підтримка провідних наукових шкіл Російської Федерації» (за підтримки цього гранту було створено статтю «Дослідження аудіовізуальної медіа грамотності школярів на матеріалах екранних мистецтв», за авторством Рижих Н.П., кандидата педагогічних наук, доцента кафедри соціокультурного розвитку особистості ТДП, Федеральної цільової програми «Наукові та науково-педагогічні кадри», цільової програми «Розвиток наукового потенціалу вищої школи» Міністерства освіти та науки Російської федерації. А, зокрема, Челишева І.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедрою соціокультурного розвитку особистості ТДП, виступала також у ролі керівника медіаосвітніх проектів за грантами РГНФ, Центрально-Європейського університету (Будапешт 2009-2010 рр.).

Така активна участь у науковій сфері медіаосвіти безперечно сприяє актуальності та своєчасності публікацій учасників школи, обізнаності у головних новинах, відкриттях, проведенні заходів. Завдяки цьому науковці неодноразово брали участь та ставали лауреатами Всеросійського конкурсу «Найкраща книга з комунікативних наук та освіти».

Повертаючись до видавничої діяльності школи, належно згадати збірку наукових статей молодих вчених, видану під редакцією Федорова О.В. «Медиаобразование и медиакомпетентность: Всероссийская научная школа для молодежи» (2009).

Звісно, діяльність школи не обмежується публікацією статей – наразі існує чималий доробок монографій та, більш того, навчальної літератури, створеної та випущеної у світ медіапедагогами ТДП. Окрім монографій Федорова О.В., описаних вище, неабияку роль у розвитку та становленні медіаосвіти відіграли монографії Челишевої І.В. «Методика и технология медиаобразования в школе и вузе» [5-1], «Использование медиаобразования в воспитании детей» [3-1] Рижих Н.П., «Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании» [7-1] Олександра Федорова О.В., Левицької А.А., Колісніченко В., Каруни І. Неабияку професійну цінність для практикуючих

педагогів являє собою монографія «Научно-образовательный центр "Медиаобразование и медиакомпетентность": подготовка будущих педагогов», написана у співавторстві Челишевою І.В., Мурюкіною О.В., Рижих Н.П. [4-1].

Видання навчальної літератури заслуговують на особливу увагу, оскільки є результатом плідної праці та, більш того, співпраці медіа педагогів школи у різних аспектах медіаосвіти, що тривала не один рік, а отже є результатом ретельних та перевірених на практиці досліджень. Навчальний доробок школи, так само як і статті, охоплює широку аудиторію, призначаючись як педагогам ВНЗ загалом (навчальний посібник Мурюкіної О.В. «Науково-освітній центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со студентами и аспирантами» [1-1], так і викладачам окремих предметів (навчальний посібник Левицької А.А. «Медиаобразование на занятиях по английскому языку [2-1]), та посібники з виховання медіа компетентності із практичним використанням конкретних медіаелементів (посібник Челишевої І.В. «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов») [6-1].

Видавничу діяльність школи «Медіа та медіаграмоніст» ТДПІ імені А. Чехова, що відповідним чином пов'язана із науковою діяльністю її учасників, можна вважати взірцем активної та результативної дослідницької праці. Завдяки плідним та багаторічним дослідженням різних аспектів проблеми освіти та компетентності молоді у сучасному медіапросторі, за підтримки державних та зарубіжних фондів та програм, медіапедагогам школи вдалося створити ґрунтовний базис для подальшого дослідження теми молодими фахівцями, що вже мають певні знання теми, знову ж таки завдячуючи, поперденім напрацюванням таких науковців як Федоров О.В., Рижих Н.П., Мурюкіна Е.В., Челишева І.П. та Новікова А.А., а сучасна науково-видавнича діяльність школи закріпила за Таганрогом статус медіа столиці Російської Федерації.

Велика кількість статей, наукові та навчальні видання школи, у яких представлено результати різнопланових наукових пошуків у галузі медіаосвіти,

виконані та оформлені на високому рівні, здійснюють не лише інформаційну функцію, а й науково-комунікаційну, прогностичну, зрештою сигнальну та, звісно ж, освітню функції, популяризуючи певну інформацію серед науковців, студентів, педагогів та заохочуючи їх до детальнішого ознайомлення та опрацювання.

Визнання науково-видавничої праці школи закордонними науковими спільнотами, дозволяє її учасникам рівноцінно представляти себе на міжнародній арені, співпрацювати із зарубіжними колегами, зокрема з українськими дослідниками медіа, постійно розширюючи та вкорінюючи думку про необхідність введення курсу медіаосвіти в учбові заклади, який би обумовлював медіаграмотність та медіакультуру, відсутність якої, безперечно, може становити проблему для сучасної людини.

Список використаних джерел

1. Мурюкіної О.В. Науково-освітній центр ««Медіаосвіта та медіакомпетентність»: робота зі студентами та аспірантами» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://window.edu.ru/resource/107/77107>
2. Левицька А.А. Медіаосвіта на заняттях з англійської мови» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://window.edu.ru/resource/619/36619>
3. Рижих Н.П Використання медіаосвіти у вихованні дітей [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-398820.html>
4. Челишевою І.В., Мурюкіною Е.В., Рижих Н.П. Медіаосвіта та медіакомпетентність: підготовка майбутніх педагогів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://window.edu.ru/resource/112/77112>
5. Челишева І. Методика та технологія медіаосвіти і школі та ВНЗ [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://docs.podelise.ru/docs/index-2386.html>
6. Челишева І.В. Розвиток критичного мислення та медіакомпетентності студентів у процесі аналізу аудіовізуальних медіатекстів [Електронний ресурс]. — Режим доступу:

http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_598141fe1eacb83384ff70ab2633b08

7. Федоров О.В., Новікова А.А., Колісніченко В., Каруни І. «Медіаосвіта в США, Канаді та Великобританії» [Електронний ресурс]. — Режим доступу:

http://www.ict.edu.ru/ft/005475/media_na.pdf

8. Федоров О.В., Онкович Г.В. Аналіз основних проблем та тенденцій розвитку світської масової медіаосвіти у порівнянні з теологічною медіаосвітою [Електронний ресурс].

— Режим доступу: <http://edu.of.ru/attach/17/211734.PDF>

9. Федоров О.В. Медіаосвіта в зарубіжних країнах [Електронний ресурс]. —

Режим доступу:

http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_195c5ec966be673da12db717e55e3c3f

10. Федоров О.В. Медіаосвіта: Історія, теорія і методика. [Електронний ресурс]. —

Режим доступу: http://topreferat.znate.ru/pars_docs/refs/31/30243/30243.pdf

11. Федоров О.В. Медіаосвіта та медіаграмотність [Електронний ресурс]. —

Режим доступу:

http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_eeb1101786a4523d0a2cdb2f01e962a0

12. Федоров О.В. Права дитини та проблема насилля на російському екрані.

[Електронний ресурс]. — Режим доступу:

http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_62a0bcc654901fdc2a8bb916f2fac526

13. [http://tgpi.ru/about\(1\)](http://tgpi.ru/about(1))

14. <http://osvita.mediasapiens.ua/material/mediaobrazovanie-v-rossii>

15. <http://www.doaj.org/doaj?func=loadTempl&templ=070507>

Перспективи використання мистецтвознавчої періодики в навчанні студентів творчих вишів

Анотація: світ медіа розвивається стрімко, і нагальною є потреба у навчанні ефективного використанню ЗМІ для розваги та професійної діяльності людей, не пов'язаних з медійними засобами по роботі. У статті розглянуто медіаосвітній потенціал періодичних видань про образотворче мистецтво, проаналізовано затребуваність знань про функціонування ЗМІ для випускників творчих вишів і запропоновано ввести спеціалізовані заняття й курс з медіаосвіти із використанням спеціалізованої преси.

Ключові слова: медіаосвіта, періодичні видання про мистецтво, вища освіта.

Вважаємо видання про мистецтво важливим доповненням професійної художньої, мистецтвознавчої, культурологічної освіти. Адже з їх допомогою реалізується той аспект медіаосвіти, що відповідає за передавання інформації, а головне — професійних знань студентам за допомогою медіа.

Медіаосвіта як «процес творення й розвитку особистості за допомогою й на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу й оцінки медіатексту...» [8, с. 208] стає невід'ємним складником будь-якого нежурналістського фаху. Доведеною є потреба в медіаосвіті для студентів технічних спеціальностей (І. Сахневич [2]), документознавців (О. Янишин [5]), учителів (Ю. Козаков [1]) тощо. Необхідні перераховані вміння й студентам творчих ВНЗ.

У статті доводиться доцільність запровадження спеціалізованого курсу з медіаосвіти для студентів творчих вишів або ж інтегрування медіаосвітніх практик до існуючих загальноосвітніх курсів (таких, як культурологія, історія мистецтва тощо). Наводимо варіанти планування таких занять, орієнтовні

завдання, які були б і цікаві студентам творчих ВНЗ, і навчали б їх основам медіаграмотності.

Часописи про образотворче мистецтво можна вважати своєрідними медіапосібниками з мистецтвознавства. На відміну від підручників, де подаються ази будь-якої науки, структуровані знання, необхідні в рамках програми факти, повідомлення в ЗМІ не можна структурувати відповідно до певного курсу, що його викладають у вищій школі. Але оскільки вища освіта покликана виховувати фахівців-практиків, студенти після отримання диплому мають володіти певними практичними навичками, а не лише добре орієнтуватися в підручниках (що, безперечно, є перевагою, але недостатнім фактором для успішної діяльності надалі), мати уявлення про той світ, у якому їм надалі працювати, то навчання на матеріалі живої преси дає можливість зробити навчальний процес і цікавішим, і кориснішим.

Медіатексти дають можливість відстежувати сучасні тенденції в мистецтві, вивчати нові течії та напрямки. Вони дають критикам приклади аналізу творів, різні підходи до оцінки їхньої якості й цінності. На сторінках таких журналів фіксують усі знакові події мистецького життя країни та світу. Представників творчих спеціальностей знайомлять з їхніми колегами, розширюють світогляд, розсуваючи тим самим поле для творчого пошуку, для визначення вузької спеціалізації (скажімо сучасне мистецтво, музейна, аукціонна справа тощо).

Російський практик медіаосвіти І. Мурюкіна, яка пропагує формування медіакультури студентів і школярів на матеріалі популярної кінопреси, відмічає, що в професійних виданнях, якими є й ЗМІ про мистецтво для студентів художніх ВНЗ, «усі медіатексти мають конкретних авторів <...> Обговорення проблемних питань, піднятих у статтях, часто обговорюються на сторінках видання (у наступних номерах)» [7, с. 34]. Найактивніші мають змогу написати у видання самостійно, виступити в полеміці, ознайомити зі своїм баченням питання. Також дослідниця зазначає, що в професійних виданнях «медіатексти мають складну теоретичну будову, що передбачає компетентного цільового читача. Аудиторія видання повинна володіти не тільки загальними, а

й професійними знаннями. Саме рівень розвитку таких знань й умінь впливає на ступінь розуміння медіатексту, у тому числі закладених автором контекстів» [7, с. 34–35]. Вважаємо, що оця необхідність бути підготовленим до сприйняття професійних текстів стимулює студентів до кращого вивчення теорії й практики мистецтва, зацікавлює, заохочує до навчання. Адже, розуміючи такі тексти й вміючи їх аналізувати, студент може вважати себе обізнаним у тому чи іншому питанні. Крім того, критичний аналіз текстів з теми, що зацікавила, спонукає людину одночасно фіксувати для себе й медійну складову тексту: значимість авторської думки, контекст епохи (наприклад, як про Рембрандта говорили за його життя і як прийнято зараз розповідати про сучасників). При вивченні публікацій у періодичних виданнях, студент-мистецтвознавець чи художник виокремлює для себе вподобаних авторів, окремі видання чи рубрики в них. А все це в комплексі й становить медійну грамотність людини.

Особливу вагу має означена спеціалізована преса для мистецтвознавців, музичних і театральних критиків, культурологів — для людей, які хоч і вивчають теорію мистецтва, але працюють переважно в ЗМІ як журналісти-критики. Тому для них вивчення медіа, закономірностей творення медіатекстів, навички об'єктивного аналізу й критичного ставлення до ЗМІ є необхідними.

Також не можемо не погодитися із твердженням, що в професійних виданнях «вимоги до медіатекстів значно вищі, ніж в інших видах преси. Якщо в багатьох популярних виданнях один з головних критеріїв — масовий інтерес, то в професійних виданнях серед основних критеріїв можна виокремити науковість, теоретичну й практичну значимість тощо» [7, с. 35]. Слід відзначити, що не всі періодичні видання про мистецтво в Україні можна вважати повною мірою науково професійними. Наприклад такі, як «Art Ukraine» та «Fine Art», прагнуть до задоволення попиту більш широкої аудиторії, ніж, скажімо, академічне «Образотворче мистецтво» чи «Музейний провулок». Але масовим продуктом їх теж не назвеш. Скажімо, редакція журналу «Музейний провулок» прагне трохи розважити аудиторію, полегшити сприйняття складних текстів віршами, публікаціями менш науковими. Саме

баланс науковості й популярності гарантує подібним виданням широку аудиторію.

Звісно, видавнича діяльність є частиною ринку і підпорядковується законам цього ринку. На сьогодні мало проектів створюється винятково заради освіти громадян, головний фактор — прибуток. Це не може не відобразитися на тематичному наповненні преси, на відсотку розміщеної там реклами, на тенденційності подання тих чи інших фактів. Але звертаючи увагу не лише безпосередньо на самі публікації, а й на цей «надтекст» (рекламні оголошення, позначки «на правах реклами», згадування певних упізнаваних імен і назв у тексті) людина вчиться критичного мислення, аналізу, виробляє власну думку з того чи іншого приводу. Проблема маніпулювання свідомістю людей через рекламу, піднята прихильниками протекціоністської, або теорії громадянського захисту, медіаосвіти є надзвичайно актуальною нині. І в числі інших завдань медіаосвіта має на меті розкривати ці механізми впливу.

Популярним шляхом вкладання грошей останні 5–10 років є купівля антикваріату, творів сучасного мистецтва, колекціонування предметів, які можуть становити мистецький інтерес. Тому більшість мистецтвознавчих журналів виходить під егідою антикварних салонів, магазинів, виставкових центрів — усіх зацікавлених у продажі творів мистецтва. Для них журнал — це рекламний майданчик, який (в ідеалі — ненав'язливо, а на ділі — по-різному) пропонує зацікавленій публіці придбати твори мистецтва. Оскільки просто рекламний проспект чи каталог купуватиме значно менша аудиторія (ті, хто вже напевно вирішив купувати твори мистецтва), то створюють журнал і частину площі віддають під інформацію (новини, огляд відомих колекцій, музеї світу, історію мистецтва тощо), решту використовують з метою заохочення покупців.

Вважаємо, що потреба в медіаосвіті для мистецьких критиків закладена в основу спеціальності, проте чомусь досі не інтегрована до навчальних планів. Скажімо, на сайті Національної академії мистецтв та архітектури (НАОМА) України про факультет теорії та історії мистецтва йдеться: «Факультет готує

мистецтвознавців широкого профілю, які можуть працювати в різних закладах культури і мистецтва, науково-дослідних установах, *видавництвах та редакціях* [курсив наш — В. К.], навчальних закладах, комерційних структурах [4]. Тобто й справді заздалегідь передбачається, що майбутні мистецтвознавці працюватимуть журналістами, редакторами, засновниками спеціалізованих видань. А в такому разі обізнаність з основними законами, що діють у ЗМІ (маємо на увазі не стільки юридичний бік питання, хоча й знання основних законів у видавничій справі необхідне), відмінностей між жанрами, видами літератури тощо є важливою потребою цього фаху. НАОМА не єдиний навчальний заклад, що говорить про можливість своїх випускників працювати в медійному середовищі. Одеський національний політехнічний університет, наприклад, пропонує випускникам спеціальності «Культурологія» серед основних посад, на яких можна працювати після закінчення, — «аналітик, критик та прогнозист в адміністративних установах і ЗМІ»; серед основних місць роботи, де працюють його випускники названо «радіо, ТБ та інші засоби масової інформації», а в список основних завдань, які зможе вирішувати випускник у майбутньому входить «арт-критика, культурологічний аналіз і прогнозування в адміністративних установах, засобах масової інформації тощо» [3]. Роботі в масмедіа відведено місце, проте в навчальних планах таких спеціальностей, як культурологія, історія та теорія мистецтва, бракує курсів, у рамках яких студентів навчали б компетентному використанню ЗМІ й ЗМК.

Вважаємо, що не слід розглядати мистецтвознавчу періодику засобом освіти винятково студентів-мистецтвознавців. ЗМІ — унікальний навчальний посібник, оскільки інформація в ньому, постійно оновлюється, завжди відповідає актуальним запитам. Тому таку періодику необхідно вивчати всім, чия діяльність якимось чином дотична до мистецтва: майбутні художники, архітектори, скульптори теж мають уміти розрізняти істинну й викривлену інформацію, повинні орієнтуватися в спеціалізованих ЗМІ про мистецтво, адже вони майбутні творці і мають знати, де і яким чином у нашій державі піднімають питання актуальності, художньої цінності творів. Тобто й

представників творчих спеціальностей, на наше переконання, варто ознайомлювати з основами медіаграмотності.

Ми бачимо два варіанти інтегрування медіаосвіти в навчальний процес студентів творчих ВНЗ: можна виокремити спеціальний курс для підвищення медіаграмотності (обов'язковий або ж факультативний), а також можна ввести спеціалізовані заняття в рамках уже існуючих курсів про історію та теорію мистецтва.

Оцінювати набуті студентами вміння можна, на нашу думку, за запропонованими О. Федоровим показниками [9, с. 4], а саме за відповідністю до базових завдань медіаосвіти, визначених ЮНЕСКО [10]. Тобто пропонується визначати здібності студентів до оцінки й критичного осмислення медіатекстів, навчати творенню власних, також визначати тематичні видання (у випадку з мистецькими закладами освіти — дослідити асортимент періодичної преси з мистецтвознавства), передати вміння вирізняти якісні видання, а також довести до відома всі можливі канали доступу до медіатекстів.

Слід дещо окремо сказати про спеціальності, безпосередньо пов'язані із аналізом та створенням власних медіатекстів, тобто про мистецтвознавчі, культурологічні курси, й про тих студентів, хто займається мистецтвом практично — художників, скульпторів, дизайнерів тощо.

Ми пропонуємо два варіанти запровадження медіаосвітньої науки з допомогою періодичних видань із мистецтвознавства в навчально-виховному процесі студентів творчих вишів: окремий курс тривалістю 1–2 семестри або спеціалізовані заняття в рамках уже існуючих курсів з теорії та історії образотворчого мистецтва.

Для тих студентів, кому в майбутньому доведеться так чи інакше мати справу зі ЗМІ (якщо не писати, то читати й відстежувати певну інформацію точно), вважаємо, раціональніше ввести окремий курс із медіаосвіти. Таким чином, отримаємо можливість передавати більше знань про медіа, виробити в студентів більше практичних навичок у роботі зі ЗМІ. Студентам таких

теоретичних спеціальностей необхідно прищепити інтерес до подібних практичних курсів.

Для ефективного підвищення рівня медіакультури й медіаграмотності спеціалізований медіаосвітній курс слід наситити різноманітним матеріалом. З одного боку, це має бути загальна теорія медіа: різновиди медійних жанрів, специфіка роботи з кожним, на елементарному рівні — законодавство у сфері ЗМІ й професійна журналістська етика, особливості роботи з різними носіями медіатекстів (журнали й газети, радіо й ТБ, Інтернет). Також увагу доцільно приділити практичній роботі, адже саме при виконанні тих чи інших практичних завдань у людини виробляються навички.

Завдання для практичної роботи мають також бути різноманітними й поступово заглиблювати студентів у світ медіа. Так, на початку роботи з групою, можна запропонувати знайти по одному прикладу спеціалізованого видання про мистецтво, дізнатися про нього якомога більше й розказати, представити видання групі. За результатами заняття група може вибрати найкращий, на її думку, журнал чи газету. Далі можна пропонувати до більш глибокого аналізу окремі публікації з мистецтвознавства за жанрами чи за тематикою. Також неодмінно слід надати студентам можливість створити власний медіатекст, потенційно придатний до опублікування у фаховому виданні. Для того щоб згуртувати групу у виконанні спільного завдання, студентам варто запропонувати створити номер власного періодичного видання про мистецтво, де були б представлені різні жанри, який би мав (чи не мав, але з аргументацією такого вибору) наскрізну тему, щоб висвітлені були актуальні події.

Групове завдання є важливим і з психологічної точки зору: так І. Мурюкіна, пропонуючи групові завдання для старшокласників, говорить: «Дані, отримані останніми роками, говорять про те, що формування мислення можна стимулювати груповими видами інтелектуальної роботи. Колективна діяльність з вирішення завдань сприяє посиленню пізнавальних функцій людей, зокрема покращенню їх сприймання та пам'яті. Аналогічні пошуки в психології

мислення привели вчених до висновку про те, що „у деяких випадках, за винятком, можливо, складної, індивідуальної творчої роботи, групова мисленнєва робота може сприяти розвитку індивідуального інтелекту”» [6, с. 79].

Таким, що відповідає сучасним потребам, вважаємо також завдання створити тематичний сайт про мистецтво (маємо на увазі не технічний аспект питання, а розробку концепції, призначення тощо): це може бути освітній портал, презентація антикварного салону, художнього музею тощо.

Якщо вести мову про медіаосвіту майбутніх художників, скульпторів, дизайнерів та інших представників подібних творчих спеціальностей, то вважаємо, що окремий курс з медіаосвіти може не викликати відповідного інтересу, адже творчі люди мають специфічну психологію і зосереджені більше в середині себе, у першу чергу, концентрують увагу на тому, що їм необхідно створити (намалювати, виліпити, збудувати тощо), а не як це представити громадськості чи як це оцінить суспільство. Але в кінцевому підсумку цим особам також необхідно вміти орієнтуватись у світі фахових видань, вміти аналізувати критичні зауваги до своєї творчості, знати, чим займаються колеги. Тому бачимо за найраціональніше інтегрування деяких прийомів, спрямованих на зосередженні уваги на роботі зі ЗМІ, до загального курсу історії чи теорії мистецтва. У такий ненав'язливий спосіб можна звернути увагу студента-художника на факт існування спеціалізованої мистецтвознавчої преси й за допомогою декількох завдань протягом курсу актуалізувати інтерес до подібних медіа.

При вивченні історії мистецтва студентів-практиків можна попросити знайти на сторінках ЗМІ матеріали про улюблених митців досліджуваної епохи і висловити думку з приводу сказаного там. Є можливість пов'язати теоретичні знання, наприклад, про композицію загалом і практичне завдання: проаналізувати композиційну організацію спеціалізованого видання.

Студентам має бути цікаво подумати про те, як вони бачать ідеальну публікацію про свою творчість: у якому виданні хотіли б бачити матеріал про

себе, у якій рубриці (скажімо, новину про відкриття виставки чи інтерв'ю, критичний розгляд одного твору тощо), які б із своїх творів надали для ілюстрування біографічної публікації. Тобто в такий спосіб ми звертаємо увагу людей на значення ЗМІ в їхньому житті й на те, яким чином можна використовувати медіа. Складність реалізації такого завдання полягає в тому, що зі студентами повинен працювати викладач-мистецтвознавець одночасно обізнаний і з роботою медіа.

Запровадивши медіаосвітній курс у програмі навчання студентів творчих ВНЗ, ми вирішуємо одразу два завдання: вводимо майбутніх фахівців галузі мистецтва в кола тих людей, які працюють у цій сфері — через аналіз публікацій і видань загалом знайомимо з персоналіями (як митцями, про яких пишуть, так і критиків, які створюють медіатексти), стимулюємо відвідування мистецьких заходів (наприклад, пропонуємо написати про подію), вивчаємо зі студентами додатково теорію та історію мистецтва (такі публікації є майже в усіх журналах). З іншого боку, ми вчимо громадян вільному спілкуванню з медійними засобами, сприяємо формуванню медіаграмотності, люди починають інтуїтивно й об'єктивно добирати кращі із запропонованих засоби масової інформації, тобто стають медіакультурними громадянами.

Отже, періодика мистецтвознавчого спрямування має бути невід'ємною складовою базової фахової освіти. Як і будь-яка інша «тематична» медіаосвіта має доповнювати «спеціальні» знання. Тому не слід розглядати медіаосвіту винятково як засіб навчання тому, як користуватися ЗМІ, обирати й аналізувати їх, як творити власні медіатексти. Усе це, безперечно, входить до цього поняття, але не вичерпує його. Говорячи про медіаосвіту й медіакультуру, не можна не враховувати того, що самі засоби масової інформації подають відомості в тій чи іншій галузі знань і їх необхідно досліджувати, а також такі ЗМІ слід відносити до медіаосвітніх засобів з певного фаху, актуалізуючи знання студентів та виховуючи медіаграмотність одночасно.

Список використаної літератури

1. *Казаков Ю. М.* Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Казаков Юрій Миколайович ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. — Луганськ, 2007. — 22 с.
2. *Сахневич І. Н.* Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сахневич Інна Андріївна ; Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. — Київ, 2012. — 22 с.
3. *Спеціальність: «Культурологія»* [Електронний ресурс] : // Одес. нац. політехн. ун-т : офіц. веб-сайт. — Режим доступу: <http://ac.opu.ua/kulturologiya.htm>.
4. *Факультет історії та теорії мистецтва* [Електронний ресурс] // Нац. акад. образотв. мистец. і архіт. : офіц. веб-сайт / засн.: НАОМА. — Режим доступу: http://www.naoma.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=125&lang=ua.
5. *Янишин О. К.* Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Янишин Ольга Каролівна ; Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. — Київ, 2012. — 22 с.
6. *Мурюкина Е. В.* Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы / Е. В. Мурюкина. — Таганрог : Кучма, 2006. — 200 с.
7. *Мурюкина Е. В.* Основные виды печатных изданий, применяемые на медиаобразовательных занятиях со студентами / Е. В. Мурюкина // Медиаобразование : науч. журн. — 2009. — № 1. — С. 25–44
8. *Федоров, А. В., Чельшева, И. В.* Медиаобразование в России: краткая история развития [Текст] / А. В. Федоров, И. В. Чельшева. — Таганрог : Познание, 2002. — 208 с.

9. Федоров А. В. Критерии и способы оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогике / А. В. Федоров // Дистанционное и виртуальное обучение : науч. журн. — М. : Изд-во СГУ, 2010. — № 11. — С. 4–16.

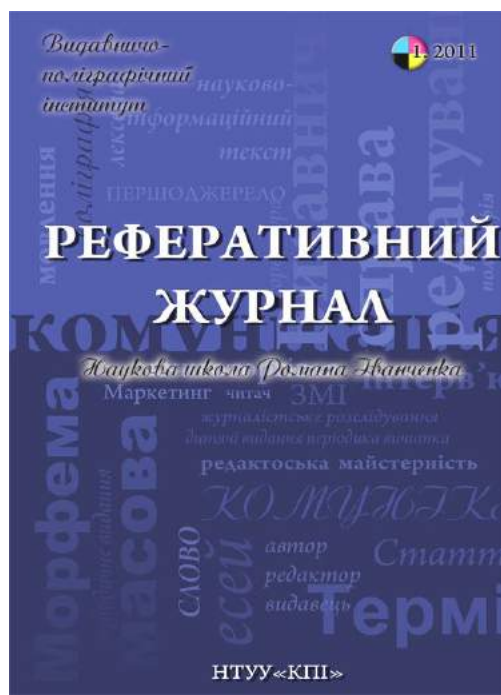
10. *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age.* — Vienna : UNESCO. — 1999. — P. 272–276.

Нагорна Катерина Анатоліївна

Реферативний журнал як навчальний медіа продукт

Аннотація В 90-е годы XX ст. заметно усиливается интерес исследователей к проблемам медиаобразования в высших учебных заведениях. Развитию личностной культуры в новых информационных условиях уделяется все больше внимания. В докладе говорится о медиаобразовательном опыте создания учебного Реферативного журнала. Авторами статей, редакторами, корректорами, верстальщиками, дизайнерами, рецензентами, критиками выступали студенты одной академической группы.

Ключевые слова: *медиаобразование, реферативный журнал, медиапродукт, профессионально-ориентированный медиапродукт.*



В 90-е годы XX ст. заметно усиливается интерес исследователей к проблемам медиаобразования в вузах и институтах, развитию личностной культуры в новых информационных условиях. С развитием медиасредств медиаобразование стали

рассматривать сугубо на возможностях, связанных с медиа. А медиапродукт как продукт в сфере средств массовой информации, например презентации и игры, музыкальные клипы и рекламные ролики, Интернет-сайты и компьютерные программы, видеооткрытки и другие способы донесения до аудитории информации с помощью мультимедийных средств. Но такое понятие достаточно ограничено, если рассматривать шире, то понятие «медиапродукт» уже давно и активно используются зарубежной системой медиаобразования. «Медиа» (от латинского "media", "medium" – средство, посредник) – это понятие XX века, введенный первоначально для обозначения любого проявления феномена «массовой культуры» ("mass culture", "mass media").

«Продукт» – маркетинговый термин. Продуктом в маркетинге называют все, что может удовлетворить потребность или нужду и предлагается рынку с целью привлечения внимания, приобретения, использования или потребления. Продуктом могут быть материальные товары, услуги, опыт, отдельные личности, места, объекты собственности, организации, информация и идеи. Особенности современного медиапродукта в том, что цифровой формат содержания позволяет осуществлять распространение информации в различных формах вне зависимости от конкретной индустрии СМИ и технологических платформ. Практически любой информационный продукт может принимать любую «медиаупаковку».

Изучая различные аспекты медиаобразования, исследователи скорее обращали внимание на восприятие какого-либо произведения. Был сделан упор на развитие невербального типа мышления: образность, ассоциативность, многоплановость развития авторской мысли. Но мало кто изучал сами методы построения, то есть создания продукта. Это обычно изучалось на узкоспециализированных предметах, но преуменьшать интеграцию медиаобразования и СМИ нельзя, значит, и в учебную программу следовало бы внести определенные изменения. Другие же делали основной упор только на то, как нужно делать работу, используя технические средства.

Национальный технический университет Украины не стал исключением в изучении, внедрении, доработки и обогащении опыта, накопленного медиапедагогами. На кафедре издательского дела и редактирования, согласно названию, упор делается на создание медиатекстов и медиапродуктов печатного характера.

В условиях наличия технической базы кафедры складываются благоприятные возможности для включения студентов в процесс медиатворческой деятельности, обладающей личностно-групповой и социальной значимостью, и формирования у них умений создания медиапродукта при педагогической поддержке преподавательского состава возможностей института.

Процесс создания Реферативного журнала «Наукова школа Романа Иванченка» дал колоссальный опыт, но в тоже время показал, какие подводные камни могут сопровождать такой процесс. В журнал были помещены реферативные тексты, сформированные на базе докладов, провозглашенных на научной конференции «Наукова школа Романа Иванченка», проходившей ко дню рождения основателя кафедры издательского дела и редактирования профессора Романа Григорьевича Иванченко, и опубликованных в одноименном сборнике. Такой медиапродукт – результат учебной медиатворческой деятельности студентов, доносящий определенную информацию до целевой аудитории, отличающийся наличием идеи, единством формы и содержания, целостностью, завершенностью, обладающий ярким эмоциональным началом. Но так было не сначала.

Медиатворческая деятельность связана с созданием и донесением до целевой аудитории так называемых медиатекстов – сообщений, содержащих информацию и изложенных в любом виде и жанре медиа. Задействование потенциала искусства для более полного раскрытия содержания медиасообщения и оказания эмоционального воздействия на целевую аудиторию позволяет говорить о художественности медиатекста. В профессиональном медиатворчестве граница между медиатекстом и

художественным произведением бывает достаточно условной. Что касается продукта любительской медиатворческой деятельности, то критериями его художественности можно считать наличие идеи, единство формы и содержания, целостность, завершенность, яркое эмоциональное начало.

Создание журнала осуществлялось при педагогической поддержке непосредственно преподавателя дисциплины, результатом закрепления знаний которой и был реферативный журнал, а также других специалистов в области медиатехнологий и полиграфической базы самого института.

Если знать, что продукт – предмет обмена, существующего при наличии осознаваемой сторонами взаимной выгоды, то тут возникла проблема: выгоды нет, а скорее была только мотивация. Недостаток знаний из области медиаобразования и создания медиапродуктов замедляла работу.

Вторая проблема – умения создания художественного медиапродукта, которые формируются в опоре на алгоритм художественного творчества «замысел–воплощение замысла–воздействие на целевую аудиторию» и включают в себя умения конструировать обобщенный образ медиапродукта, моделировать особенности восприятия медиапродукта целевой аудиторией, воплощать творческий замысел. А как гласит пословица «Сколько баб – столько и рад», так и возникло в действительности, каждый хотел «что-то такое» и «как-то так».

Опытно-поисковая работа редколлегии заключалась в обработке материалов конференции и создания вторичных текстов, что предполагает знание норм и правил подачи таких текстов и знание научного стиля. Должны были выполняться несколько условий: «объективность» – референт передает слова автора оставляя главное, но не изменяя сути; «периодичность» – хотя эта работа и была единичной, но формат издания предполагал периодичность, что нужно учитывать как при оформлении материалов в нем, так и при соблюдении формальных показателей причастности к жанру; «жанровые характеристики» – по которым и аудитория, и сами референты узнают текст как научный. Но возникали различные версии конструктивистского взгляда.

Производство этого реферативного журнала как информационного медиапродукта не являлось основой для извлечения прибыли. Поскольку такой журнал – не массовый медиапродукт, который как правило, отличается заведомо низким или - в лучшем случае - средним культурным качеством, ибо рассчитывается на среднюю потребительскую массу и её запросы, а продукт для определенной, подготовленной аудитории, людей, имеющих соответствующие культурные коды, позволяющие его воспринимать как нечто ценное/актуальное/способствующее моральной релаксации для них, то было приложено достаточно усилий и поднято знаний по разным предметам, чтобы создать завершённый целостный продукт.

Практическая значимость такого опыта состоит в том, что его результаты могут быть использованы в области педагогики, медиаобразования, редактирования, верстки, научной коммуникации студентами, к примеру, на парах при изучении теории в рамках специализации.

Можно и нужно создавать свой медиапродукт, пусть и не дающий сверхприбылей, но позволяющий более полно самореализоваться создателю. С помощью таких практических заданий можно каждому повышать свой культурный код путём приложения личных усилий в лично выбранных направлениях путём развития собственной субъектности.

**Секція 2. АКТУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ СТАНОВЛЕННЯ
МЕДІАПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ ТА
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МЕДІАОСВІТИ**

Лучинкіна Анжеліка Іллівна

Аналіз результатів інтернет-соціалізації особистості

Анотація. У статті йде мова про перебіг процесу інтернет-соціалізації різновікової аудиторії. Автор визначає провідні інститути соціалізації, які притаманні кожній віковій груп, приходять до висновку, що Інтернет як інститут соціалізації входить до трійки провідних у віковій групі 10-15 років, але у інших вікових групах також має значні впливи на процес соціалізації, визначає основні механізми інтернет-соціалізації. Автор дає визначення інтернет-соціалізації, аналізує мотиваційно-потребову сферу особистості, визначає мотиви, які притаманні особистості тільки у Інтернеті, виявляє шляхи нормативного і девіантного задоволення потреб.

Ключові слова: інтернет-соціалізація, потреби, мотиви, інститут соціалізації, особистість.

Постановка проблеми. Проблема інтернет-соціалізації особистості набуває актуальності у сучасному суспільстві, коли швидкість і густина інформаційних потоків збільшується настільки, що людина не може дозволити себе вільного проведення часу внаслідок надмірної зайнятості, необхідності присутності одночасно у різних місцях. Проте розгляд інтернет-соціалізації як звичайного продовження соціалізації у реальному просторі здається нам не перспективним. По-перше, нормативність поведінки особистості у реальному просторі не гарантує нормативності у інтернет-середовищі. По-друге, соціалізація у реальному просторі передбачає об'єктний або суб'єктно-об'єктний підходи до особистості, в той же час інтернет-соціалізація вимагає суб'єктності. По-третє, ми вважаємо, що крім вже існуючих механізмів соціалізації у реальному просторі, провідними у інтернет-середовищі стають інші механізми.

Визначення провідних інститутів і механізмів соціалізації особистості, на нашу думку, є вимогою часу для спрямування зусиль до нормальної адаптації особистості до сучасного рівня розвитку інформаційного простору.

Метою статті є аналіз перебігу процесу інтернет-соціалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень за темою. Раніше нами було дано визначення *інтернет-соціалізації особистості* як багаторівневого процесу, що розгортається на всіх щаблях віртуального простору і являє собою процес інтерференції зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, засвоєних суб'єктом в реальному суспільстві і можливих привабливих для особистості, але не реалізованих у реальному просторі у силу неможливості їхньої реалізації, зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, в результаті якого формується новий вид ідентичності – віртуальна ідентичність суб'єкта в Інтернеті[1]. Ми припустили, що інтернет-соціалізація містить три складові, зокрема міфологічну, потребово-мотиваційну і когнітивно-інструментальну, які мають декілька рівнів реалізації і можуть розгортатися незалежно одна від одної. Порушення, які відбуваються при розгортанні хоч однієї з зазначених складових, призводять до скривлення процесу інтернет-соціалізації особистості[2,3].

Викладання основного матеріалу.

З метою визначення провідних інститутів і механізмів соціалізації особистості нами застосовувався авторський дослідницький опитувальник «Інститути і механізми соціалізації особистості» []. У дослідженні прийняло участь 2234 респонденти різного віку і інтернет-досвіду АР Крим, Києву, Луганську. За результатами дослідження виявилось, що Інтернет як інститут соціалізації не виступає єдиним провідним для більшості респондентів незалежно від віку. Більш того він не знаходиться за значимістю на першій позиції серед інститутів соціалізації у 98,5% досліджених респондентів. Такі результати свідчать про необґрунтованість страхів відносно того, що Інтернет оказує на людину безмежні впливи. Проте його значущість достатньо велика,

що додає актуальності проблемі розгляду соціалізаційний вплив на особистість з боку Інтернет-простору. Крім того, за результатами дослідження було виявлено, що Інтернет як інститут соціалізації входить до трійки провідних інститутів поруч із родиною і неформальними об'єднаннями для підлітків 12- 15 років, що також додає актуальності вивченню проблеми інтернет-соціалізації. Треба визначити, що розподіл респондентів за інститутами соціалізації не має гендерних розбіжностей.

Дослідження розподілу механізмів соціалізації за інститутами соціалізації виявило наступні особливості (див. табл.1):

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між інститутами соціалізації і механізмами соціалізації (за Пірсоном)

	ідентифікація	копіювання	Навіювання	фасілітаці	конформність	Включеність	самовираження
Інтернет	,207*	,233*	,251**	,432**	,435**	,617**	,612**

* Кореляція є значущою на рівні 0,05 ** Кореляція є значущою на рівні 0,01

Стосовно Інтернету процес соціалізації ініціює, у першу чергу, механізм включеності. Отже людина самостійно вирішує до якої групи, теми, Мережі приєднатися, яку інформацію про себе розмістити, регулюючи включеність у соціальні стосунки у Інтернеті. Наступним механізмом соціалізації виступає самовираження. Отже, у інтернет-просторі для респондентів зазначеної вибірки виникає більш можливостей для проявлення власної активності у якійсь справі, вчинку, відношенні. Крім того, самовираження особистості може відбуватися засобом створення нових інтернет-ідентичностей, виборів нових

стратегій поведінки, нових способів самопрезентації. За результатами статистичної обробки даних дослідження механізми включеності і самовираження є провідними для зазначеного інституту. Наступними по значимості механізмами, що ініціюють процес соціалізації у інтернет-мережі, виступають конформність і соціальна фасілітація. Проте їхній вплив більший за значенням ніж у родині і ЗМІ.

Механізми навіювання, копіювання, ідентифікації також забезпечують процес соціалізації особистості у інтернет-середовищі, проте їхній вплив значно менший (за результатами математичної обробки даних), ніж інших механізмів.

Таким чином, провідними механізмами соціалізації особистості у інтернет-середовищі є механізми включеності і самовираження.

Інтересним виявилось дослідження впливів інститутів соціалізації на особистість з точки зору самої особистості. Впливи досліджувалися за допомогою методу семантичного диференціалу у адаптації В.Ф. Петренка. Респондентам пропонувалося визначити вплив на них одного з інститутів соціалізації за допомогою основних семантичних шкал, зокрема, сили, оцінки, активності.

Проведений статистичний аналіз розподілу відповідей за критерієм χ^2 виявив достовірні розбіжності між впливами за шкалами оцінка і активність ($\chi^2_{кр} = 11,07$ при $p = 0,05$ і $\chi^2_{кр} = 15,086$ при $p = 0,01$) (табл.3)

Таблиця 3

Статистичний аналіз впливів інститутів соціалізації на особистість

	сила	оценка	активность
Chi-Square	8,583	15,444	15,982
df	5	5	5
Asymp. Sig.	,127	,020	,035

Треба визначити, що за позитивністю впливу Інтернет займає третє місце після родини і неформальних об'єднань (за оцінками респондентів) (табл.3)

Таблиця 3

Впливи інститутів соціалізації

Шкала/інститут	сила	активність	оцінка
Школа	30,5	33,41	35,77
ЗМІ	25,77	19,18	30,68
Неформальні об'єднання	37,95	37,55	38,27
Родина	45,23	46,41	44,55
Інтернет	34,77	34,82	37,5

Третю позицію Інтернет утримує за шкалами «активність – пасивність», «сильний - слабкий» у напрямі сильний, активний. Такі результати свідчать про значимість Інтернету для особистості як простору соціалізації.

Інтерес для нашого дослідження уявляють групи респондентів, які обирають девіантний напрям інтернет-соціалізації з будь-яких причин. Для визначення особливостей перебігу зазначеного процесу ми провели аналіз за кожною складовою. Так, дослідження міфологічної складової інтернет-соціалізації показало, що можна визначити три групи респондентів, які входили до інтернет-простору із різними рівнями успішності. **Перша група** досліджуваних – респонденти, які не проходять початкового міфологічного рівню, відносяться до інтернет-простору негативно, у процес інтернет-соціалізації не вступають. Таких респондентів можна вважати соціально дезадаптованими з точки зору інтернет-соціалізації: людина не користується можливостями простору у наслідок міфологічного мислення. Зазначені висновки підтверджуються і тим, що у зазначеній групі респондентів тільки 22% мають електронні адреси але 12% не користуються електронною поштою.

За результатами проведеного структурованого інтерв'ю виявлено, що зазначена група респондентів негативно відноситься до інтернет-простору, не рекомендує приєднуватися до нього іншим, впевнені, що у Інтернеті усі прагнуть обманути один другого[4].

Друга група досліджуваних – респонденти, які проходять початковий міфологічний рівень, проте затримуються на окремих міфах про Інтернет і проблемах безпеки у Інтернеті. У такому разі можливі три варіанти подальшої інтернет-соціалізації: *частковий* – людина виходить у інтернет-простір тільки у разі великої необхідності. Міфологічне мислення підкріплюється незадоволеністю потреб у безпеці, наприклад, у реальному просторі, що призводить до «дивної» поведінки користувача, зокрема, вигадування надскладних паролів, приховування інформації про себе та інше; *ігровий* – людина мешкає на ігрових порталах, будує міфологію мережі і переносить із віртуального простору у реальний ніки, життєві кредо. Мислення такого користувача також міфологічне, але з іншим знаком: гравець, як слід, абсолютизує роль Інтернету, надає йому надмірної сили, вірить у інтернет-прикмети, тощо. Надмірна захопленість зазначеним аспектом інтернет-мережі також призводить до «дивної» поведінки; *небезпечний* – користувач – прихильник міфу про всесильність і безпечність Інтернету. Міфологічне мислення провокує небезпечну поведінку особистості, зокрема, перенесення у реал неперевіраних знайомств, викладання відомостей про себе у повному об'ємі.

Третя група досліджуваних проходить міфологічні рівні, створює зазначений контент у мережі, добре орієнтується у інтернет-просторі, що призводить до нормативної інтернет-соціалізації.

Для подальшого аналізу перебігу інтернет-соціалізації нами було розглянуто мотиваційну складову зазначеного процесу.

Дослідження мотиваційної складової інтернет-соціалізації виявило, що не тільки особливі умови Інтернет-простору, але й незадоволеність окремих потреб особистості у реальному просторі призводять до виникнення нових

мотивів діяльності. Інтересним для нашого дослідження є виявлення зв'язків між рівнем задоволеності потреб особистості у реальному просторі і виникненням нових мотивів у інтернет-середовищі (табл.4).

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки між рівнем задоволеності потреб у реальному просторі і виникненням нових мотивів діяльності у Інтернеті

	Біологічні	У	безпечні Соціал	ті	У	визнанні	У	самреа
Мотив внеску	,458**	,182	,395**	,415**	,246**			
Мотив реплікації	,231*	,183*	,626**	,198*	,636**			
Мотив позначеної присутності	,375**	,628**	,494**	,429**	,536**			
Мотив втілення у роль	,376**	,503**	,462**	,284**	,385**			
Мотив особистого простору	,207*	,333**	,291**	,132*	,135*			

* Кореляція є значущою на рівні 0,05 ** Кореляція є значущою на рівні 0,01

За результатами таблиці 4 видно, що існує достовірний статистичний зв'язок між виникненням мотиву внеску і незадоволеністю біологічних потреб ($\rho = 0,458^{**}$), соціальних потреб ($\rho = 0,395^{**}$), потреби у визнанні ($\rho = 0,415^{**}$). По-перше, такі результати можуть свідчити про прагнення особистості продовжувати себе(рід) шляхом внеску, залишення сліду. По-друге, стійкий мотив внеску може свідчити про деякі соціальні потреби, однобічне зменшення соціальної дистанції.

Існує значимий статистичний зв'язок між виникненням мотиву реплікації і незадоволеністю у реальному середовищі соціальних потреб ($\rho = 0,626^{**}$) і потреб у визнанні ($\rho = 0,636^{**}$). А ось мотив позначеної присутності пов'язано із частковим незадоволенням усіх груп потреб. Отже будь-яка з них може

призвести до виникнення цього мотиву, проте найбільш виражений зв'язок зазначеного мотиву із незадоволеною потребою у самореалізації.

Мотив втілення у роль виникає на ґрунті незадоволеної потреби у безпеці: простіше бачити світ із очей чужого героя, ніж своїх власних ($\rho = 0,503^{**}$). Крім того значний вплив на формування зазначеного мотиву надають незадоволені соціальні потреби ($\rho = 0,462^{**}$).

Мотив особистого простору виникає у разі незадоволеної потреби у безпеці ($\rho = 0,333^{**}$) і незадоволеності соціальних потреб ($\rho = 0,291^{**}$).

Контент-аналіз відповідей респондентів за визначенням того, що саме вони збираються робити у Мережі, виявив наступні ненормативні дії: тролізм; користування піратською продукцією; умисну розсилку спаму; подорож по групах, що діють поза межами закону; надмірне спілкування, надмірне залучення до ігор онлайн. Аналіз незадоволених або частково задоволених потреб у реальному просторі і проявів девіантної поведінки у інтернет-середовищі виявив наступні особливості (див. табл. 5):

Таблиця 5

Шляхи задоволення потреб особистості

Незадоволена або частково задоволена потреба особистості у реальному просторі	Нормативний шлях задоволення зазначеної потреби у Інтернеті	Девіантний шлях задоволення потреби у Інтернеті
Біологічні потреби	Пошук інформації, інтернет-флірт ($\rho = 0,591^{**}$)	Хакерство, мешкання на порносайтах ($\rho = 0,464^{**}$)
Потреби у безпеці	Антивірусні програми, паролі ($\rho = 0,379^{**}$)	Користування піратською продукцією, складні паролі, часта зміна ніків, умисна розсилка спаму ($\rho = 0,379^{**}$)

Соціальні потреби	Спілкування, ігри, професійна діяльність (вступ до професійних мережесвих спільнот) ($\rho = 0,500^{**}$)	Надмірне спілкування, подорож по групах, що діють поза межами закону, надмірна захопленість іграми ($\rho = 0,498^{**}$)
Потреба у самореалізації	Організація групи, нової теми, представлення особистої творчості у Інтернеті($\rho = 0,401^{**}$)	Віртуалізація особистості

** Кореляція є значущою на рівні 0,01

Отже потреби особистості, які незадоволено у реальному просторі, особистість може задовольнити у інтернет-середовищі нормативним і девіантним шляхами. Проте, у ході дослідження було виявлено, що тільки 12% користувачів із девіантною поведінкою у інтернет-просторі поводитися аналогічно і у реальному середовищі. Інші користувачі у реальному просторі дотримувалися нормативної моделі соціалізації, але при переході у інтернет-простір змінювали поведінку. Ми вважаємо, що у зазначеній групі користувачів можна говорити про створення нової віртуальної ідентичності із асоціальною спрямованістю. Саме таким чином ми можемо пояснити нормативність у реалі і асоціальність або антисоціальність у віртуальному просторі Інтернету.

Висновки.

1. Кожній віковій групі притаманні свої провідні інститути соціалізації. Інтернет як інститут соціалізації входить до трійки провідних у віковій групі 10-15 років, але у інших вікових групах також має значні впливи на процес соціалізації.

2. Оцінювання впливу інтернет-середовища на особистість респондентами виявило, що Інтернет займає третю позицію за шкалами «сильний – слабкий», «активність - пасивність», «добрий –поганий»

3. Основними механізмами соціалізації у Інтернеті є включеність, самовираження і конформність.

4. Високий рівень наслідування як негативним, так і позитивним міфам про Інтернет гальмує процес інтернет-соціалізації, у першому випадку призводячи до відмови від Інтернету зовсім, а другому – до високого рівня захопленості міфологічними сюжетами онлайн.

5. Інтернет-простір призводить до появи нових мотивів діяльності особистості, зокрема мотив внеску (розміщення цікавої для користувача інформації на особистому Інтернет-просторі інших), мотив реплікації (відтворення себе в нових віртуальних ідентичностях), мотив втілення в роль (вже існуючий образ наділяється рисами за вибором користувача), мотив позначеної присутності (бути одночасно у декількох місцях, спілкуватися одночасно із великою групою співрозмовників, віддалених географічно).

6. Існують нормативні і девіантні шляхи задоволення потреб у інтернет-просторі. У разі неспівпадання поведінки особистості у реальному і віртуальному просторі можна говорити про створення нової ідентичності особистості.

Література

1. Лучинкіна А.І. Психологічний аналіз інститутів та механізмів соціалізації у підлітковому та юнацькому віці//А.І. Лучинкіна/ Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка, , 2010 –С. 283-290
2. Лучинкіна А.І.Основні методологічні підходи до розгляду процесу соціалізації у віртуальному середовищі//А.І.Лучинкіна /Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія – Ялта, РВВКГУ, 2011.– вип..34.– ч.2.– С.7-13.
3. Лучинкіна А.І. Психология человека в Интернете / Лучинкина А.И. – К.:ООО «Информационные системы». – 2012. – 200с.

4. Лучинкіна А.І .Змістовний аналіз міфологічного етапу Інтернет-соціалізації//А.І.Лучинкіна - Горизонты образования.- вып., т.3 – 2012. Севастополь. - С.231-240

Лук'янчук Наталія Вадимівна, Климова Наталія Анатоліївна

Віртуальна комунікація у формуванні комунікативної компетентності обдарованих старшокласників

Анотація. У статті означено поняття комунікативної компетентності обдарованих старшокласників, віртуальної комунікації. Узагальнено можливості та перспективи використання віртуального середовища для формування і розвитку комунікативної компетентності обдарованих учнів старшої школи. Особливості віртуальної комунікації представлено у схемі та показано взаємозв'язки у Інтернет-середовищі.

Ключові слова: комунікативна компетентність особистості, віртуальна комунікація, інтерактивність, віртуальний простір.

У сучасному світі від рівня технологічного розвитку кожної країни залежить не тільки її економічна могутність і рівень життя населення, але і положення цієї країни у світовій спільноті, можливості політичної та економічної інтеграції з іншими країнами. У той же час, рівень розвитку і використання сучасних технологій визначається здатністю виробляти, засвоювати і застосовувати нові знання. Тому теперішніх умовах розвитку суспільства різко зросла увага до такого соціального феномену як комунікація. Комунікація стає об'єктом дослідження філософського, соціологічного, політичного, педагогічного рівнів. Таке положення є цілком закономірним і логічним, бо однією із визначальних особливостей людського суспільства є спілкування. Спілкування виступає необхідною умовою буття людей, без якого неможливе повноцінне формування як окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, так й особистості в цілому. Реальність і необхідність

спілкування визначена спільною діяльністю, щоб жити, люди змушені взаємодіяти. Діяльна людина завжди спілкується, а спілкування дає змогу організувати спільну діяльність і збагатити її новими зв'язками та відносинами між людьми. На сьогодні спілкування відбувається як у особистісній взаємодії (реальному житті), так і завдяки інформатизації суспільства (віртуальному середовищі).

Одним з важливих напрямків інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання і виховання.

Особистість можна представити як сукупність компетентностей, що виступають як міра здатності людини включатись у діяльність. Ключові компетенції ґрунтуються на властивостях особистості і проявляються в певних способах поведінки, які спираються на психологічні функції людини, мають широкий практичний контекст та високу ступінь універсальності.

Як показує життя, сучасна молодь не завжди у змозі використовувати ефективно спілкування, тобто немає в наявності або на низькому рівні комунікативна компетентність, що за висловлюваннями дослідників-практиків Л. Петровської, Ю. Ємельянова, В. Захарова, Н. Хрящової, О. Сидоренко інтерпретується:

- як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До її складу входить певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу;
- як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки;
- як ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними (мовними і немовними) засобами соціальної поведінки»

- як результат наочування, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування;

- здатність людини брати на себе та виконувати різні соціальні ролі; вміння людини адаптуватися у різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування. Психолог Ю. М. Ємельянов вважає [2], що комунікативна компетентність завжди набувається у соціальному контексті. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини. Комунікативна компетентність сучасного старшокласника удосконалюється через досвід – безпосередньо в процесі спілкування і взаємодії, а також опосередковано – через літературу, театр, кіно, Інтернет, де має місце отримання нової інформації, певних ситуацій і особливостей взаємодії людей під час спілкування, конфліктних ситуацій тощо. На розвиток і формування комунікативної компетенції впливає ряд факторів. Визначають зовнішні і внутрішні чинники. До зовнішніх чинників відносять соціальні умови: суспільство, у якому росте дитина, місце проживання, рівень освіти та культури у країні, мовні, статусні, вікові відмінності, сімейні традиції тощо. До внутрішніх відносять: розвиток і становлення «Я», внутрішню характеристику особистості, емоційну і мотиваційну сферу особистості.

Отже тому, готовність старшокласника до дорослого життя, подальшого самовдосконалення та розвитку пов'язують зі сформованістю у нього комунікативної компетентності, умінням ефективно спілкуватися, взаємодіяти, а вплив віртуальної реальності значно розширює ці можливості.

Ми розглядаємо *комунікативну компетентність старшокласника* як складне утворення, яке включає у себе *здатність* встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (однокласниками, педагогами, соціумом) маючи певну сукупність *знань, умінь і навичок*, що забезпечують ефективне спілкування; *ситуативну адаптивність*; вільне володіння вербальними і невербальними *засобами* соціальної поведінки та розгорнуту *рефлексію*.

Інформаційна компетентність позначається як «володіння інформаційними технологіями – вміння працювати зі всіма видами інформації» [3].

На думку вчених, сьогодні суспільство перебуває в стадії переходу від індустріального типу до інформаційного. Весь світ оповитий системами зв'язку, комунікаціями. Тому молода людина ХХІ століття повинна бути компетентною у галузі інформатики, вміти працювати з необхідними в повсякденному житті обчислювальними та інформаційними системами, персональними комп'ютерами і інформаційними мережами, лавірувати в інформаційному потоці життя. Разом з цими компетентна людина інформаційного суспільства набуває і нове бачення світу, опановує інформаційною культурою [4].

В існуючій сьогодні системі освіти, компетентність повинна виявитися міждисциплінарною, що забезпечує можливість формування цілісної картини світу.

Сучасний підхід до проблеми розвитку і вдосконалення комунікативної компетентності молодих людей полягає в тому, що навчання розглядається як саморозвиток і самовдосконалення на основі власних дій, а формування компетентності має стати самодіагностикою, самоаналізом.

Придбання комунікативного досвіду відбувається не тільки на основі безпосередньої участі в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми. Існує безліч шляхів отримання відомостей про характер комунікативних ситуацій, проблемах міжособистісної взаємодії та способи їх вирішення [12].

Інформаційно-комунікаційні технології і, зокрема, глобальна мережа Інтернет, стаючи невід'ємним атрибутом взаємодії як на неофіційному (побутовому), так і на офіційному рівні, змушують переосмислити підходи до моделювання простору як інформаційного, так і комунікативного з урахуванням появи і стійкого функціонування віртуального простору .

Для інтернет-комунікації властиві такі характеристики:

– Анонімність, невидимість і відчуття безпеки. У такому типі комунікації є ефект вільного спілкуванні, у межах якого можливі дві реалізації: вихід негативних емоцій і задоволення деструктивних потреб (ображення інших, взламвання сайтів) або реалізація можливості бути відвертим і не закриватися навіть у особистих аспектах.

– Одночасно із конструюванням власної віртуальної особистості обдарований старшокласник створює образ співрозмовника, який не завжди відповідає дійсності, оскільки інформацію, якої не вистачає, він просто домислює.

– Обмежене сенсорне переживання, складність у вираженні емоцій, що частково компенсується спеціально розробленою знаковою системою [11].

Інформаційне суспільство характеризується впливом на людину, на його уявлення про світ, про себе самого, про свою країну в залежності від каналу отримання інформації, а також способу її передачі. Відмінною рисою нашого часу є поява все нових інтерактивних видів спілкування, породжених науково-технічним прогресом, таких як інтерактивне телебачення (телемости, телеконференції, телешоу прямого ефіру) і, нарешті, Internet, узагальнено у схемі особливості віртуальної комунікації (Рис. 1).

Бурхливий розвиток всесвітньої павутини Internet призвів до появи такого поняття як «віртуальна реальність», яке міцно увійшло в людську свідомість як деяка ідея існування реальності поза реального стану речей. Ця віртуальна реальність виникла так швидко, що поки досить складно описати усі значущі соціальні, технологічні, інформативні та етичні аспекти даного феномена. Але сучасні старшокласники є чи не найактивнішими користувачами, які постійно включають у свою життєву дійсність віртуальну реальність. Для обдарованих учнів це додаткова можливість розширити коло своїх перспектив у спілкуванні, взаємодії, пізнанні, інформованості тощо.

Важливою особливістю початку XXI століття є формування єдиного світового інформаційного простору на базі мережі Інтернет, проникнення

процесів інформатизації, глобалізації та віртуалізації в усі сфери життєдіяльності, створення міжнародного ринку інформації і управління.

Такі фактори оточуючого світу не можуть не позначитися на формуванні комунікативної компетентності, що вміщає в себе інформаційні поля різної міри спільності, які в свою чергу можуть і повинні бути об'єднані в інформаційно-комунікативний простір, сформоване на основі відомих науково-методичних і організаційно-управлінських досягнень.



Рис. 1. Схема особливості віртуальної комунікації

Віртуальна комунікація, реально існуюча у всесвітній мережі, як одна з найбільш сучасних і технічно організованих інтерактивних форм навчання міжкультурної комунікації, представляє особливий інтерес з дослідницької точки зору. Щоб найбільш точно визначити даний новий тип комунікації, необхідно розглянути основні підходи до визначення поняття «комунікація» як такого, а також виділити його основні характеристики.

С. Г. Тер-Мінасова трактує поняття комунікації як діяльність, що має конкретну мету, припускає двох і більше учасників і полягає в посилці і отриманні різного роду повідомлень, які використовують різні канали, можуть спотворюватися під впливом зовнішніх чинників, існують в деякому контексті, надають певний ефект на комунікантів і залишають можливість для зворотного зв'язку [5]. Причому кожен акт комунікації насичений певними культурно-специфічними відносинами між учасниками даного спілкування (емоції, ролі).

Цілями комунікації, за визначенням М. Б. Бергельсон, є повідомлення та отримання інформації, породження нової інформації, розвага, гра, розвиток і підтримка відносин, взаємодопомога, співучасть, вплив різного роду [6]. Крім цього комунікацію можна охарактеризувати сферами і різновидами: внутрішньоособистісна, міжособистісна, організаційна, міжкультурна, громадська та масова, віртуальна. Саме останній тип комунікації представляється нам найбільш цікавим на сьогоднішній день, так як він відповідає всім вимогам сучасної мобільної людини, що прагне реалізовувати себе у величезному потоці інформації.

В. В. Сафонова визначає поняття віртуальної комунікації як окремої, специфічної сфери спілкування за ознакою комунікаційного каналу. Причому, спілкування за допомогою Internet має все те розмаїття, яке притаманне іншим видам комунікації, а деякі з функціональних цілей, таких як психотерапевтичні, ігрові, навчальні, у віртуальній комунікації досягаються в найбільш повному обсязі й максимально ефективно [7].

Віртуальна комунікація – явище недавнє, що базується на технологіях, що динамічно розвиваються, тому правила, що регламентують Internet-спілкування, випливають з прагматичних міркувань зручності і швидкості. Учасники даного виду комунікації – відправник (той що говорить) і одержувач (той що слухає), економлять свій час і зусилля, створюючи повідомлення максимально короткими. Такий економний, стислий стиль спілкування доповнює себе всілякими графічними об'єктами, «смайликами», створюючи подобу інтерактивності реального людського спілкування. Таким чином,

віртуальні комуніканти, не звертаючи уваги на орфографічні помилки, невідкориговані повідомлення та пропозиції, неофіційний стиль наближають свою письмову комунікацію до подоби усного спілкування, а саме, даний вид комунікації може стати незамінним помічником при навчанні міжкультурної комунікації в умовах відсутності можливості реального спілкування з носіями мови [8].

Комунікативна компетентність учнів розвивається через Інтернет шляхом залучення їх у вирішення широкого кола значимих, реалістичних, маючих сенс і досяжних завдань, успішне завершення яких несе задоволення та підвищує їхню впевненість у собі.

Для задоволення комунікативних потреб необхідно освоєння методики спілкування у віртуальній реальності, щоб бути більш відповідальним за своє власне навчання. Теоретично, інформація та програми, що надаються віртуальною реальністю, доступні у будь-який час та не залежно від місця розташування, а також протягом того часу, скільки існує фізична можливість виходу у всесвітню павутину. Таким чином, комунікація стає віртуально нескінченною, але в той же час вона супроводжується постійним оновленням інформації.

Однією з нових вимог, що пред'являються до формування комунікативної компетентності обдарованих старшокласників з використанням Інтернет-ресурсів, є створення інтерактивності. Термін «*interactive*» перекладається з англійської як взаємодія. За визначенням І. А. Черних «під інтерактивністю розуміється не просто процес взаємного впливу учасників комунікації один на одного, а спеціально організована пізнавальна діяльність, що носить яскраво виражену соціальну спрямованість» [9].

Інтерактивні види комунікації в Інтернеті можна розділити на синхронні й асинхронні [10]. Для асинхронного типу характерна наявність двох або більше учасників, дана комунікація не відбувається в режимі реального часу (*real-time*), і являє собою лише складання та відправлення повідомлень по електронній пошті (*e-mail*), а також коли залишають свої думки на сайтах-

обговореннях (*discussion boards*) з різних актуальних проблем сучасно суспільства. Відсутність принципу спонтанності – невід’ємного елементу природнього людського діалогу, є явним недоліком даного типу комунікації, так як не створюється атмосфера інтерактивної взаємодії.

Синхронні типи спілкування вимагають наявності двох або більше учасників, які вступають в спонтанну інтеракцію з різних комп’ютерів, використовуючи такі програми як «*life chat*» (живе спілкування) і «*instant messaging*» (беззупинне листування). Даний вид спілкування є інтерактивним, так як дає можливість живому діалогу, незважаючи на віддаленість учасників комунікації в просторі.

Крім простого написання та відповіді на повідомлення в реальному часі, Інтернет надає своїм користувачам можливість спілкуватися за допомогою аудіо і відео устаткування комп’ютера.

Інтернет окрім комунікативної компетентності в обдарованих старшокласників розвиває і навички, насамперед, пов’язані з розумовими операціями: аналізом, синтезом, абстрагуванням, ідентифікацією, порівнянням, зіставленням, вербальним і смисловим прогнозуванням тощо. Таким чином, навички та вміння, що формуються за допомогою Інтернет-технологій розвивають соціальні і психологічні якості обдарованих старшокласників: їх впевненість у собі, їх здатність працювати в колективі; створюють сприятливу атмосферу, виступаючи як засіб інтерактивного підходу.

Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але і примушує учнів адекватно реагувати на них. Головне вміння – спонтанно, гармонійно реагувати на висловлювання інших, висловлюючи свої почуття й емоції, підлаштовуючись і швидко перебудовуючись. При цьому маючи можливість спостерігати і копіювати використання мови, навички, зразки поведінки партнерів; під різними кутами розглядати проблеми у процесі їх спільного обговорення.

Узагальнюючи вищезазначене, слід пам’ятати, що головними особливостями психолого-педагогічного портрету обдарованого школяра є

висока мотивація до навчання, саморозвитку, самовдосконалення та потреба в індивідуальній розвивальній траєкторії. Тому завдяки віртуальній реальності можливе як удосконалення, посилення цих потреб, так і їх згасання.

Використані джерела

1. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Ч. 1. Обучение: Учеб.пособие. / И. А. Морев – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 162 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 276 с.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
4. Извозчиков В. А. Школа информационной цивилизации: «Интеллект-XXI». / В. А. Извозчиков. – М.: Просвещение, 2002. – С. 16–18.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык, личность, Интернет // Вестник МГУ, 2000. – сер.19, № 14.
6. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации / М. Б. Бергельсон// Вестн. МГУ. – Сер. 19. // Лингвистика и межкультурные коммуникации. – 2002. – № 1. – С. 43–48.
7. Сафонова, В. В. Культурно-языковая экспансия и ее проявление в языковой политике и образовании. / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. 2002. – №3. 1. – С. 17–24.
8. Габдрахманова Г. Р., Шемякина Е. В. Межкультурная коммуникация: виртуальная реальность // Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы функционирования и преподавания языков в межкультурном пространстве», Караганда, 2004.
9. Черных И. А. Теории интеграции: техника интерактивного обучения / И. А. Черных. – Алматы: КазНУ, 2004. – 198 с.

10. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации / Л. К. Гейхман // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. – № 3. – С. 138 –147.

11. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ТОВ «ЛАНДО ЛТД», 2009. – 212 с.

12. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. / Л. А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.

Баришполец Олексій Трохимович

Вплив медійних уподобань учнів на розвиток їхніх аналітичних здібностей

Анотація: На основі даних, отриманих в ряді опитувань учнів середніх шкіл, проаналізовано дозвіллєві пріоритети молоді, їх вплив на активність користування засобами масової комунікації. Досліджено аналітичні здібності учнів, які молода особистість виявляє в ході функціонування в інформаційному середовищі. Виявлено тенденції взаємозалежності рівнів насолоди та частоти аналітичної роботи учнів, взаємовплив дозвіллєвих медіапрактик та аналітичних здібностей молоді.

Ключові слова: дозвіллєві практики, рівні насолоди, індикатори критичного мислення, інтенсивність аналітичної роботи.

За останні п'ять років лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти провела ряд опитувань учнів середніх навчальних закладів. Повномасштабними дослідженнями медіакультури шкільної молоді є моніторингові опитування, анкетування близько трьох тисяч старшокласників експериментальних шкіл та деякі інші.

По суті у всіх опитуваннях обов'язково відстежувалися стан та поширення різновидів дозвіллєвих захоплень молоді. Тому, по-перше, що особливості використання вільного часу є одним з основних чинників формування загальної, а також і медійної культури кожної людини. А по-друге,

коло захоплень, їх інтенсивність та повнота виявляються також потужними детермінантами соціалізації молоді, формування їх громадянських якостей, зокрема аналітичності у споживанні соціальної інформації.

Звісно, досліджувався широкий спектр дозвіллевих захоплень. Серед них не менше половини займали різні види перебування юнаків і дівчат в інформаційному середовищі, ті види дозвілля, які безпосередньо пов'язані з використанням різних медійних засобів.

Потужну роль в розвитку контактів з мас-медіа відіграють емоції респондентів. Одна з найсильніших серед них – насолода була предметом дослідження в ряді опитувань: учнів ліцею «Крок», учнів експериментальних шкіл, студентів початкових курсів вузів м.Києва. При цьому дослідників цікавило, яку насолоду отримують учні від сприйняття тієї чи іншої медіаінформації, скажімо, від читання художньої літератури, спілкування в інтернеті, перегляду телефільмів і т.ін. Рівень насолоди вимірювали п'ятибальною порядковою шкалою, від найвищого до нульового.

Чому ми звертали увагу на насолоду? Бо це одна з найсильніших емоцій, яка виникає і досягає максимуму *в процесі* сприйняття зовнішніх подразників, в т.ч. й медійної інформації. На відміну від задоволення вона позбавлена оціночних елементів. Насолода є однією з потужних спонук до подальших контактів з її збудником і для молоді, особливо для підлітків, у яких чуттєве домінує над раціональним, вона стає системоутворюючою не лише у формуванні комплексу захоплень, а й комплексів особистісних якостей.

Аналіз інформації, отриманої в опитуваннях за цими індикаторами, дали можливість виявити різні типи споживачів соціальної інформації. Це книголюби, яким найбільшу насолоду приносить читання художньої літератури і йому вони віддають перевагу у використанні вільного часу. Молоді люди, які найбільшу насолоду отримують від прямого міжособового спілкування, нами названі умовно контактерами. Поряд з ними виявлена велика група любителів віртуального спілкування: їх в науковій літературі прийнято називати інтернавтами. Телеманами (за аналогією з давньою назвою «меломани»)

пойменовуємо любителів просиджувати біля «ящика» і отримувати найбільшу насолоду від перегляду телепередач. І так далі.

Рейтинг дозвіллевих уподобань учнів експериментальних шкіл має такий вигляд. Зазвичай вільний час проводять в інтернеті чотири з кожних п'яти опитаних. На другому місці прослуховування музики, далі – перегляд телепередач, особисте спілкування з друзями та заняття спортом. В наступну п'ятірку дозвіллевих уподобань увійшли комп'ютерні ігри, відпочинок в сімейному колі, читання художніх творів, газет і журналів та відпочинок на природі.

Дещо іншу картину розкриває частота використання різновидів дозвілля. Щодня та майже щодня прослуховує музику майже 90 відсотків опитаних. Користування інтернетом за показником частоти відійшло на друге місце, на третьому залишився перегляд телепередач, на четверте піднялося читання журналів, а на п'яте – читання художньої літератури.

Ще інакше характеризує сучасну молодь рівень насолоди, отримованої в процесі сприйняття соціальної інформації. Найбільшу та велику насолоду учні мають в першу чергу від міжособового спілкування: де ж іще так цікаво можна обмінятися почуттями, враженнями, роздумами і т.ін. Тимчасом спілкування в інтернеті відійшло на третє місце. Його випереджає перегляд фільмів у кінотеатрі, адже , по суті, це різновид міжособового спілкування, в якому перегляд фільму є лише приводом та фоном. Далі йде перегляд телефільмів та серіалів, найбільшу та велику насолоду від них має 55,6 відсотка опитаних. Такий рівень насолоди від читання художньої літератури відзначили лише 31,3% респондентів. Наостанок за рівнем насолоди йдуть комп'ютерні ігри.

Небезінтересними виявилися гендерні спостереження. Для дівчат більшу насолоду ніж для хлопців приносить читання художньої літератури, перегляд телефільмів і відвідування кінотеатрів, а також особисте спілкування. З однаковою насолодою спілкуються в інтернеті учні обох статей. Лише від комп'ютерних ігр найвищі рівні насолоди отримує в п'ять разів більше хлопців ніж дівчат.

Досліджувалися лише ті аналітичні здібності учнів, які молода особистість має виявляти в ході адекватного функціонування в інформаційному середовищі. Ці здібності вимірювалися системою індикаторів, сформульованих у вигляді суджень, в яких були закладені окремі характеристики критичного сприйняття та оцінювання медіатекстів. Рівень критичності вимірювався порядковою шкалою, індикатори якої фіксували частоту вияву характеристик: *постійно* (щодня), *часто* (майже щодня), *іноді* (приблизно щотижня) і т.д. На цій частині отриманих результатів і варто зупинитися детально.

Хоча одразу маю висловити наступну заувагу. Розвиток аналітичних здібностей, як і в цілому соціалізація дитини, молодшої людини відбувається під впливом багатьох чинників. Медійні види дозвілля, медіапрактики загалом, занурення в інформаційне середовище суспільства є лиш окремими, хоч і потужними але не головними детермінантами формування молодшої особистості. Однак вони є доволі суттєвими, щоб не враховувати їх в навчальній та виховній роботі.

Однією з інформаційних потреб критично мислячої особи є пошук тлумачення подій в різних джерелах. Щодня і майже щодня цю потребу відчуває 29,1% учнів експериментальних шкіл. Вона властива найбільше дітям-книголюбам та дещо менше телеманам.

Після перегляду телепередач постійно і часто звертаються до інших джерел за ширшими повідомленнями та коментарями четверта частина десятикласників. А серед них найбільше книголюбів, потім телеманів. Третина опитаних учнів свідомо зіставляють почуте в телепередачах із раніше отриманою інформацією. В цій групі респондентів знову на першій сходинці любителі читання художньої літератури, а на другому місці учні, яким найбільшу насолоду приносить перегляд телефільмів та серіалів. Вони ж на перших двох місцях і у деяких інших випадках застосування практик критичного мислення: постійно та часто переглядають кілька передач різних телеканалів, щоб зіставити різні тлумачення подій, аналізують фільми (телепередачі) з різних точок зору і ін.

Хоча мотиви звертання молодих людей до різних джерел інформації різні. Читання, як відомо, стимулює осмислення прочитаного, що розвиває аналітичність, а та, як властивість особистості, вимагає подальшої постійної аналітичної роботи. Тимчасом для прихильників телепередач спонукою звертання до інших джерел виступає зовнішній подразник: дискретність, кліповий, фрагментарний характер телебачення, а це збуджує потребу поповнити уяву чи знання тим, що залишилося за кадром.

Розійшлися позиції цих двох груп респондентів в оцінці власної здатності відділяти правду від брехні в будь-якому медіаповідомленні. Цю розвинену аналітичну здібність сформованого критичного мислення як власно набуту відзначила третина всіх опитаних учнів. На першому місці знову книголюби, а телемани – на п'ятому з різницею більш ніж у десять відсотків.

Пояснення знаходимо знову ж в психологічних особливостях різних типів сприймання медіаінформації. Як відомо, сам процес читання вимагає великих аналітичних зусиль і завдяки їм розвиває об'єктивність, здатність вдаватися до зважених висновків і рішень, активує пам'ять: для розуміння тексту людині слід пам'ятати багато що. Увага читача концентрується на змістові твору, не відволікається на посторонні подразники. Тимчасом телепередача не вимагає зусиль для розуміння, візуально-звукова інформація подається повністю готовою до сприйняття, а моментальна змінюваність сюжетів змушує щоразу концентруватися на кожному з них окремо, не спонукуючи встановлювати між ними логічний зв'язок і не даючи на це часу.

В анкеті було вміщено блок суджень, які пропонували учням оцінити частоту їхньої аналітичної роботи під час перегляду телепередач або одразу потому. Отримані результати ми проаналізували також у поєднанні з рівнями насолоди, беручи до уваги спочатку максимальні показники. У всіх випадках виявилася одна й та ж закономірність. Аналізують зміст телефільму, візуальні ефекти і образи, оцінюють переглянуте на основі свого аналізу, мають здатність виявляти приховані смисли, відзначають схожість або встановлюють аналогію з іншими джерелами, подумки доповнюють переглянуте своїми ідеями, зрештою

здатні надати несмішному фрагментові гумористичного забарвлення ті учні, яким приносять найвищу насолоду різні види спілкування, в першу чергу безпосереднє під час зустрічей та відвідин кінотеатрів. На третьому місці – спілкування, опосередковане інтернетом. Четверте місце в аналітичній роботі над телепередачами, залежно від найвищого рівня насолоди, займають телемани, потім любителі комп'ютерної гри і на останньому місці – книголюби.

Чим обумовлені такі результати статистичного аналізу, які, на перший погляд, суперечать логіці повсякденного мислення? Здавалося б на перших а не останніх місцях мають бути книголюби, адже читаюча людина, на відміну від споглядаючої, більше розмірковує, щоб зрозуміти ту чи іншу ідею твору, у неї активніша уява, ширший понятійний апарат, бо багатший словниковий запас і т. ін.

Пояснюємо виявлений феномен в першу чергу психологічною близькістю міжособового спілкування і телебачення, найдревнішого і одного з наймолодших методів соціальної комунікації. І в першому, і в другому чуттєве й раціональне мають найповніший вияв у всьому їх різнобарв'ї. Вони близькі за насиченістю емоціями, навіть за темпом: так само дискретні і кліпові. Міжособове спілкування користується найбільшою популярністю серед молоді, бо де ж іще з такою насолодою можна обмінятися враженнями від побаченого, думками та висновками щодо нього. Віртуальне спілкування в інтернеті значно бідніше безпосереднього, в ньому відсутні емоційне розмаїття, вираз обличчя, інтонаційні особливості і т. ін.

Та обставина, що книголюби в аналітичній роботі відійшли на останнє місце, має таке пояснення. За характером сприйняття інформації вони - індивідуалісти, зрештою, як і телемани та любителі комп'ютерної гри. Навпаки, різні види спілкування стимулюють аналітичну роботу тому, що в розмові учень отримує можливість продемонструвати знання предмету обговорення, визнання друзями його спостережень та висновків підвищують самооцінку і впевненість.

Більше половини учнів експериментальних шкіл від особистого спілкування мають насолоду найвищого рівня. І в цій групі понад 80 відсотків респондентів вважає, що телебачення дає їм можливість отримати цікаву інформацію. Для чого? Не задля задоволення просто побачити щось цікаве. Бо 49,8% респондентів саме цієї групи вважає, що телебачення дає матеріал для подальшої активної комунікації, 42,7% - для посилення позиції в суперечках, коли використовується побачене як аргумент у спілкуванні. Дві третини учнів отримують від телепередач інтелектуально-емоційне задоволення і з насолодою спілкуються, а потім знову мають задоволення від перегляду і насолоду від обговорення побаченого. Тобто, в ряді випадків ми спостерігаємо дію взаємостимулюючих чинників: медіаінформація посилює насолоду в різних видах комунікації а високий рівень насолоди спонукує до подальших активних медіаконтактів.

Взаємовплив виявлено і в ряді випадків аналітичної роботи учнів з медіаінформацією. Чим вищу насолоду мають молоді люди від того ж міжособового спілкування, тим більша їх кількість щодня та майже щодня аналізують зміст телепередач, візуальні ефекти, образи, оцінюють переглянуте на основі свого аналізу, здатні побачити приховані смисли і т.д. Навпаки: в міру спаду рівня насолоди стрімко знижуються показники аналітичної активності учнів. Подібні статистичні залежності, - а вони є математичними аналогами досліджуваних соціальних явищ, - виявлено і в інших групах споживачів медіаінформації: інтернаутів, телеманів, книголюбів та ін.

Тобто, особистісне спілкування не лише домінує за рівнем насолоди, а й визначає рівні насолоди в інших видах дозвілля. Ті респонденти, які отримують найбільшу насолоду від читання художньої літератури, мають найбільшу насолоду від міжособового спілкування та відвідин кінотеатрів. Та ж сама тенденція помічена і в середовищі телеманів.

Чітка тенденція простежується в статистичних залежностях між найвищим рівнем насолоди та високою частотою аналітичної роботи учнів. Ось як виглядає рейтинг дозвіллевих уподобань за найвищим рівнем насолоди тих

учнів, які щодня та майже щодня аналізують зміст телепередач, візуальні ефекти, образи (у відсотках до кількості опитаних, які відповіли на обидва запитання):

		щодня	майже щодня
1.	Контактери	65,1	59,1
2.	Відвідувачі кінотеатрів	43,1	28,2
3.	Інтернайти	36,2	26,1
4.	Телемани	24,5	14,7
5.	Лудомани	20,2	12,3
6.	Книголюби	19,2	9,5

Дуже близькі до вказаних показники, які підтверджують виявлену тенденцію, зафіксовано за відповідями учнів, які щодня та майже щодня оцінюють переглянуте на основі свого аналізу а також можуть надати немішному фрагментові гумористичного забарвлення. Особливість виявленої тенденції ще і в тому, що три останні місця посідають медійні індивідуалісти: вони на самоті отримують медіаінформацію. Навпаки: різні види спілкування стимулюють аналітичну роботу, причому, чим інтенсивніший різновид спілкування, тим активніше ведеться аналітична робота.

В анкеті було сформульовано кілька суджень, які містили сформовану точку зору на мас-медіа, усталені висновки досвідченого телеглядача, свого роду соціальні настанови. Наприклад: «Телебачення загалом правильно відображає справжнє життя». Більше третини респондентів поділяє цю точку зору, серед них першими телемани. Вони ж на першому місці і щодо протилежної позиції: «Телебачення створює образ світу, далекий від реального». Та нічого суперечливого в цьому немає. Прихильники першого стереотипу демонструють кліпове мислення, сформоване телебаченням. Друга настанова властива аналітичному мисленню, сформованому в процесі загальної соціалізації молодого людини.

Вище згадувався цікавий індикатор критичного мислення: здатність надати несмішному фрагментові телепередачі гумористичного забарвлення. Основна маса пересмішників – 54,8% респондентів отримують найвищу насолоду в міжособовому спілкуванні. Виявлено ту ж саму статистичну залежність: чим нижче рівень насолоди від прямих контактів, тим менше випадків здатності помічати суперечність сюжету – об'єктивної підстави для гумористичної оцінки медіатексту.

Варто зробити іще одну заувагу щодо цієї групи респондентів. Надати несмішному фрагментові гумористичного забарвлення означає здатність бачити суперечність в повідомленні, що властиво критичному мисленню. І якщо ця здатність найменше виражена у книголюбів, то виникає питання: а що саме з художньої літератури читає нинішня молодь? Яка у прочитаному загалом доля творів психоаналітичних, гумористичних, сатиричних, а яка – беззмістовного читива, геть позбавленого підтексту. Отже, в подальших опитуваннях учнів варто глибше дослідити змістові характеристики різновидів медіаінформації: художньої літератури, телефільмів, музичних творів за їх стилями і т. ін.

Здатність до селективності – суттєвий елемент медіакультури особистості, властивість, яка формується в результаті аналітичної роботи. Що відбирати, що ігнорувати, на чому зосередитись, про що пошукати в інших джерелах - це виробляється, а не здійснюється лише за бажаннями «а я так хочу!».

Селективність розпочинається зі знання, яка інформація людині необхідна в даний момент чи й взагалі, а яка зараз не потрібна. Постійно і часто, тобто, щодня та майже щодня керуються цим знанням дві третини опитаних десятикласників. Безпосередня селективна робота вимірювалася індикатором-судженням «Я відбираю з програм телебачення те, що вважаю за потрібне переглянути», його відмітила ще більша кількість - 68,8 % опитаних. Селективний підхід за всіма індикаторами найчастіше виявляють учні – книголюби. Припускаємо, що читання художньої літератури, формуючи

самостійність мислення, впливає тим самим і на розбірливість в телевізійних меню. На другому місці телемани, певно, орієнтуючися на ті телепередачі, які приносять їм найбільшу насолоду. На третьому – контактери: в повсякденному особистому спілкуванні теж формується ставлення й інтерес до тих чи інших телепередач.

На основі селективності формується здатність постійно планувати наперед, що саме дивитися по телебаченню, її постійне виявлення властиве 47,2 % респондентів, в першу чергу телеманам завдяки найкращому орієнтуванню в телеєфірі. За ними книголюби, але з іншої причини: аби відключатися від улюбленого читання на перегляд лише необхідного. Можна припустити, що такий само мотив спонукує частину лудоманів щодня планувати перегляд телепередач: най би вони найменше відривали від комп'ютерних ігор.

Резюме:

В дослідженнях медіакультури учнівської молоді виявлені залежності рівнів критичного мислення, аналітичної роботи учнів в медіасередовищі від їх дозвіллевих захоплень. Помічено такі сталі тенденції: на розвиток аналітичних здатностей найбільший вплив мають різні види міжособового спілкування та читання художньої літератури. Виявлено взаємостимулюючий вплив дозвіллевих практик і критичного мислення: чим вищі рівні насолоди від отримуваної медіаінформації, тим активніше вдаються учні до її аналізу, до вибору джерел інформації та свого перебування в медіапросторі.

Використана література:

1. Е.В.Балашова. Психология чтения: проблемы и аспекты рассмотрения / Вестник АлтГТУ им. И.И.Ползунова, №1, 2006, с.69-71.
2. А.П.Короченский. «Пятая власть»? феномен медиакритики в контексте информационного рынка. – Международный институт журналистики и филологии. Ростов-на-Дону, 2002. – 272 с.
3. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. М.,2000. – 286 с.

4. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

Назар Максим Миколайович

Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет

Анотація. Існує актуальна потреба у виявленні характерних психологічних особливостей дистанційної освіти через мережу Інтернет. Мета дослідження – розкриття характерних психологічних особливостей дистанційної освіти через мережу Інтернет. Можна стверджувати, що у дистанційної освіти, яка здійснюється з використанням електронних технологій мережі Інтернет, існують власні характерні психологічні особливості. В результаті дослідження робиться висновок, що мережа Інтернет стає сучасним ефективним засобом отримання систематизованих знань, умінь і навичок, несе в собі величезний психолого-педагогічний потенціал.

Ключові слова: дистанційна освіта, Інтернет, електронні технології.

Постановка проблеми. Закономірне сприйняття XXI-е століття, що наступило, як століття інформації та наукових знань, ставить перед системою освіти принципово нову і актуальну проблему глобального характеру – проблему підготовки мільйонів людей до життя і діяльності в нових умовах інформаційного суспільства, в якому домінуючу роль відіграють електронні технології зв'язку та обміну інформацією (стільниковий зв'язок, комп'ютерне обладнання, цифрові гаджети, мережа Інтернет тощо) [14] [16].

Знання можливостей комп'ютерної техніки, мережі Інтернет і методик їхнього використання на сучасному етапі є «дошкою та крейдою» для будь-якого викладача – як технічної, так і гуманітарної сфери знання. Оскільки у сучасній дистанційній освіті активно використовуються комп'ютерні

технології, що позначаються на її власних характерних психологічних особливостях, подібна проблема повинна бути виокремлена і розроблена [19].

Дослідження відповідної наукової проблеми дає можливість, по-перше, ґрунтовніше і повніше розробити поняття дистанційної освіти через мережу Інтернет, по-друге – теоретично дослідити психологічну специфіку навчальних і освітніх можливостей мережі Інтернет, по-третє – глибше розкрити поняття характерних психологічних особливостей дистанційної освіти з використанням мережі Інтернет.

Практичне значення дослідження полягає у розкритті науково обґрунтованих можливостей використання дистанційної освіти через мережу Інтернет та психологічних особливостей її впливу на користувачів Мережі для реалізації певних практичних психолого-педагогічних цілей, зокрема для підвищення ефективності, гнучкості та психологічної безпеки такої освіти.

Аналізуючи останні дослідження і публікації, присвячені проблемі характерних психологічних особливостей дистанційної освіти через мережу Інтернет у контексті більш загальної проблеми психології дистанційної освіти, потрібно відзначити, що їх вкрай недостатньо.

Освіта через мережу Інтернет може бути визначена як цілеспрямований процес навчання та виховання, що супроводжується формалізованою констатацією досягнень і здійснюється через мережу Інтернет; основою такої освіти виступає навчання через мережу Інтернет – процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок діяльності, що здійснюється з допомогою можливостей мережі Інтернет [8] [12] [21].

Учбовий процес на базі комп'ютерних технологій та Інтернету обов'язково передбачає диференціацію та індивідуалізацію освіти і навчання [10].

Важливим аспектом доцільності включення телекомунікаційних технологій мережі Інтернет в сучасний освітній процес є факт оволодіння учнями можливостей здійснювати між собою опосередковане міжособистісне спілкування, передаючи один одному повідомлення у вигляді тексту, звуку і зображення, забезпечуючи тим самим стійку мотивацію пізнавальної

діяльності. Сприяють цьому також можливості використовувати мережеві бази даних та інформаційно-пошукові системи, бібліотечні каталоги і файл-сервери, що допомагають залучитися до світових інформаційних ресурсів і організувати освітню діяльність (як під час занять, так і в інший час) на якісно іншому, вищому і більш ефективному рівні [22].

О.С. Числова і Г.М. Татарчук присвячують своє дослідження [20], зокрема, проблемі інтерактивної освіти у контексті навчання через мережу Інтернет. Відзначається, що інтерактивна освіта – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, суть якої полягає в такій організації учбового процесу, при якій учні виявляються залученими у процес пізнання, мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Крім того, здійснюється процес релаксації, зняття нервового навантаження, перемикання уваги, змін форм діяльності тощо [20].

В інших дослідженнях (Л.Н. Жиліна, О.В. Кононова та інші) акцентується увага на те, що в нинішніх умовах є достатні підстави для прогнозування зростання привабливості дистанційних форм освіти через мережу Інтернет, що дозволяють не переривати свою професійну діяльність і надають можливість отримання якісної освіти, що найбільш наближена до очної форми навчання. Найперспективнішими формами в цьому відношенні є дистанційна освіта та віддалена форма очного навчання (робота з філіалами вузу) [2] [7] [18].

Різні автори (Л.М. Жиліна, О. В. Кононова, В.В. Кузнєцов) вважають, що майбутня освіта носитиме, в основному, евристичний характер і в повному обсязі проявить (і вже проявляє) себе в дистанційній освіті через мережу Інтернет. Евристична освіта включає в себе спосіб навчання учнів самостійному пошуку і засвоєнню знань, умінь, способів діяльності (замість пасивної «передачі знань»). Процес навчання, таким чином, стає евристичним, тобто перед тим, хто навчається, ставиться якісно нове завдання – не тільки одержувати знання, але і визначати траєкторію своєї освіти, включаючи розвиток цілей, технологій і змісту освіти [7] [15].

Є.І. Ісаєв, О.Я. Фрідланд та інші дослідники відзначають, що інновації в сучасній освіті, активне використання мережі Інтернет у навчальних цілях переносять акцент з вдосконалення педагогічного арсеналу на виявлення психологічних резервів тих, хто навчається, створення психолого-педагогічних, організаційних, інформаційних та інших умов для самоосвіти і саморозвитку учнів. Актуалізується цінність прецедентів єднання учбово-дидактичних, професійно-діяльнісних завдань і завдань самопізнання, самоосвіти та саморозвитку [5] [11].

Можна відзначити наступні особливості психологічного впливу освіти через мережу Інтернет на тих, хто отримує освіту відповідним чином (такі особливості виступають одночасно напрямами видозміни діяльності при використанні мережі Інтернет та інших комп'ютерних технологій у освітніх цілях): 1) прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізації у вигляді схеми, таблиці, діаграми, анімації, відеокліпу тощо; 2) розвиток активної візуалізації, пов'язаної з роботою з двовимірною і особливо тривимірною графікою; 3) прискорення отримання результатів шаблонних перетворень ситуації; 4) розширення можливостей здійснення пошукових дій у всьому величезному інформаційному масиві всесвітньої мережі Інтернет; 5) інтенсифікація можливостей повернутися до проміжних етапів складної діяльності; 6) розвиток можливостей одночасного розгляду відразу декількох варіантів перетворення об'єкту. Часто такі відозміни діяльності активно сприяють розвитку творчих потенціалів у тих, хто навчається [1] [13].

Також до характерних психологічних особливостей дистанційної освіти необхідно додати підвищення самостійності процесу засвоєння знань, умінь [7] [15], навичок, розвиток самостійності мислення з боку тих, хто навчається [9] [13] [17].

Інші автори (Т.О. Воронова, І.О. Дельцова, Л.В. Кукліна тощо) відзначають наявність труднощів у розробці та здійсненні різних форм дистанційної освіти на основі використання мережі Інтернет, а саме: 1) наявність психологічних бар'єрів у суб'єктів психолого-педагогічного процесу при роботі з комп'ютером;

2) необхідність засвоєння особливої культури роботи і спілкування у мережі Інтернет; 3) виявлення і врахування особливостей перцептивних процесів при роботі з комп'ютером у людини при проектуванні занять (у літературі описується так званий «ефект пересичення»); 4) прийняття до уваги при організації занять можливих гендерних відмінностей при використанні нових інформаційних технологій. Здійснення різних видів занять із застосуванням нових інформаційних технологій в системі очного навчання і проведення спеціального дослідження [4] дозволили сформулювати психолого-педагогічні умови використання мережі Інтернет у освітніх і навчальних цілях: 1) достатній рівень комп'ютерної писемності викладача і студентів; 2) уміння подати зміст учбового курсу відповідно до обраної форми заняття; 3) наявність відповідної матеріально-технічної бази; 4) моделювання освітнього середовища, що адекватно відображає необхідний зміст, репрезентований освітніми ресурсами мережі Інтернет з використанням мультимедійних засобів [3] [4] [22].

Таким чином, увиразнюючи невирішені раніше частини загальної проблеми психології дистанційної освіти, необхідно відзначити виявлення характерних психологічних особливостей дистанційної освіти, що складає з себе проблему, яка досліджена вкрай недостатньо.

Мета дослідження – розкриття характерних психологічних особливостей дистанційної освіти через мережу Інтернет.

Завданнями дослідження є: 1) визначення дистанційної освіти через Інтернет; 2) ідентифікація труднощів у використанні дистанційної освіти через мережу Інтернет; 3) визначення психолого-педагогічних умов використання мережі Інтернет у освітніх цілях; 4) виявлення характерних психологічних особливостей дистанційної освіти через мережу Інтернет.

Результати теоретичного аналізу проблеми. В результаті теоретичного аналізу проблеми було зроблено висновок про те, що дистанційна освіта через мережу Інтернет – це цілеспрямований процес навчання та виховання, що супроводжується формалізованою констатацією досягнень і здійснюється через мережу Інтернет.

Були ідентифіковані труднощі у використанні дистанційної освіти через мережу Інтернет, до яких відносяться: 1) наявність психологічних бар'єрів у суб'єктів психолого-педагогічного процесу при роботі з комп'ютером; 2) необхідність засвоєння особливої культури роботи і спілкування у мережі Інтернет; 3) виявлення і врахування особливостей перцептивних процесів при роботі з комп'ютером у людини при проектуванні занять (у літературі описується так званий «ефект пересичення»); 4) прийняття до уваги при організації занять можливих гендерних відмінностей при застосуванні нових інформаційних технологій.

Були визначені психолого-педагогічні умови використання мережі Інтернет у освітніх цілях: 1) достатній рівень комп'ютерної писемності викладача і студентів; 2) уміння подати зміст учбового курсу відповідно до обраної форми заняття; 3) наявність відповідної матеріально-технічної бази; 4) моделювання освітнього середовища, що адекватно відображає необхідний зміст, репрезентований освітніми ресурсами мережі Інтернет з використанням мультимедійних засобів.

Були розкриті характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет у тих, хто отримує освіту відповідним чином, до яких відносяться наступні: 1) підвищення самостійності процесу засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток самостійності мислення; 2) прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізації у вигляді схем, таблиць, діаграм, анімації, відеокліпів тощо; 3) розвиток активної візуалізації, пов'язаної з роботою з двовимірною та особливо з тривимірною графікою; 4) прискорення отримання результатів шаблонних перетворень ситуації; 5) розширення можливостей здійснення пошукових дій у всьому величезному інформаційному масиві всесвітньої мережі Інтернет; 6) інтенсифікація можливостей повернутися до проміжних етапів складної діяльності; 7) розвиток можливостей одночасного розгляду відразу декількох варіантів перетворення об'єкту.

Висновки

Отже, необхідно визнати, що у інтернет-технологій в сфері дистанційної освіти та навчання існують значні перспективи, а їх використання в сучасному педагогічному процесі є актуальним і доцільним завданням. Можна вважати аргументованим таке сприйняття мережі Інтернет, за яким вона почне виступати як найбільш ефективний засіб отримання систематизованих знань, умінь і навичок як з погляду зручності, витрат часу і грошей, так і з погляду обсягу необхідної інформації. Поза сумнівом, використання нових інформаційних технологій у дистанційній освіті, що стосується перш за все їхнього здійснення в інфокомунікативному просторі глобальної мережі Інтернет, несе в собі величезний психолого-педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють освіту на живий творчий процес [12].

Можна прийти до точки зору, за якою врахування психологічних особливостей освіти, що здійснюється через мережу Інтернет, є актуальним і важливим психолого-педагогічним завданням, вирішення якого здатне підвищити цілеспрямованість і послідовність відповідного освітнього процесу, сприяти його психологічній безпеці та гнучкості, його ефективності в цілому.

Дослідження психологічних особливостей дистанційної освіти через мережу Інтернет має бути продовжено. До перспективних напрямків подальших досліджень можна віднести, зокрема, виявлення характерних психологічних особливостей різних організаційних форм освіти через мережу Інтернет (екскурсій по сайтах серверів і порталів, телеконференцій, використання чатів, проектних занять, дослідницьких занять тощо); розкриття вікової, гендерної тощо специфіки відповідної дистанційної освіти; виявлення та диференціація властивостей психологічного впливу освіти через мережу Інтернет на інтернет-залежних користувачів мережі та на тих, у кого відсутня інтернет-залежність, тощо [19].

Список використаних джерел

1. Антипина О. Н. Методика дистанционного обучения через Интернет и опыт ее применения на Экономическом факультете МГУ им. М.В.Ломоносова [Електронний ресурс] / О. Н. Антипина. – М. : МГУ. – Режим

доступу : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=169&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

2. Архипова А. И. Информатизация образования в системе послевузовской педагогической подготовки [Электронный ресурс] / А. И. Архипова, А. А. Иванова, Б. Е. Левицкий Б.Е. – Краснодар : Кубанский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=231&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.

3. Башмаков А. И. Новые цели, задачи и технологии образования XXI века [Электронный ресурс] / А. И. Башмаков, А. И. Владимиров. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/new_aims.pdf.

4. Воронова Т. А. Педагогические условия применения Интернет-технологий в очном обучении [Электронный ресурс] / Т. А. Воронова, И. А. Дельцова, Л. В. Куклина. – Иваново : Ивановский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=229&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.

5. Гладко М. А. Психологические аспекты компьютерного обучения [Электронный ресурс] / М. А. Гладко. – Минск : Белорусский государственный экономический университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa.

6. Евстигнеева Ю. М. Место новых информационных технологий в жизни современного школьника [Электронный ресурс] / Ю. М. Евстигнеева, В. С. Собкин. – М. : Центр социологии образования РАО. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=58&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775.

7. Жилина Л. Н. Интернет и почему вы должны создать свой дистанционный курс? [Электронный ресурс] / Л. Н. Жилина, О. В. Кононова. –

Владивосток : Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=200&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

8. Иванов Д. Виртуализация общества [Электронный ресурс] / И. Иванов. – Режим доступа : <http://m16.medport.ru/USSR/chapters/society.htm>.

9. Иванов А. М. Стратегия эффективной подготовки студентов к дистанционному обучению в New-York State University [Электронный ресурс] / А. М. Иванов. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=230&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.

10. Иванова Н. А. Обучение иностранному языку на базе современных инфокоммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Н. А. Иванова. – Воронеж: Московский государственный университет коммерции (Воронежский филиал). – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=217&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

11. Исаев Е. И. Повышение эффективности обучения психологии за счет использования Интернет-технологий [Электронный ресурс] / Е. И. Исаев, А. Я. Фридланд. – Тула : Тульский государственный педагогический университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=238&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

12. Концевой М. П. Социальная перцепция в контексте информатизации гуманитарного образования [Электронный ресурс] / М. П. Концевой. – Брест : Брестский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2158&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a.

13. Кречетников К. Г. Рекомендации по проектированию мотивационной и содержательной составляющих образовательной среды вуза на основе информационных технологий [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников. – Владивосток : Тихоокеанский военно-морской институт. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2362&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa.

14. Кречетникова И. В. Информационная культура - основа успеха информатизации гуманитарного образования [Электронный ресурс] / И. В. Кречетникова. – Владивосток : Тихоокеанский военно-морской институт. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2360&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a.

15. Кузнецов В. В. Технологии интернет-образования [Электронный ресурс] / В. В. Кузнецов. – Тамбов : Тамбовский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=225&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.

16. Максименко С. Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні / С. Д. Максименко // Психолог. – 2005. – № 6.

17. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема [Электронный ресурс] / П. Мунтян. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

18. Павлов О. М. Проблемы и перспективы использования Интернета в дистанционном бизнес-обучении. Практический опыт [Электронный ресурс] / О. М. Павлов. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=182&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

19. Смыслова О. В. Психологические последствия применения информационных технологий [Электронный ресурс] / О. В. Смыслова. – М. : МГУ, 1998. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588574&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

20. Числова А. С. Использование Интернет-ресурсов в процессе преподавания английского языка [Электронный ресурс] / А. С. Числова, Г. М. Татарчук. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный университет. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=219&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.

21. Bissell J. S. Guide to the Internet for Educational Psychology [Электронный ресурс] / J. S. Bissell, J. Bissell. – Режим доступа : http://www.amazon.com/Guide-Internet-Educational-Psychology-Bissell/dp/0697371581/sr=1-26/qid=1170252735/ref=sr_1_26/002-7584631-852814?ie=UTF8&s=books.

22. Wolfe C. R. Learning and Teaching on the World Wide Web (Educational Psychology) [Электронный ресурс] / C. R. Wolfe. – Режим доступа : http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr_1_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books.

Посохова Віра Валеріївна

Специфіка життєконструювання користувачів за допомогою сервісів інтернет-мережі.

Анотація. В статті розглянуто специфіку конструювання особистістю власного життя в інформаційному просторі мережі Інтернет. Здійснено аналіз природи віртуального й реального та визначено місце й межі інтернет-простору. Окреслено роль та сутність медіа-сервісів в процесі

життєконструювання. Проаналізовано особливості проектування особистістю свого життя в умовах інформаційного впливу.

Ключові слова: життєконструювання, інтернет-мережа, віртуальність, реальність, медіареальність, медіасервіси, медіапростір.

Зважаючи на те, що користування послугами інтернет-мережі стало звичною, повсякденною практикою особистості, цілком доречним на наш погляд видається аналіз того, як саме інформація впливає на процес життєконструювання та як активність інтернет - користувачів змінює інформаційний простір. Для того, щоб сфокусуватись безпосередньо на розгляді специфіки тих інформаційних процесів, що мають місце в межах та за межами віртуального простору, необхідно зупинитись на доречності вживання терміну віртуального щодо всесвітньої глобальної мережі, адже найчастіше словосполучення віртуальна реальність вживається в якості синоніму Інтернет-мережі.

В рамках філософського дискурсу віртуальність розглядається в різних парадигмальних напрямках. З точки зору логіко-епістемологічного аспекту віртуальне розглядається в якості можливого, що згідно з “формулою Баркан” з можливості існування дозволяє імпліцитувати існування можливості. Віртуалістикою визнається існування різних рівней реальностей де одна реальність породжує іншу. Що ж до віртуальності, то вона виникає в точці сходження різних реальностей природної, особистісної, соціальної, технічної та інших не зводячи при цьому одну реальність до іншої[1]. В свою чергу віртуальна реальність так само може стати підґрунтям для створення іншої реальності, стаючи для неї константною забезпечуючи таким чином безперервність процесу породження реальностей. Е. Таратутою було здійснено семантичний аналіз “віртуальності” та побудовано дві семантичні моделі, а саме “платонівську” та “аристотелівську”. Перша ґрунтується на розмежуванні реального та ідеального, друга — актуального та потенційного. Разом з тим обидві моделі сходяться в тому, що існує розмежування між сутнісним (дійсним) та тим, що має бути (повинним). [2, с. 23].

Довгий час поняття віртуального та реального вживалися сепаровано. Їх поєднання дозволило розширити межі сприйняття світу та особистості в ньому. Віртуальна реальність означає існування можливих світів але не реалізованих (природна віртуальність), або правдоподібних, штучно створених, симуляційних (штучна віртуальність)[3]. На наш погляд доцільним є зупинитись на розгляді особливостей віртуальності з позицій її природності та штучності задля того, щоб визначити в ній місце інтернет - мережі та на підставі цього проаналізувати специфіку життєконструювання за допомогою її сервісів.

Природна віртуальність протиставляється актуальній дійсності, є “можливою”, потенційною, хаотичною такою, що здатна актуалізуватися в дійсності (девіртуалізуватися) за умов біфуркаційних (стрибкоподібних) наукових переходів та розгортається переважно в науці. В свою чергу, штучна віртуальність існує не в межах потенційного, а в актуалізованій дійсності, що є опрідмеченою людиною (аудіовідеовізуалізована техніка). Головною відмінністю при цьому артефактів аудіовізуального ряду (презентантів віртуальної реальності) від звичних предметних та технічних є те, що вони претендують на відтворення актуальної реальності в той час як звичайні представляють безпосередньо себе.

Саме можливість відтворення штучною віртуальністю актуальної дійсності до рівня злиття з останньою, провокує більшість питань сьогодення. Стає зрозумілим, що в сучасних умовах співіснування штучної віртуальної реальності з актуальною дійсністю не лише позначається на повсякденному житті особистості, а певним чином його змінює. В першу чергу, це пов'язується з тим, що життєконструювання користувачів мережі інтернет, відбувається з опорою на одержану інформацію, правдивість та достеменність якої може бути різною, а отже закріплення певних комунікативних практик відбувається в опозиційному протистоянні істини та брехні на противагу можливого та дійсного, що є характерним, для природної віртуальної реальності. Штучна віртуальність вже задає особистості в якості проекту новий культурний

контекст. “Тим самим вона претендує не на об’єктивну істину, а на бажану, правдоподібну”.

В той же час природна віртуальність виникає внаслідок специфічного способу мислення, що припускає поліваріативність її розвитку[4]. Слід також зазначити на тому, що ефективність штучної віртуальної реальності залежить не лише від того хто безпосередньо є її творцем (віртуалізатором), а від реципієнта, що сприймає створену продукцію. Штучна віртуальність стає реальністю завдяки повсякденній діяльності користувачів, що здатні не лише пасивно сприймати надавану інформацію, але й активно наповнювати її власним контентом, про що мова піде трохи пізніше.

Слід зауважити, що спроби концептуалізувати поняття віртуальності в рамках філософського дискурсу не оформилися в готові рішення. Саме тому й досі немає одностайного погляду на феномен віртуальності в наслідок чого постійно виникає провокаційне питання про те чим всеж таки є віртуальність в житті особистості *потенційністю* *Virtuality*, або *безплідністю* *Virtueless*?

Віртуальність сама по собі постулює власну сепарованість, дійсність, що існує за межами повсякденності. Віртуальність є “станом” реальності, що є трансцендентним, уявним, не можливим за законами актуальної реальності, буттям в іншому вимірі сприйняття, що не підкріплюється досвідом, але конструюється довільно, спонтанно, миттєво. При цьому, сама категорія віртуальності є відносною оскільки визначається шляхом співвіднесення з категорією константності. Приналежність до віртуального робиться на підставі того, що базується в якості константної реальності. Саме на цьому акцентує увагу Жіль Дельоз, вживаючи словосполучення “реальність віртуального”, змінюючи тим самим фокус сприйняття віртуального в класичному розумінні, що також активно використовується М.Кастельсом який розглядаючи специфіку нової опосередкованої комп’ютерними технологіями комунікації акцентує увагу на тому, що “...головним є не формування віртуальної реальності, а розвиток реальної віртуальності”[5].

З появою та впровадженням комп'ютерних технологій в життя людини, почалося активне експлуатування терміну віртуальної реальності з метою розмежування подій, що відбуваються в межах інтернет-простору від її актуального життя. Це мережа, в якій сама реальність є поглинутою образами штучноствореного світу. Мережа інтернет в наслідок описаного нами вище злиття техніки з актуальною дійсністю, інтегрується в реальність, симулятивно її підмінюючи. Разом з тим, спираючись на означені нами вище особливості реальності, як буття в усіх її проявах та віртуальності, як стану її сприйняття стає очевидним, що означення подій медіасередовища, як віртуальних не є цілком коректним.

Доцільнішим на наш погляд видається вживання в цьому випадку терміну, що пропонується медіафілософським напрямком, а саме медіареальність. Медіа походить від латинського *medius* — середній, той, що знаходиться в середині. В тлумачному словнику по комунікативістиці зафіксований термін “медіативована реальність”, що означає “образи які виникають під впливом ЗМІ”. Виходячи з цього стає зрозумілим, що сутністю цієї реальності є медійні образи дійсності. Головним питанням, що повстає перед нами є питання того чим є медіасервіси для користувачів інтернет-простору, звичайним відображенням реальності, чи засобом її конструювання? Хочеться зупинитись на розгляді ролі, що відіграють медіасервіси в житті особистості. Визначаючи роль медіасервісів в якості посередників, наявність яких не є їх буттям, оскільки вони є тим, що представляють, стає очевидною та зрозумілою їх не самостійність. В широкому розумінні медіа виступають середовищем, що опосередковує взаємовідносини людей між собою та світом. “Посередника немає, так само як і є, його реальність в тому, щоб бути не реальним, а бути видимістю реальності.”[6]

Інтернет-середовище, завдяки своїй специфічності, стає саме таким посередником, що стає видимістю реальності. Перебуваючи у просторі всесвітньої глобальної мережі, особистість живе не реальним життям, яке не можливо передбачити, спрогнозувати, а уявленнями реального, не

спілкуванням, а думкою спілкування. Інтернет-мережа надає користувачеві відчуття того, що він здатен контролювати події, які відбуваються навколо та отримувати від цього задоволення. Саме таке життя стає більш значущим, реалістичнішим, цікавішим. Особистість прагне поринути у справжні емоції, осягнути себе, розкритися, зрозуміти свої прагнення та бажання, відчути взаємну щирість оточуючих.

Сучасна особистість не спирається на готову ментальну модель реальності в якій вона існує. Вона є мобільною, щодо сприйняття та обробки інформації, постійно її переглядаючи та формотуючи. З одного боку медіасервіси виконують роль посередника між людиною та світом стаючи реальністю зі своєю істиною, з іншого є засобом організації спільної взаємодії, що створює реальність в якій істина народжується. За Хайдегером “ Сутність істини відкривається як свобода. Свобода є екзистентним, звільняючим допущенням буття суцього”[6]. Істиною медіального засобу є та дійсність, яку даний засіб допустив до буття. Медіатеоретик М. Маклюен зазначає на тому, що «Medium is the message» засобом повідомлення є власне повідомлення. Реальність знаходиться в самому тексті стосовно якого виникають різні інтерпретації[7].

Цікавою також видається думка Н. Лумана який не розглядає реальність як таку, що існує сама по собі і яку висвітлюють засоби масової інформації. В просторі його наукових пошуків з одного боку знаходиться “реальна реальність” мас медіа, що базується на комунікативних практиках медіасервісів, з іншого “реальність, що спостерігається те, що конструюють медіасервіси в якості реальності. Він висуває гіпотезу про те, що мас медіа виконують функцію самоспостереження суспільства розглядаючи реальність не як таку, що відображається медіасервісами, а в якості такої, що завдяки ним конструюється.

Отже, наявність різних поглядів на медіареальність й ті сервіси які вона продукує та якими користується особистість, дозволяє підкреслити, що відбувається взаємовплив, взаємо обмін інформацією між особистістю та

медіасередовищем. Інформація не є нейтральною. Особистість, що існує в сучасному світі не може залишатись осторонь інформаційного обертю. З появою всесвітньої глобальної мережі Інтернет, питання інформаційного впливу на життя особистості стало надзвичайно актуальним. Оскільки для того щоб отримати та передати інформацію не потрібно докладати особливих зусиль то власне не виникає й опору щодо її сприйняття. Збільшується кількість так званих комунікантів, що отримали назву “офісний планктон”. Це ті користувачі, що некритично, пасивно сприймають інформацію в яких виникає апатія до того, що їх безпосередньо оточує. П. Слотердайк та Д. Кампер, вводять термін “сидирування” задля того, щоб підкреслити кількість інформації, що надходить та пасивність тих, хто її споживає. Текстова інформація підкріплюється аудіовізуальними ефектами, підсилюючи зміст викладеного і тим самим полегшуючи засвоєння та набуває статусу інформаційної події. Інформаційне навантаження спричинене гіперкомунікацією цілком очевидно не може не позначатись на процесі життєконструювання особистості.

На перший погляд здається, що ми існуємо в інформаційну епоху. Однак кількість не є тотожною якості. Більшість інформації, що наповнює інформаційний простір, виявляється просто не потрібною користувачеві. Реалією сучасного інформаційного суспільства є дефіцит інформації необхідної для ефективного життєздійснення особистості. Інформація стала доступною та розповсюдженою. Вона наповнює все наше буття, тим сами позначаючись на життєконструюванні. Стають актуальними питання, що стосуються збалансованого, помірною інформаційного споживання, здатності користувачів орієнтуватись в потоці повідомлень та виокремлювати лише необхідну інформацію, так звана „ інформаційна дієта”. Головною вимогою до інформації, що надходить стає визначення її достовірності. І це є цілком зрозумілим оскільки ми не довіряємо, сумніваємось в тому, що постійно експлуатує наші аудіовізуальні канали. Адже й власне конструювання життя в

сучасних умовах відбувається переважно з опорою на них в той час як інші просто репресуються.

Ще У. Ліпман зазначав на тому, що медійні повідомлення констатують факт події, що відбулася нівелюючи власне саму подію. Ж. Бодріяр зауважував, що сучасна техніка допомагає особистості мати більше часу лише для того “щоб зв'язати його з опосередковуючою все і вся пуповиною автореферентних екранів”, що пропанують не реальну подію, а подію інсценовану медіа. Кобо Абе в своєму романі “Людина-ящик” намагався наголосити на тому, що інформація не просто впливає на особистість, вона її руйнує[8].

Стає зрозумілим, що власне життя ми вибудовуємо з опорою на інформацію здебільшого зчитану з екранів комп'ютерних моніторів, сотових телефонів, телевізорів яка є фрагментованою та надлишковою. Переважно ця інформація просто нами сканується. Зважаючи на об'єм та особливості передачі, головним стає те, щоб інформаційний потік був безперервним та швидким. Особистість постійно намагається співставляти події з інформацією про події. Об'єм та зміст інформації, яка наповнює життєвий простір певним чином позначається на тому, як ми конструємо життя, які практики виникають при цьому та як вони закріплюються. Не зважаючи на те, що нинішня епоха позиціонується як інформаційна, відбувається, як це не дивно, дефіцит інформаційної якості, що замінюється її кількістю. Дебор наголошує на підкоренні суб'єкта об'єктом, що споглядає “чим більше він споглядає, тим менше він живе”[9]. Він є обмеженим у власних можливостях. Повнота та насиченість життя його подієвої забарвленості, сприймаються ним частково не в повному обсязі, вибірково.

Тут згадується сакраментальна теза німецького медіатеоретика Н. Больца: “Коли машини не думають, людина теж не думає”. Цим він хотів змінити вектор звичайного сприйняття медіа підкресливши її домінуючу позицію. Не ми користуємось медіа, а медіа нами постійно підкріплюючи ілюзію зворотного. З'являється так звана “технологічна людина”, що вже не здатна звільнитись від власних винаходів. Те, що на початку було створене з

метою набуття статусу господаря перетворило людину на підлеглого змінивши становище того хто управляє на того ким управляють. Аналізуючи життя постсучасної особистості, яке є нерозривно пов'язаним з технічними пристроями, власне ступінь її свободи вимірюється здатністю існувати поза ними.

Ми всі стаємо пасивними споживачами продукції надаваної нам високими технологіями, продукції, що часто випереджає потреби споживачів, які ще не актуалізувались, формуючи тим самим новий ринок в першу чергу продуктів, внаслідок великої конкуренції та боротьби за споживача та стимулюючи виникнення споживчих інтересів до відповідної продукції. Будь яка технологічна новинка, що з'являється сьогодні не задовольняє потребу в собі, а власне формує потребу безпосередньо своєю появою. Таким чином, ми існуємо в епоху не просто стрімкого розвитку технологій, а технологій на випередження потреб, посттехнологій.

З точки зору феноменології реальність конструюється на основі пізнавальної активності особистості. Опановуючи нові виміри реальностей, ми отримуємо певну інформацію, на підставі якої “формуємо уявлення про світ, який ми не знаємо, який ми вперше вчимося не тлумачити, а конструювати”[10]. Життєконструювання з опорою на інтернет-сервіси, нагадує довільне ковзання, яке вимагає певного рівня майстерності та, разом із тим є вільним самовираженням, розширенням меж власних можливостей оскільки будь-яке текстове повідомлення може сприйматись, тим самим набуваючи сенсу або не сприйматись, залишаючись поза межами реальності.

Конструювання життя за допомогою медіа-сервісів стає можливим виключно на підставі інтерпретацій текстових повідомлень, що стає підґрунтям для набуття досвіду комунікативної взаємодії. Як зазначав П. Рікер,: “Інтерпретувати-означає розгорнути нові зв'язки, що установлюються дискурсом між людиною та світом”[11, С. 114]. Інтерпретація текстових повідомлень надає можливість їх повнішого, ширшого розуміння.

Отже, стає зрозумілим, що сервіси, якими особистість користується в Інтернет-мережі стають частиною нашого повсякденного життя тим самим впливаючи на те, як ми конструємо світ. “Всесвітня павутина” надає особистості можливість миттєвої комунікації з необмеженою кількістю користувачів, спонукаючи тим самим до діалогу із всесвітом. В інтернет-мережі кожна окрема особистість приймає участь у конструюванні світу і ця конструкція може унікальним чином відображати індивідуальне життя кожного. З метою ефективного життєконструювання ми повинні навчитись розуміти повсякденну реальність з усіма її вимогами та викликами.

Існуючу медіареальність не можливо розглядати з точки зору навантаження на неї позитивних чи негативних функцій. Вона є буттям в якому суспільство існує на даному етапі свого розвитку. Буттям, що ми маємо сприймати як таке. Це робить очевидним той факт, що більшість запитань стосовно розкриття специфіки медіа-реальності буде вичерпано лише тоді, коли ми сприйматимемо медіареальність не в якості посередника між людиною та технологічним пристроєм, а як повідомлення наповнене змістом, що потребує осмисленого сприйняття. Можна сказати, що медіа-сервіси створюють реальність нинішньої епохи, власне вони є реальністю. Медіа-простір намагається передавати значуще текстове повідомлення спрямоване на те щоб стати реальністю. Сучасні комп’ютерні технології дозволяють створювати медіареальність, що змінює часові та просторові уявлення впливає на життя особистості, його вибір, та особливості життєконструювання.

Література

- 1.Кеннет Дж. Герген. Сотовый телефон и отсутствующее присутствие
Постнеклассическая психология 2005, № 1 // [Доступ к ресурсу:
http://narrativepsy.narod.ru](http://narrativepsy.narod.ru)
- 2.Таратута Е.Е. Философия виртуальной реальности. – Спб., 2007 г. – 147 с.

3. Саяпин В.О. Компьютерная реальность как новейшая форма виртуального // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2006. – Т. 12, № 3Б. – С. 904 – 907.
4. Саяпин В. О. Проблема классификации и поиск общего основания виртуальных реальностей. Электронное научное издание «Актуальные инновационные исследования: наука и практика» // [Доступ к ресурсу: http://www.actualresearch.ru](#)
5. М.Кастельс Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Культура реальной виртуальности. [Электронный ресурс] // Доступ к ресурсу: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/index.php
6. Носов Н.А. Словарь виртуальных терминов // Труды лаборатории виртуалистики. Выпуск 7, Труды Центра профориентации. – М.: "Путь", 2000. – 69 с.
7. В. А. Конев Медиа-реальность и реальность медиа. Вестник Самарской Гуманитарной академии. Серия "Философия. Филология."-2009.-№2 (6) стр.3-10
8. Абэ К. Человек-ящик // Иностранная литература, 1976. № 8.
9. Дебор Э.Ги Общество спектакля/ Э.Ги. Дебор пер. с фр. Б.Немана [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://avtonom.org>
10. Красно ярова О.В. Медиареальность в постмодернистской интерпретации. Массовая коммуникация и методология // Известия ИГЭА 2007 №4(54)с.16-22 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>
11. Ricœur P. «Signe et sens». Encyclopedia Universalis, 1971.p114

Модифікація психологічного часу особистості в просторі новітніх мультимедіа

Анотація. У статті висвітлюється проблема модифікації психологічного часу особистості у просторі новітніх мультимедіа. Аналізуються специфічні характеристики віртуального часопростору. Описуються феномени переживання часу користувачами онлайн-соціальних мереж.

Ключові слова: психологічний час, мультимедіа, онлайн-соціальні мережі.

Проблема. Сучасні мультимедійні технології породжують особливий культурний простір, нову культуру фрагментарності, колажності, мозаїчності, кліповості, позачасовості. Поширення і застосування мультимедіа призводить до змін в психологічній структурі діяльності людини, розширює можливості соціальної та психологічної взаємодії людей, обумовлює утворення нових форм життєвої організації, комунікації, нового досвіду переживання часу.

Вплив медіа на людину є безсумнівним, водночас неоднозначним і суперечливим. Можна виділити як безліч неоціненних ресурсів, так і цілу низку потенційних ризиків новітніх мультимедійних технологій. І ці своєрідні «терези ефектів медійного впливу» постійно перебувають у русі, перетягуючи важелі то в одну, то в іншу сторону.

Так, з одного боку, мультимедіа є ресурсом економії часу, тому що надають можливості для швидкої, зручної та простої комунікації. Вони можуть стати також ресурсом заповнення часу, наприклад, в ситуації вимушеного очікування. З іншого боку, за новітніми медіа вже закріпилися такі характеристики як «пастка для часу», «розкрадачі часових ресурсів». Нестійкість віртуального простору мультимедіа породжує розмивання часових меж «минуле-теперішнє-майбутнє», зумовлює перетворення та втрату відчуття реального часу, стирання межі між віртуальною та істинною реальністю,

розмивання та притуплення психологічного відчуття реальності, відчуження від реальності та віртуалізацію свідомості, що, у свою чергу, може призводити до збільшення експозиції контакту з мультимедіа та сприяти виникненню залежності від мультимедійних засобів. Таким чином утворюється своєрідне замкнене коло, в якому людина ризикує поступово зануритися в ілюзорну дійсність. Такі модифікації психіки потенційно містять у собі істотні ризики для розвитку особистості, зокрема можна прогнозувати: порушення критичного ставлення до себе і своїх вчинків, втрату раціональності та цілеспрямованості поведінки; неспроможність особистості адекватно і раціонально моделювати своє майбутнє, нереалістичність її планів, занадто високі домагання і надмірну безкомпромісність у виборі життєвих цілей; пасивність, дефіцит емоційної енергії в реальному житті, емоційну скутість та байдужість в реальних стосунках; парасоціальне спілкування.

Зазначені ресурси і ризики медійного впливу потребують більш глибокого осмислення і вивчення, насамперед з метою обґрунтованого прогнозування наслідків такого роду впливу, усвідомлення міри особистої відповідальності за способи взаємодії з мультимедіа та формування навичок збалансованого використання реальних і віртуальних практик. Можна очікувати, це сприятиме оптимізації виховання особистості як суб'єкта власної життєдіяльності.

Мета статті: визначити особливості модифікації психологічного часу користувачів новітніх медіа (насамперед інтернету, і зокрема соціальних мереж).

Протягом багатьох віків життя людства в цілому і кожної людини окремо підкорювалося біологічним ритмам, будь-яка діяльність визначалася природними чинниками (порою року, періодом доби). В індустріальну епоху життєвий цикл визначався більше соціальними чинниками і послідовно розгортався у трьох основних життєвих етапах: освітньому, трудовому і пенсійному. В період медіатизації та інтернетизації суспільства відбувається порушення як біологічних, так і соціальних ритмів життя. Так, освітній період

не закінчується з початком професійної діяльності, а має тенденцію до продовження протягом усього життя. Багато пенсіонерів продовжують працювати, а іноді й навчатися, ведуть активний спосіб життя, мандрують. Так само досить різним за часом може бути і початок трудового періоду: хтось починає працювати із повноліттям, хтось раніше, а хтось і в тридцять років продовжує навчатися. Виникає порушення ритмічності та послідовності часу життя, свого роду „часова аритмія” сучасного суспільства. Якщо провести аналогію із роботою серця, серцевими ритмами, то за умови нормального функціонування серцево-судинної системи людина зазвичай не відчуває його биття, не сприймає його ритму. Якщо ж з’являється розлад у вигляді аритмії, то хворий починає явно відчуватися перебої в роботі серця, завмирання або ж різке хаотичне серцебиття. Щось подібне відбувається і з сучасною людиною, вона усе частіше відчуває прискорення та хаотичність часу.

Змішуючи інформацію з різних місць і часів, новітні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють перетинати простір і час, зумовлюють більш поверхове сприйняття світу, формування відчуття "миттєвості" буття. Усе це призводить до незв’язності просторових відчуттів та часових уявлень: час і простір постають менш стабільними і зрозумілими, менш єдиними, більш заплутаними, непослідовними. М. Кастельс висунув ідею, згідно з якою позачасовий час, як він називає пануючу в сучасному суспільстві темпоральність, виникає, коли інформаційна парадигма суспільства породжує систематичну пертурбацію в послідовності явищ. Ця пертурбація може набувати форми стиснення часових інтервалів між подіями, спрямованого на "миттєвість", або випадкових розривів у послідовності подій. Усунення почерговості створює недиференційований час, який прирівнюється до вічності. Як зазначає автор, змішування часів у засобах масової комунікації, що відбувається всередині одного і того ж каналу, або за вибором споживача, створює часовий колаж, у якому "... не тільки змішуються жанри, але і їхнє часове розгортання перетворюється на синхронний горизонт без початку і кінця, без будь-якої послідовності" [1]. Історія спочатку організується у

відповідності з доступним матеріалом, а потім підкорюється комп'ютеризованій можливості вибирати у вікнах миттєвості, які можна поєднувати чи розподіляти відповідно до певних потреб. Шкільна освіта, розваги за допомогою ЗМК, спеціальні репортажі новин чи реклама організують темпоральність так, як це їм зручно, тому досягнення культури, що виходять з усього людського досвіду, позбавлені часової послідовності. Отже, робить висновок дослідник, уся впорядкованість значних подій втрачає свій внутрішній хронологічний ритм і часова послідовність цих подій встановлюється залежно від соціального контексту їх використання. З'являється культура циклічності, недиференційованого часу [1].

Підтвердження цього знаходимо в А. Моля, який відзначав, що з появою ЗМК виникає новий тип культури – "мозаїчна культура". Світ у такій культурі виявляється пластичним – час у ньому можна легко повернути назад, а епізоди переставити [2].

Згідно з М. Маклюєном, людина, яка навчилася читати раніше, ніж дивитись телевізор, засвоює культурну спадщину і свій власний досвід відповідно до логіки розгортання тексту, вербальних понять, життєвого шляху, що триває в часі, тоді як "телевізійне покоління" являє собою "східних мудреців, які заглядають всередину себе і містять у собі все людство", які байдужі до плину часу, сприймають світ "тут і тепер"; одиницею побудови світу для них є міжмодальний образ, модифікований у просторі і часі [3].

Серед низки специфічних характеристик віртуального простору, які визначають сутність психологічних переживань користувача (або мешканця) цієї нової соціальної реальності, Дж. Сулер називає розмивання просторових меж та розтягнення і конденсацію часу [4]. Зокрема, автор описує дві кіберкомунікативні ситуації – синхронну і асинхронну, в яких ситуативний час розтягується майже до безкінечності. Так, під час «синхронної комунікації», яка передбачає, що користувачі одночасно перебувають за комп'ютером чи в інтернеті хоча і не «тут», але «зараз», у реальному часі (наприклад, чат-кімнати, skype тощо), для відповіді співрозмовникові згідно етикету відводиться від

декількох секунд до хвилини, а то й більше – це є значно великою затримкою, аніж під час комунікації face-to-face. У випадку із «асинхронною комунікацією», коли від користувачів не вимагається швидкої, термінової інтеракції (наприклад, e-mail), у розпорядженні співрозмовника є години, дні чи навіть тижні (хоча Дж. Сулер зауважує, що і тут допустимий часовий крок визначається негласними нормами існуючого етикету). Іншими словами, кіберпростір створює унікальний темпоральний простір, в якому за умови тривалого здійснення інтеракцій інтерсуб'єктивний час взаємно подовжується (розтягується). Це забезпечує комфортну «зону рефлексії», відповідно, порівняно із спілкуванням face-to-face, співрозмовники мають значно більше часу для обмірковування і складання відповіді. Практично усі юзери-новички, зазначає автор, вимушено проходять через період адаптації до цього нового часового відчуття. Наприклад, вони можуть очікувати відповіді на лист негайно, передбачаючи (можливо, і не усвідомлено), що швидкість відповіді від партнера буде більш-менш близькою до швидкості відповіді під час звичайної розмови. Досвідчені ж юзери захоплюються перевагами розтягнутого часу. У зв'язку із цим Дж. Сулер робить припущення, що у кожного юзера є свій індивідуальний e-mail-крок. З іншої сторони Дж. Сулер доводить, що віртуальний час є стиснутим, конденсованим. Інтернет-середовище змінюється дуже стрімко, адже пересування у віртуальному просторі абсолютно просте і нічим не обмежене, до того ж набагато простіше написати і переписати програмну інфраструктуру, аніж будувати із цеглин, дерева та заліза.

Узагальнюючи напрацювання попередників, можна виділити такі темпоральні виміри інтернет-реальності:

- **пластичність** – рухомість, зворотність часу і подій;
- **колажність, мозаїчність, недиференційованість** – розщепленість інтернет-простору на велику кількість епізодів, невпорядкованість подій, порушення хронологічного ритму і часової послідовності подій;
- **конденсованість, миттєвість, стиснення** – стрімкість, миттєвість зміни подій в інтернет-середовищі, необмеженість пересування у

віртуальному просторі, стиснення часових інтервалів між подіями, спрямоване на «миттєвість», або випадкові розриви у послідовності подій, недиференційований час, який прирівнюється до вічності – "позачасовий час" за М. Кастельсом;

- **розтягування** – подовження часу майже до нескінченності.

Отже, мультимедійні інтернет-технології створюють унікальний темпоральний простір, специфічність характеристик якого ймовірно визначає особливості часових переживань мешканців цієї нової реальності.

З метою виявлення модифікацій психологічного часу особистості у мультимедійному просторі нами було проведено серію досліджень, в яких ми спробували віднайти відповідь на запитання: що відбувається із часовими уявленнями користувачів під час їхньої безпосередньої взаємодії з мультимедіа.

Перша серія експериментів була присвячена виявленню особливостей зміни суб'єктивної тривалості одиниці часу телеглядачів в ситуації безпосереднього перегляду ними відеопродукції [5]. Друга серія експериментального дослідження була спрямована на виявлення модифікації уявлень про тривалість одиниці часу, що безпосередньо переживається кіберкористувачами в лабораторних умовах онлайн-ових практик [6].

У ході проведеного дослідження було виявлено дезадаптивні модифікації уявлень про фізичну тривалість одиниці часу, зафіксовано феномен *віртуального розтягнення суб'єктивного часу* випробуваних, зміну внутрішнього плину часу в напрямку уповільнення ходи власного внутрішнього годинника аж до повного його завмирання, по суті втрати відчуття плину часу, порушення орієнтації у часі, відсторонення від реального часопростору.

Також ми провели серію постекспериментальних глибоких інтерв'ю з активними користувачами інтернету, переважно онлайн-ових соціальних мереж, у ході яких було зафіксовано такі феномени:

- *«Ілюзія насиченості онлайн-життя»*, що проявляється у своєрідному поєднанні переживання прискорення, миттєвості часу та відчуття

внутрішньої спустошеності після перебування в мережі: „Зайшов на свою сторінку, прочитав-відповів на повідомлення, переглянув новини, події, нові фото друзів, відеоролики... і пройшло 2-3 години, а здається, що пару хвилин. До речі, зазвичай так і плануєш, зайти на пару хвилин... Потім виникає відчуття якоїсь порожнечі, хоча наче б то і займався чимось, щось робив... І з'являється неприємне відчуття марнування часу...”. Виявлений феномен певною мірою пояснюється тим, що за період пасивного споглядання життя інших у мережі, власне життя користувача яким було, таким і залишилося, реально в ньому нічого не відбулося. Подібним до зафіксованого нами феномену є описаний О. Маховською в контексті впливу тетебачення на психологічний час людини ефект «подовження життя»: сучасне телебачення пропонує своїй аудиторії такий собі «часовий концентрат» телеподій, який викликає у глядача почуття повноти і насиченості життя. Насправді ж це виявляється ілюзією, адже реально глядач просто пасивно спостерігає за життям інших, при чому зазвичай встигає схопити лише зовнішню канву телеподій, не заглиблюючись у переживання телегероїв [7].

- *«Дистанційна упередженність»*: частина користувачів в соціальних мережах більше відслідковують життя інших й менше розповідають про себе. Поки вони спостерігають за іншими, їхнє власне життя проходить стороною, тобто по суті в соціальних мережах існує тенденція до проживання „життя інших”. Враховуючи той факт, що люди намагаються презентувати себе на сторінках мережі з найкращої сторони, у тих, хто більше спостерігає за життям інших складається ілюзія, що останні більш щасливі. Звідси може виникати відчуття невдоволення власним життям, заниження самооцінки, депресивні настрої. До речі, щось схоже відбувається і з телеманами, фанатами серіалів. У цьому випадку також йдеться про проживання чужих життів. В певний момент глядач починає переживати, а потім і думати, і мріяти як телегерої, забуваючи, що вони видумані персонажі і життя їх придумане. А от власне життя – воно справжнє, але проходить воно біля телевізору, одноманітно і без яскравих подій.

- *«Віртуальне прискорення суб'єктивного часу»*: відчуття значно більшого прискорення плину часу під час віртуальних практик порівняно з реальними практиками. Випробувані зазначили, що «час, проведений «носом» в комп'ютер значно відрізняється від часу, проведеного «носом» в книжку»; «чотири години занурення у соціальні мережі пролітають набагато швидше і непомітніше, аніж ті ж самі чотири години читання книжки». Одним з пояснень виявленого феномену може бути відмінність «форматів» інформації: якщо книга – це насичений, щільний і головне єдиний, суцільний потік інформації, то інтернет – це дискретний мультимодальний контент одночасного підключення кількох онлайн-месенджерів (Google, Chrome, Gmail, ICQ, Skype і т.п.) з можливістю суміщення різних функцій (веб-серфінгу, пошти, обміну миттєвими повідомленнями, перегляду френстрічки тощо), не кажучи вже про одночасне використання кількох девайсів. Така мультимодальність та одночасність дії стимулів потребує реакції постійного і швидкого переключення уваги користувача онлайн-мережі, що ймовірно зумовлює виявлені зміни відчуття часу.

З іншої сторони, пояснити виявлений феномен можна специфічним психологічним „станом потоку”, який виникає під час взаємодії людини з медіареальністю: одночасного сприймання інформації та безпосереднього діяння, насиченого глибокою зацікавленістю. Згідно із О. Войскунським, потоковий стан характеризується насамперед появою відчуття перенесення в нову реальність і втратою відчуття часу [8].

Отримані результати дослідження засвідчують наявність змін у переживанні часу випробуваної аудиторії медіакористувачів і дозволяють припустити, що в умовах впливу новітніх мультимедійних технологій відбувається *двоакісна модифікація суб'єктивного часу* сучасної людини: одночасна його *акселерація* (прискорення) та *інфантилізація* (розтягування): час в онлайн-просторі наче б то подовжується і водночас непомітно пролітає. Відбувається своєрідне „зависання в часі, відсторонення від часу” у

ході безпосередньої віртуальної взаємодії з мультимедіа і суб'єктивне відчуття „згорнутості, миттєвості часу” після повернення до реальності.

Сформульовані припущення та виявлені особливості переживання віртуального часу потребують більш ґрунтовного аналізу. Ми плануємо дослідити темпорально-мотиваційні стилі взаємодії молоді з мас-медіа, визначити оптимальні стильові особливості темпоральної взаємодії з медіареальністю, описати види структурування часу в інтернеті.

Висновки. Медіареальність дозволяє маніпулювати часом, створюючи ілюзію його зворотності, тим самим заперечуючи його плинність «Цифрове покоління» позбавляється можливості засвоювати культурну спадщину і свій власний досвід відповідно до логіки розгортання послідовності життєвих подій у часі. Натомість у нього формується байдужість до плину часу, небажання помічати плинність часу, уявлення про те, що нібито час зупинився. Такі модифікації суб'єктивного часу психологічно означають його одночасну акселерацію та інфантилізацію та можуть призводити до незв'язності просторових відчуттів та часових уявлень: час і простір стають менш стабільними і зрозумілими, менш цілісними, більш заплутаними, непослідовними. Невизначеність часопростору може проявлятися порушенням зв'язності, узгодженості часових модусів (минулого, теперішнього і майбутнього), відсутністю майбутньої домінанти, невизначеністю та вкороченням часової перспективи, нерозвиненим практичним ставленням до часу, невмінням ефективно його використовувати.

Література:

1. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
2. *Моль А.* Теория информации и эстетическое восприятие. – М., 1966. – 348с.
3. *McLuhan M.* Understanding Media. The extensions of man. – GINGKO PRESS Inc., 2003. – 611 p.

4. Сулер Дж. Люди превращаются в Электроников. Основные психологические характеристики виртуального пространства [Электронный ресурс] / Дж. Сулер – Режим доступа: <http://www.flogiston.ru>
5. Мироненко Г. В. Динаміка уявлень реципієнтів відеопродукції про тривалість одиниці часу // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII, ч. 8. – С. 162–170.
6. Мироненко Г. В. Суб'єктивна тривалість одиниці часу користувачів онлайнних соціальних мереж // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К., 2011. – С. 167–180.
7. Маховская О. И. Телемания. – М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2008. – 272 с.
8. Войскунский А. Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции [Электронный ресурс] / А. Войскунский – Режим доступа: www.psychology.ru/internet/ecology/04.htm

Анищенко Олена Олександрівна

Оцінка медіаобізнаності підлітків та їхніх батьків: аналіз досліджень

Анотація. Стаття присвячена проблемі впровадження та розвитку медіаосвіти в Україні як передумові становлення інформаційного суспільства. Здійснений моніторинг медіакомпетентності підлітків та їх батьків стосовно рівня освіченості аудиторії в галузі медіакультури в Чернігівській області, що впливає на розвиток та становлення медіапедагогіки даного регіону та України вцілому.

Ключові слова: медіаосвіта, світовий освітній простір, інформаційна революція, медіакомпетентність, медіакультура, медіаобізнаність.

Нині не тільки педагогічне співтовариство, а й міжнародна спільнота розуміє, що підготовка особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа є однією з найважливіших умов адаптації у інформаційному суспільстві. У резолюціях та рекомендаціях ЮНЕСКО багаторазово підкреслювалася важливість масової медіаосвіти (конференції ЮНЕСКО в Грюнвальді, 1982; Тулузі, 1990; Парижі, 1997; Відень, 1999; Севілья, 2002; Париж, 2007 та ін.). В рекомендаціях ЮНЕСКО 2002р. наголошується на тому що, «медіаосвіта-частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження і отримання інформації. Визнаючи відмінності у підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендується, щоб вона була введена скрізь, де можливо, в межах національних навчальних планів, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини.» [1]

Так, головною метою Концепції впровадження медіаосвіти в Україні є розбудова ефективної та всебічної підготовки дітей та молоді до безпечної взаємодії з системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності, медіакомпетентності відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей.

На думку професора О.В.Федорова-президента Асоціації медіапедагогіки Росії, масова медіаосвіта в сучасному світі розглядається як процес розвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування зі світом медіа, творчих та комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки. «Набута в процесі

медіаосвіти медіаграмотність та медіакомпетентність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернет, допомагає краще зрозуміти мову медіакультури.»[2;с.28].

Професор

Львівського національного університету імені І.Франка Б. Потятиник вбачає мету медійної освіти як науково-освітньої сфери діяльності «...в допомозі індивідові сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути та прищепити інформаційну культуру.»[3] Формування медіа-імунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіа-середовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіа-продукції, що передбачає медіа обізнаність, вміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих та прихованих впливів є одним з завдань медіаосвіти. На численних міжнародних конференціях з питань медіаосвіти та світовому саміті з проблем інформаційного суспільства (Туніс, 2005) було зроблено важливі теоретичні узагальнення щодо тенденцій розвитку світової медіапедагогіки. Загалом, було визначено, що сучасна інформаційна революція стала можливою лише завдяки збігові кількох чинників. Серед головних - поява цифрових засобів обробки інформації, прискорений розвиток електроніки, освоєння людиною космосу і створення супутникових технологій зв'язку, розробка інформаційних мережевих технологій і створення інтернету. Інформаційна революція і, як наслідок, виникнення інформаційного суспільства та його наступної фази - суспільства знань починають кардинально змінювати не лише світову та національні економіки, а й життя людей, психологію особистості, спосіб світосприйняття.

Аналіз

впливу медіа на соціум достатньо представлений у працях філософсько-соціологічного напрямку(Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, М. Бахтін, Д.

Белл, В. Беньямін, В. Біблер, Ж. Бодрійяр, Ж. Делез, М. Маклюэн, Г. Маркузе, В. Михалкович, М. Кастельс, К. Леві-Стросс, А. Якимович и др.). Цікавою особливістю публікацій останнього часу є підвищення частоти розгляду питань пов'язаних з вивченням ролі мас-медіа в процесах соціокультурних змін, дослідженням особливостей глобалізації культури, «тенденцій до дифузії цінностей, норм, еталонів поведінки у всесвітньому масштабі.» [4] У психологічній літературі країн СНД питання медіакультури розглядаються загалом в напрямку оцінки впливу медіа на особистість та аудиторію (Н. Адрова, Ю. Бабаєва, Д. Григорова, М. Жижина, Г. Мельников, Г. Онкович, Б. Потятинник Є. Проніна, В. Струковський, Д. Семенецька-Гоголін, О. Федоров Ю. Чернявська, С. Ющук, та ін). Коли мова йде про ефекти впливу сучасних мас-медіа на особистість, вітчизняні та зарубіжні дослідники виділяють підліткову та молодіжну аудиторію в якості одного з головних об'єктів впливу медіакультури.

В наукових виданнях докладно представлена низка прикладних досліджень, присвячених вивченню соціальних ефектів впливу масової культури (напр. розважальних каналів телебачення, мультиплікаційних фільмів, радіотрансляцій), які підтверджують факт значного впливу медіа на розвиток дитини. За даними ряду авторів, медіакультура спричиняє вирішальний вплив стосовно змісту дитячих ігор, поведінки підлітків, формування їх духовно-моральних орієнтирів. (М. Аромштам, Д. Брайант, С. Девід, М. Коропатник, О. Мокрогуз, Е. Петрушанська, Е. Савицька, В. Г. Собкін, В. В. Семикін, Б. Ю. Сорочкін, С. Томпсон, Р. Харис та Д. Леміш, А. В. Шаріков, А. В. Федоров, та ін.). Та на тлі вітчизняних практичних досліджень яскраво протупають «білі плями» стосовно рівня медіакомпетентності (розвитку аудиторії в галузі медіакультури) українських підлітків та їх батьків. Наукова новизна запропонованого дослідження полягає у моніторингу найбільш

характерних проявів медіаосвіченості батьків та їх дітей Чернігівської області, що впливають на розвиток та становлення медіапедагогіки даного регіону та України в цілому. Згідно дослідження підліткової аудиторії були запропоновані основні питання спрямовані на виявлення мотивів, за якими відбувається контакт аудиторії з медіатекстами, пріоритетів серед засобів масової інформації, наявності критичного сприйняття медіаінформації, моніторингу значимої медіаінформації, оцінка батьківського втручання в перегляд медійної інформації, використання отриманої знань з медіа джерел на уроках. Батьківська аудиторія відповідала на питання стосовно навчання своїх дітей критичного ставлення до медіаінформації, необхідність занять з медіапедагогіки у школі та часу, який дитина проводить у світі медіаінформації, загального рівня батьківської медіакомпетентності.

Під час дослідження, що проходило на базі інформаційно-технологічного ліцею №16 м.Чернігова та Козелецької гімназії № 1 Чернігівської області, було опитано 50 батьків учнів старших класів (40 жінок, 10 чоловіків) та 50 учнів старших класів (27 дівчат, 23 хлопці). Кожній з вікових категорій респондентів були запропоновані анкети з питаннями закритого типу. Аналіз результатів анкетування виявив, що лише 39,5% опитаних підлітків знають наперед зміст телефіру, 60,5% стихійно перемикають канали у пошуках цікавого. На питання «Скільки часу протягом дня у середньому ти проводиш біля телевізора?» 40,8%- менше 1 години, 48,6%- від 1 до 3 годин, 12,6%- 3-5 годин в день. Цікавими є відповіді батьків 23,8%, 66,7% 9,5%, респондентів, що показують рівень батьківського контролю за діями дитини у світі медіа. Набагато більше відповідають загальній медійній орієнтації широкою аудиторії пріоритети підлітків щодо бажаної медіаінформації. На дане питання було запропоновано вибрати три найважливіші переваги, так кінофільмами захоплюється 77,2% опитаних, розважальними шоу 55,2%, переглядом музикальних

кліпів 46,5%. Кількість любителів інтелектуальних шоу та програм про наукові досягнення не перевищує 24% та відповідно 29%. Впадає в око наступний факт-відчуття свободи та безконтрольності у перегляді телевізора не залежно від часу зазначають 43,7% підлітків.

Список трьох привабливих для підлітків засобів медійної інформації очолили інтернет-93% та телебачення-82,5%, що пояснюється приходом нових компютерних 4G та 3D технологій, газети та журнали-46%, книги-34,3%, найменш популярними виявилися на здивування компютерні ігри- 23,2% та радіо 20,3%. На питання «Чи помічаєте Ви фальш у деяких повідомленнях засобів масової інформації?» ствердно відповіли 79,9% опитаних респондентів, що свідчить про їх рівень критичного сприйняття медіаінформації. Вибірковому перегляду медіаджерел, зокрема телебаченню, навчали власні батьки лише 33,5% підлітків. Непередбаченою є ствердна відповідь 45,5% батьків на це ж питання.

З метою виявлення переваг учнів- користувачів ПК та частоти їх контактів з різними видами медіа було запропоновано вибрати три значимі варіанти. Так, для спілкування в соціальних мережах використовують компютер- 83,1%, для пошуку інформації в інтернеті-81,4%, тоді як для навчання- 80,8%, для розваг-25%, для творчості (графіки, дизайну, створення кліпів) використовують лише 16,9% респондентів.

Необхідність курсу, що має на меті навчання дітей знати, аналізувати, виготовляти медіа продукцію, критично ставитись до медіа засобів відмітили 87,4% опитаних батьків.

Придбання ПК дитині батьки робили з наступних міркувань:(три варіанти за вибором), підбирати додаткову інформацію при підготовці до уроків(81%), навчити працювати з комп'ютером(72,4%), пошук інформації, яка цікавить дитину (кулінарія, спорт, живопис, природа, географія тощо)(63,6%), знайомитися з останніми новинами, поточною

інформацією(41%), створення нового (комп'ютерний дизайн, комп'ютерна графіка, мультиплікація, Web-дизайн, редагування фотографій, малювання тощо)- (41%), навчити розробляти нові комп'ютерні програми (20,2%), за допомогою комп'ютера відгородити від впливу вулиці(8,3%).

Отже,загальний аналіз результатів дослідження вказав на що більшість підлітків знаходиться на середньому рівні медіакомпетентності,що характеризується помірними можливостями критичного мислення(79,9%) та відсутністю цілепокладання під час пошуку інформації (60,5 %). Для такої аудиторії характерні невпевненість у власній думці, конформність, надмірне захоплення розважальними можливостями медіа. В той же час опитані батьки значною мірою розуміють важливість медіапедагогіки у сучасній школі (знати, аналізувати, виготовляти медіа продукцію, критично ставитись до медіа засобів)-(87,4%).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: Youth Media Education. Paris: UNESCO.
2. Федоров А. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
3. Потятиник В. Масова журналістська освіта - а чому б ні? / Б. Потятиник // Медіа Критика. - 2005. – № 10. С.7-10
4. Минюшев Ф. Социология культуры. М., 2004.
5. Максимова Г.П. Медиапедагогика как одно из направлений современного образования [Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки.](#) 2005. № 4. С. 119-123.
6. Артишевская Т.М. Медиапсихология: проблемы и перспективы. [Знак: проблемное поле медиаобразования.](#) 2011. Т. 1. № 7. С. 73-77.

Особливості гендерних стереотипів українських педагогів залежно від рівня стереотипності сучасних мас-медіа

Анотація. У статті розкрито особливості проявів традиційних гендерних стереотипів українських педагогів залежно від стереотипності сучасних мас-медіа, виявлені на основі результатів емпіричного дослідження.

Ключові слова: гендерні стереотипи, сучасні мас-медіа, українські педагоги, емпіричне дослідження, контент-аналіз.

Постановка проблеми. Могутніми агентами гендерної соціалізації особистості в сучасному суспільстві є, серед інших, освіта і мас-медіа, ефективність діяльності яких як інститутів соціалізації має оцінюватися не тільки і не стільки за тим, наскільки успішно вони забезпечують висвітлення успадкованих від минулого цінностей і традицій, скільки за тим, чи сприяють вони поширенню та засвоєнню нових демократичних цінностей, у тому числі егалітарних, і формують в особистості прагнення до самореалізації в різних сферах суспільного життя, незалежно від традиційних гендерних стереотипів.

Діяльність педагога (вихователя) відіграє неабияке значення у формуванні особистості, розвитку її здібностей та упереджень, у створенні здорового суспільства в цілому. Окрім широкого світогляду та знання свого предмета, підходу до навчання, вибору методів навчання і виховання учнів, сама особистість педагога відіграє одну з провідних ролей у навчально-виховному процесі. Педагоги є основними агентами соціалізації у школі і мають значний вплив на формування в учнів уявлень про якості чоловіків і жінок, їхні ролі, професійну діяльність, створення традиційних чи егалітарних гендерних стереотипів тощо. Упередження та погляди педагога, ступінь їхньої стереотипності сприймаються учнями підсвідомо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення гендерних стереотипів у педагогічних працівників є дещо новою для вітчизняних дослідників. Окремі питання впровадження гендерного знання у сферу освіти

та формування гендерної компетентності педагогічних працівників стали предметом дослідження низки українських учених, зокрема: О.І. Бондарчук, Т.В. Говорун, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки, О.М. Кікінежді, В.П. Кравця, О.О. Нежинської, В.В. Олійника тощо. Проте більшість робіт цих авторів присвячено особливостям підготовки керівників до реалізації гендерного підходу в управлінні навчальними закладами та формуванню гендерної компетентності цієї категорії педагогічних працівників. Водночас питання дослідження впливу мас-медіа на формування гендерних стереотипів у педагогів залишилося поза увагою дослідників. Саме тому емпіричне дослідження особливостей створення гендерних стереотипів засобами масової інформації (ЗМІ) було проведено нами на прикладі українських педагогічних працівників.

Метою статті є висвітлення особливостей проявів традиційних гендерних стереотипів українських педагогічних працівників залежно від стереотипності сучасних мас-медіа на основі результатів проведеного нами емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Мас-медіа є не лише загальнодоступним джерелом отримання нової інформації, а й методом поширення та закріплення настановлень і стереотипів у суспільстві, тобто засобом формування світогляду й одним із найсильніших агентів соціалізації людини. У свою чергу, заклади освіти, як важливі інститути соціалізації взагалі й гендерної зокрема, також відіграють дуже велику, якщо не головну, роль у гендерній освіті дітей. Дитина проходить через низку установ, створених суспільством: дошкільні, середні, вищі навчальні заклади, позанавчальні заклади (центри, клуби, бібліотеки) тощо.

На шкільні роки припадає основний період формування гендерної культури, громадянських цінностей, самоусвідомлення себе чоловіком або жінкою. «У школах і університетах ми визнаємо, хто є важливим для суспільства, а хто – ні, хто вплинув на хід історії, на розвиток науки, мистецтва, літератури, які можливості та яка відповідальність існує для різних людей у

суспільстві. Освітні заклади поряд з рештою агентів гендерної соціалізації визначають наші можливості особистого, громадянського і професійного вибору. Зрештою, школа вчить нас на власному прикладі. Сама організація освіти, як і панівні тут гендерні ролі, вбудовують у нас модель «нормального» життя і диктують нам жіночі й чоловічі статусні позиції» [3, с. 94].

Завданням загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) є створення необхідних умов для формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів, поваги до особистості незалежно від статі та відповідальності за свої міжособистісні взаємини в соціумі. Проведення навчально-виховної роботи зі школярами передбачає не лише володіння методикою і технологією впровадження гендерного підходу в освітній процес (поширення гендерних знань, формування гендерної культури, трансформації стереотипів, що перешкоджають реалізації гендерної рівності тощо), але й потребує відповідного рівня особистої гендерної культури педагога. Гендерна культура педагога розуміється нами як сукупність статеворольових характеристик його поведінки, які виражаються у виборі стилю спілкування, способів педагогічної діяльності та освітніх пріоритетів, що знайшли своє відображення в соціальних і гендерних стереотипах.

Протягом трьох років на базі державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» (м. Київ) та інститутів післядипломної педагогічної освіти чотирнадцятих областей України нами було проведено емпіричне дослідження особливостей створення гендерних стереотипів сучасними мас-медіа на прикладі українських педагогічних працівників, в якому загалом взяли участь 364 педагогічних працівники ЗНЗ.

За результатами опитування педагогів було здійснено їхній розподіл за статтю, віком, стажем роботи, типом навчального закладу, освітою, посадою, місцем проживання.

Привертають увагу, насамперед, три показники зазначеного вище розподілу. Перший – із загальної кількості опитуваних значну більшість становили педагоги-жінки (88,9%). Нерівність за статевою ознакою зумовлена

незначною представленістю чоловіків у педагогічній сфері вже протягом багатьох років. Другий – за типом навчального закладу, де працюють педагоги. У загальноосвітніх навчальних закладах нового типу (ліцеях, гімназіях, коледжах) кількість педагогічних працівників серед опитаних майже вдвічі менша (33,7%), ніж у традиційних навчальних закладах (66,3%). Третій показник показує домінування педагогів-гуманітаріїв (76,5%) над математиками, фізиками (23,5%) тощо.

Мета емпіричного дослідження полягала у визначенні особливостей створення і ретрансляції засобами масової інформації гендерних стереотипів та обґрунтуванні ролі сучасних мас-медіа у формуванні гендерних стереотипів педагогічних працівників.

У своєму дослідженні ми гіпотетично припустили, що рівні проявів гендерних стереотипів українських педагогів пов'язані з рівнем стереотипності ЗМІ, яким вони віддають перевагу.

Мета і гіпотеза дослідження визначили його завдання: 1) дослідити рівні проявів гендерних стереотипів у педагогічних працівників; 2) виявити відмінності в рівнях проявів гендерних стереотипів українських педагогів залежно від рівнів продукування гендерних стереотипів мас-медіа, яким вони віддають перевагу.

За частотою звернення досліджуваних до певних видів мас-медіа та рівнем продукування ними гендерних стереотипів було визначено гіпотетичний вплив мас-медіа в контексті створення гендерних стереотипів у досліджуваних. Ми вважали, що низький рівень створення гендерних стереотипів мас-медіа можна констатувати при незначній кількості звернень до певного виду мас-медіа та низького рівня продукування гендерних стереотипів у змісті матеріалів; високий – при частому звертанні до цього виду мас-медіа і високого рівня продукування гендерних стереотипів у змісті матеріалів. В інших випадках вплив мас-медіа у створенні гендерних стереотипів уважався середнім.

На першому етапі проведеного нами емпіричного дослідження в результаті опитування педагогічних працівників і контент-аналізу змісту матеріалів, що подавалися в сучасних мас-медіа, визначалася частота звернень досліджуваних до таких їх видів: газети, журнали, радіо, телебачення, Інтернет.

Зважаючи на велику роль телебачення та Інтернету в наш час, саме ці різновиди мас-медіа, на нашу думку, мали б домінувати над іншими видами, проте аналіз відповідей педагогічних працівників на запропонований нами опитувальник показав дещо іншу картину.

Так, найпопулярнішим мас-медіа серед педагогічних працівників виявилось радіо (57,8% опитаних зазначили, що слухають радіо дуже часто). Самі респонденти пояснюють це тим, що радіомовлення є найдоступнішим способом отримання інформації. Окрім того, пасивне слухання не відволікає їх від основного заняття.

Друге місце за популярністю посіли журнали (34,8% опитаних повідомили, що звертаються до журналів досить часто). Слід звернути увагу на те, що 88,9% респондентів становлять жінки. Відповідно, найпопулярнішими журналами є саме жіночі видання («Натали», «Лиза», «Отдохни», «Единственная»), наповнені традиційними стереотипними уявленнями про роль жінки і чоловіка в суспільстві.

Газети є менш популярними (34,3% опитаних відзначили, що читають газети зрідка). Характерним є те, що найпопулярнішими газетами серед педагогічних працівників є місцеві регіональні газети, нарівні з ними – всеукраїнська періодика, зокрема «Факты и комментарии» і «Сегодня».

Що стосується телебачення, то 40,9% опитаних педагогів інформують про те, що переглядають телевізійні програми досить рідко. В основному це новини, розважальні телешоу («Танці із зірками», «Міняю жінку», «Україна має таланти» тощо) і телесеріали («Інтерни», «Татусеві дочки», «Свати» тощо). Майже всі зазначені телепередачі транслюються у прайм-тайм, тобто в найзручніший час, коли частотність та обсяг транслювання рекламних повідомлень, переповнених стереотипними образами жінки, є найбільшими.

У свою чергу, аналіз показав, що Інтернетом користуються дуже рідко 27,6% респондентів, а дуже часто – 24,3%. Дані, отримані в результаті опитування, свідчать про те, що Інтернет є досить популярним видом мас-медіа, але його новизна та відносно висока вартість є причиною того, що для сільських мешканців він досі не є легкодоступним. Люди старшого віку також менше звертаються до Інтернету у зв'язку з поганою обізнаністю з методами роботи з технічними засобами, що забезпечують доступ до Інтернету. У той час же молодь і жителі міст називають Інтернет одним з основних засобів отримання нової інформації. Їх приваблює швидкість і ненав'язливість роботи з цим видом мас-медіа, можливість отримати водночас кілька точок зору на одну проблему та самостійно обрати більш-менш об'єктивний підхід до певної новини. При цьому найпопулярнішими електронними сайтами серед педагогічних працівників є пошукові сервери: www.google.com, www.yandex.ru, www.meta.com, www.wikipedia.org і соціальні мережі: www.odnoklasniki.ru, www.vkontakte.ru.

На основі результатів опитування учасників експерименту визначено найпопулярніші періодичні видання серед педагогічних працівників, що не пов'язані з їхньою професійною роботою. Такими друкованими виданнями стали газети: «Факты и комментарии», «Сегодня»; журнали: «Натали», «Отдохни», «Единственная».

На наступному етапі дослідження за частотою звертання досліджуваних до певних видів мас-медіа та рівнем продукування ними гендерних стереотипів було визначено гіпотетичний вплив мас-медіа в контексті створення гендерних стереотипів у досліджуваних педагогів. Із проведеного нами аналізу випливає, що високий рівень впливу на створення традиційних гендерних стереотипів у педагогів здійснюють «жіночі» журнали (48,4%); середній – телебачення (62,1%) і рекламні ролики (51,3%); низький – Інтернет (71,9%), газети (44,2 %) і радіо (89,9%).

За результатами опитувальника Т.В. Говорун і О.М. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» [1] і контент-аналізом співвідношення традиційних і

егалітарних стереотипів в уявленнях досліджуваних за результатами методики «Хто Я?» М. Куна – Т. МакПартланда (у модифікації Т.В. Рум'янцевої) [2, с. 82–103] було визначено п'ять рівнів вираженості гендерних стереотипів у досліджуваних педагогів: низький (11,9%), нижчий за середній (39,5%), середній (21,5%), вищий за середній (15,8%), високий (11,3%).

Як впливає з наведених даних, у найбільшій кількості досліджуваних рівень прояву гендерних стереотипів є нижчим за середній (39,5%), значна кількість освітян мають середній (21,5 %) і вище середнього (15,8 %) рівні проявів гендерних стереотипів.

За результатами дисперсійного аналізу нами було також виявлено особливості прояву гендерних стереотипів у досліджуваних залежно від статі, віку, посад, типу загальноосвітніх навчальних закладів і місця проживання педагогічних працівників.

Так, зокрема, не було встановлено статистично значущих відмінностей у вираженості гендерних стереотипів залежно від статі педагогічних працівників, хоча можна говорити про дещо більшу вираженість гендерних стереотипів у чоловіків порівняно із жінками.

Натомість, установлено статистично значущі відмінності у вираженості гендерних стереотипів педагогічних працівників залежно від їхнього віку. Із збільшенням віку значно зростають прояви гендерних стереотипів у досліджуваних ($p < 0,05$). Найменший їх прояв відзначено в молодих педагогів обох статей до 30 років, проте дещо вищим він виявився у жінок. Після 40 років спостерігається постійне зростання проявів гендерних стереотипів у чоловіків і жінок, але варто зазначити, що у чоловіків-педагогів воно є помітно вищим на всіх вікових етапах. Найвищий стрибок росту проявів гендерних стереотипів зафіксовано в педагогів від 50 до 60 років. Пік вираженості гендерних стереотипів у жінок становить 3,5 середніх балів, а у чоловіків – 4 бали. Подібні результати констатовано і щодо стажу педагогічної діяльності досліджуваних учителів.

Заслужують на увагу результати, виявлені у вираженості гендерних стереотипів педагогічних працівників залежно від їхніх посад, а саме: керівників ЗНЗ і вчителів. Зокрема, жінки, які працюють на керівних посадах, проявляють значно нижчий рівень гендерних стереотипів (середній бал їх вираженості становить 2,3) порівняно з керівниками-чоловіками (при середньому балі вираженості гендерних стереотипів у 3,1), у той час як серед учителів і чоловіків, і жінки мають практично рівні високі показники проявів гендерних стереотипів ($p < 0,05$).

Окрім того, досліджено рівні гендерних стереотипів педагогічних працівників залежно від їхнього фаху. Констатовано, що гуманітарії мають вищий рівень традиційних гендерних стереотипів порівняно із педагогами – представниками природничо-технічних спеціальностей ($p < 0,05$).

Нами також аналізувалися прояви гендерних стереотипів педагогів традиційних і нових типів ЗНЗ. За результатами дисперсійного аналізу було встановлено (на рівні тенденції), що більш вираженими є гендерні стереотипи в учителів – і чоловіків, і жінок, які працюють у традиційних ЗНЗ (школах) порівняно з тими, які працюють у ЗНЗ нового типу (гімназіях, ліцеях, колегіумах). Якщо в традиційних навчальних закладах у чоловіків-педагогів проявляється значно вищий рівень гендерних стереотипів порівняно із жінками (відповідно 3,08 і 2,88), то в закладах нового типу цей показник, навпаки, є набагато вищим у жінок (2,69 до 2,45 – у чоловіків).

Привертає увагу також відсутність статистично значущих відмінностей у проявах гендерних стереотипів освітян залежно від місця проживання, хоча ми відзначали, що чоловіки, які проживають у місті, мають дещо більш виражені гендерні стереотипи порівняно із жінками, тоді як у селі відмінності у вираженості стереотипів залежно від статі є згладженими.

На заключному етапі дослідження виявлено особливості вираженості гендерних стереотипів залежно від типу гендерної ідентичності. Так, жінки і чоловіки фемінного типу проявляють гендерні стереотипи майже на однаковому рівні, тоді як жінки маскулінного типу мають значно нижчий

рівень гендерних стереотипів порівняно з чоловіками маскулінного типу. Характерним при цьому є те, що і жінки, і чоловіки андрогінного типу мають суттєво нижчий рівень традиційних гендерних стереотипів порівняно з чоловіками і жінками маскулінного і фемінного типів. Особливо низький рівень гендерних упереджень відзначається в чоловіків андрогінного типу ($p < 0,05$). Невизначений тип гендерної ідентичності (тобто, без виражених якостей маскуліності та фемінності) зафіксовано на рівні 2,7 середнього бала вираженості гендерних стереотипів у жінок, що є для нас неочікуваним, оскільки, як ми вважали, усі учасники дослідження мають статус досягнутої ідентичності і вже сформований тип: маскуліний, фемінний або андрогінний.

Для визначення впливу мас-медіа на створення гендерних стереотипів у педагогічних працівників також було використано дисперсійний аналіз як один із найефективніших статистичних методів аналізу результатів, які залежать від якісних ознак.

Зокрема, можна говорити про дещо більший вплив журналів і радіопередач на створення гендерних стереотипів у жінок, і газет – у чоловіків. Створення гендерних стереотипів через журнали значно різниться у чоловіків і жінок як за рівнями їх створення (від низького і до високого), так і за середнім балом вираженості (від 1,7 до 2,8). Зокрема, якщо у жінок вони є високими на всіх рівнях трьох рівнях (з однаковим балом вираженості гендерних стереотипів, що становить приблизно 2,7), то у чоловіків – найвищими на низькому (бал вираженості – 2,8) і середньому (бал вираженості – 2,75) рівнях, і дуже низькими – на високому рівні.

Що стосується особливостей гендерних стереотипів досліджуваних залежно від рівня стереотипності газет, то вони є високими як у чоловіків, так і жінок, із незначною перевагою у чоловіків. Проте, як показали результати аналізу експериментального дослідження, рівні створення гендерних стереотипів через газети у жінок спостерігаються на всіх трьох рівнях із різким зростанням від низького (при середньому балі вираженості гендерних стереотипів у 2,2) до високого (середній бал вираженості гендерних

стереотипів – 2,8). Що стосується педагогів чоловічої статі, то створення гендерних стереотипів починається із середнього рівня при низькому балі їх вираженості (2,0), а закінчується високим рівнем і високим показником середнього балу вираженості гендерних стереотипів (3,0).

Особливо чітко простежується вплив телебачення на створення гендерних стереотипів у досліджуваних педагогів. Рівні створення гендерних стереотипів через телепередачі та середні бали вираженості гендерних стереотипів є кардинально відмінними в досліджуваних педагогів-чоловіків і педагогів-жінок. Спільним є лише те, що створення гендерних стереотипів через телебачення зафіксовано на всіх трьох рівнях і у чоловіків, і у жінок, у той час, як середні бали вираженості гендерних стереотипів демонструють значні відмінності. Як випливає з аналізу, спостерігається значний підйом рівнів створення гендерних стереотипів у чоловіків – від низького (у 1,5 бали вираженості) до високого (у 3,4 бали). У той же час у жінок, при фіксації всіх трьох рівнів створення гендерних стереотипів, середні бали їх вираженості є майже однаковими на низькому (2,5) і високому (2,6) рівнях, і дещо вищими на середньому рівні (2,8).

Отже, із підвищенням рівнів створення гендерних стереотипів на телебаченні збільшується вираження традиційних гендерних стереотипів у досліджуваних ($p < 0,05$). При цьому констатовано сильніший вплив передач телебачення на створення гендерних стереотипів у чоловіків, ніж у жінок ($p < 0,01$). Натомість, відзначено більший вплив рекламних роликів на жінок, ніж на чоловіків ($p < 0,05$).

Крім того, на рівні тенденції доведено вплив Інтернету на створення гендерних стереотипів у педагогів. Незважаючи на те, що формування гендерних стереотипів через Інтернет на високому рівні є фактично однаковим у чоловіків і жінок (при середньому балі прояву у 2,7 у жінок і 2,8 – у чоловіків), особливо помітним є їх розрив (у 1,2 бали) на низькому рівні. Із підвищенням рівня стереотипності матеріалів, поданих в Інтернеті, зростає рівень вираження традиційних гендерних стереотипів у досліджуваних. При

цьому констатовано більший вплив таких матеріалів на чоловіків порівняно із жінками ($p < 0,05$).

Нами також встановлено, що існують певні відмінності у виборі мас-медіа залежно від статі. Особливо цей факт помітно у виборі періодичних видань. Якщо переважна більшість жінок обирають жіночі журнали, українці наповненні традиційними гендерними стереотипами, то чоловіки звертаються до спеціалізованих періодичних видань («Дім, сад, город», «Футбол», «Техніка молоді», «Военное обозрение» тощо), в яких традиційні гендерні стереотипи виражено не так чітко.

Висновок. У результаті проведеного дослідження можна зробити висновок, що мас-медіа дійсно відіграють важливу роль у формуванні традиційних гендерних стереотипів у педагогів. Більшість інформації підсвідомо сприймається реципієнтами і в багатьох випадках у них відсутній критичний аналіз при її сприйнятті. Результати дослідження свідчать про високий рівень традиційних гендерних стереотипів у більшості українських педагогів – і жінок, і чоловіків. Зокрема, встановлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$; $p < 0,01$) у рівні вираженості гендерних стереотипів у педагогів залежно від впливу того чи іншого виду мас-медіа. На створення гендерних стереотипів у жінок-педагогів більший вплив мають журнали, радіопередачі, рекламні ролики, а в чоловіків-педагогів – газети, телебачення, Інтернет.

Таким чином, підтверджено гіпотезу нашого дослідження щодо створення та поширення гендерних стереотипів серед педагогічних працівників засобами масової інформації і залежність рівнів створення гендерних стереотипів українських педагогів від рівнів стереотипності мас-медіа, яким вони віддають перевагу.

Література

1. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 308 с.

2. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре : учеб. пособие / Т. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.

3. Ярская-Смирнова Е. Р. Одежда для Адама и Евы : очерки гендерных исследований / Е. Р. Ярская-Смирнова ; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информации по обществ. наукам, Саратов. гос. техн. ун-т, Центр соц. политики и гендерных исслед. – М. : ИНИОН РАН; Саратов : Поволж. межрегион. учеб. центр, 2001. – 252 с.

Череповська Наталія Іванівна

Психологічні та педагогічні принципи шкільної медіаосвіти

Анотація. У роботі розглядається актуальність медіаосвіти, як засобу оптимальної медіасоціалізації молоді. Теоретичними засадами формування медіакультури особистості є: загальні принципи медіаосвіти, педагогічні принципи навчання, психологічні принципи розвитку якостей особистості, необхідних для успішної адаптації у світі медіареальності.

Психологічні принципи формування медіакультури учнів реалізуються за умов розвитку таких психологічних механізмів як: готовність до підвищення власної медіакультури, критичне мислення, творче медіасприймання, практичне застосування опрацьованої медіаінформації, покращення комунікації. Надаються результати дослідження візуальної медіакультури учнів старших класів.

Ключові слова: медіаосвітні принципи, медіапедагогічні принципи, психологічні принципи медіаосвіти, психологічні механізми формування медіакультури учнів.

Актуальність впровадження медіаосвіти в загальноосвітні школи нині вже не викликає сумніву у переважної більшості спеціалістів, просунутих педагогів, батьків. Однак проблема впровадження медіаосвіти залишається не розв'язаною, бо пересунулася в інші площини: підготовку медіапедагогічних

кадрів та надання їм дієвого методичного інструментарію з формування медіакультури учнів. Ефективність методики викладання медіаосвітніх курсів й формування особистісної медіакультури зокрема, забезпечується лише за умов ґрунтовно розроблених психолого-педагогічних засад, які, у свою чергу, ґрунтуються як на традиційних медіаосвітніх, медіапедагогічних підходах, так і нових, медіапсихологічних принципах та механізмах розвитку оптимальної медіасоціалізації молоді.

Світова практика у галузі медіаосвіти надає можливість ознайомитись, перейняти найкраще з існуючого зарубіжного досвіду та адаптувати його до вітчизняних умов.

Огляд історії медіаосвіти показує, що у першій третині 20 ст. спочатку виникли «захисні» теорії, які ставилися негативно до медіа й медіаконтентів. Пізніше у 20-30 рр. особливо популярними стали «практичні» теорії медіаосвіти, спрямовані на оволодіння медіа пристроями та гуртковий вид роботи. У другій половині минулого століття й початку нинішнього виникає багато теорій різних напрямків, які і досі продовжують розвиватися. Усі медіаосвітні теорії, підходи можна розподілити за певними напрямками.

Так, до «захисного» напрямку відносяться теорії, які вважають медіазасоби злом або як такі, що переважно негативно впливають на неповнолітніх. Це «протекціоністська» (Ф.Р. Левіс, Д. Томсон, 1933), «теологічна» (Дж.Пангент, М.О'Мейлі, 1999; Т. Засепа, 2005; В.Н. Духанин, 2005), «етична» (С.М. Пензін, 1987), а також деякою мірою «ідеологічна» (А.Грамскі, 1971; Дж. Еллал, 1979) та «екологічна» (М.Ф. Хілько, 2001; Б.В. Потятиник, 2002) медіаосвітні теорії.

Наступним напрямом можна уважати теоретичні розробки, які спрямовані на *розвиток аналітичного, критичного мислення* учнів щодо медіа й медіапродукції зокрема. Передусім це теорія «розвитку критичного мислення» (Ж.Гонне 2001; Л.Мастерман 1985, 1994, 1997; Д.Букінгем 1997; Р.Фергюсон, Л.М. Сімелі, Е.Уотс Пейліоте 1999). Також, розвиток аналітичного, критичного мислення перцепієнтів під час сприймання культурних медіатекстів передбачають й «культурологічна» (К. Безелгет, 1995;

Дж. Баукер, 1991; А. Харт, 1997; Б. Дункан, К. Ворсноп) та «семіотична» (Р. Барт, 1964; К. Метц, 1964; У. Еко, 1976) теорії медіаосвіти.

«Естетична» теорія (С. Халс, П. Ванел, 1964; Усов, 1989) хоча й збігається де в чому з «культурологічним», «семіотичним» підходами, разом з тим спрямована більш на оцінювання художніх медіатворів й уособлює окремий – художньо-естетичний підхід.

Медіаосвітні теорії «задоволення потреб» медіаспоживачів та «практична» як оволодіння медіатехнічними пристроями – спрямовані на реалізацію бажань аудиторії: чи то в обранні певних медіатекстів, чи то у використанні певних медіазасобів для реалізації власних цілей практичного характеру [1].

Зважаючи на те, що вітчизняна медіаосвіта знаходиться не лише у стані становлення, а й у «культурному діалозі» з системою світового медіаосвітнього досвіду та практики, вона має певну «перевагу» відбирати та обирати найкраще з досягнутого. Узагальнюючи досвід зарубіжних колег у якості теоретичного підґрунтя вітчизняної медіаосвітньої моделі, нами було зазначено комплекс з окремих положень: 1) *теорії розвитку критичного мислення* (Л. Мастерман, Ж.Гонне, Р.Фергюсон, Д.Букінгем та ін.), 2) *культурологічного підходу* (К.Безелгет, Е.Харт, Дж.Баукер, Б.Дункан, К.Ворсноп), 3) *семіотичної теорії* (Р.Барт, К.Метц, У.Еко), а також деякою мірою 4) *теорій задоволення потреб* (Дж.Гріпсруд) та *естетичної* (С.Халс, П.Ванел, Ю.М.Усов). Зазначені медіаосвітні підходи мають важливе спільне – спрямування медіаосвітнього процесу на розвиток як аналітичного, критичного мислення у процесі «діалогу» з медіатекстами, так і аргументованого їх оцінювання, а також автономного ставлення до медіапродукції загалом й візуальної зокрема [4].

Необхідно зауважити, що не менш важливим за критичне мислення у формуванні медіакультури учнів є творче медіасприймання, тому теоретичним підґрунтям саме стимулювання розвитку творчого медіасприймання стали загальні *положення вітчизняної психології творчості* (В.П. Зінченко, В.О.

Моляко та його школа), а також *методичні розробки* з формування візуального творчого медіасприймання (Н.І.Череповська, 2010).

Також, з метою поглиблення подальшої розробки психолого-педагогічних засад вітчизняної медіаосвіти, ми продовжуємо працювати у напрямі інтеграції медіапедагогіки та медіапсихології .

Метою даної роботи є визначення психолого-педагогічних принципів медіаосвіти та психологічних механізмів формування медіакультури учнів.

Задачами роботи є: 1) розкриття суті загальних медіаосвітніх, педагогічних принципів; 2) визначення провідних психологічних принципів та механізмів формування медіакультури учнів; 3) висвітлення перших результатів всеукраїнського експерименту з впровадження медіаосвіти у ЗОШ.

I. Загальні медіаосвітні та педагогічні принципи

Формування медіакультури особистості ґрунтується на основних положеннях – принципах, що визначають:

- 1) систему вимог до медіаосвіти як специфічного освітнього напрямку;
- 2) систему вимог до змісту, організації й методики викладання медіаосвітнього курсу;
- 3) психологічні механізми, розвиток яких забезпечує це формування.

Відповідно система вимог щодо медіаосвітнього процесу формування особистісної медіакультури має три умовні плани: 1) медіаосвітній, 2) педагогічний, 3) психологічний. Отже:

Загальні принципи медіаосвіти. Медіаосвітні принципи формування медіакультури особистості становлять загальні системо утворюючі психолого-педагогічні вимоги, які розкриваються у наступних положеннях:

- в умовах інформаційного суспільства, повсюдного поширення медіакультури як нової реальності, медіаосвіта є **обов'язковою**;
- медіаосвіта пов'язана з динамічними змінами в інформаційному та медійному просторі й саме тому тривалість медіаосвітнього процесу для кожної особистості має здійснюватися протягом **усього життя**;

- особливою місією медіаосвіти є роз'яснення *ілюзорності* та *репрезентативності* медіапродукції й візуальної зокрема, яка не є точним відбиттям реальності; якщо ілюзорність полягає передусім у технічній природі медіавізуального образу, то репрезентативність – у конструюванні іншої «реальності», яка презентує ті чи інші ідеологічні, моральні цінності, інтереси, за якими стоять певні групи людей, впливові авторитети, бізнесові корпорації, політичні сили й просто авторське бачення реальності журналістськими, а тим більше, мистецькими професійними колами;
- медіаосвіта — *дослідницький процес*: практичні завдання мають переважати інформаційно-теоретичну частину; медіаосвіта надає учням загальні знання з медіаісторії, висвітлює закономірності функціонування ЗМК, сприяє формуванню індивідуального *медіа-імунітету* щодо негативного аспекту медіареальності;
- медіаосвіта має формувати *критичне мислення*, орієнтувати молодь на критичне сприймання медіапродукції, відчувати від пасивного й бездумного її споживання, спрямовувати на розвиток автономного ставлення до інформації загалом й медіапродукції зокрема;
- медіаосвіта, як особлива галузь знань, формує не лише свідомого компетентного медіаспоживача, а людину з незалежним від стереотипів мисленням, стимулює *розвиток її творчого потенціалу* як у процесі сприймання медіатекстів, так і у створенні власних медіаконтентів;
- набуті знання, навички, уміння повинні мати *практичний вихід* та здійснюватися у: взаємодії з медіа, навчанні, реалізації власних ідей, побутовій, комунікативній сферах тощо;
- медіаосвіта є новою формою *інтерактивної взаємодії* між учнями та вчителем, передбачає умови для діалогу, взаємного навчання;
- медіаосвіта спрямована, насамперед, на *групову форму навчання* й оптимізацію комунікативних здібностей учнів;

- динамічні зміни в галузі ЗМК обумовлюють забезпечення педагогічного процесу винятково *активними, творчими, демократичними кадрами* [5].

Педагогічні принципи формування особистісної медіакультури учнів.

Педагогічні, а точніше медіапедагогічні принципи мають такі основні відгалуження, як: організація умов медіаосвітнього процесу; провідний метод формування медіакультури учнів; відбір учбового матеріалу:

1) ***принцип загальної організації медіаосвітнього процесу.*** Суть принципу полягає у створенні відповідних умов, в яких можна здійснювати *систематичну практику* по засвоєнню *спеціальних прийомів* критичного мислення, творчого сприймання медіатекстів. Це, у свою чергу, може призвести до утворення *настановлень* свідомості особистості щодо критичного підходу у галузі медіа, творчої інтерпретації різноформатних медіатекстів. Тобто, загальне настановлення на критичне осмислення, творче сприймання медіатекстів дозволяє людині у процесі опрацювання медіаінформації звертатися до того чи іншого набору прийомів.

Мисленнєві настановлення понад усе легше призвичаїти на спеціальних заняттях, де застосовуватимуться конкретні вправи та приклади, які стимулюватимуть розвиток критичного мислення, творчого сприймання. Саме такі систематичні, впорядковані заняття можуть перетворити мисленнєві операції (вправи) у звичку/навичку.

На думку деяких спеціалістів, найбільш корисним для стимулювання розвитку критичного, творчого медіасприймання було б виділення певного періоду часу, ніж його непомітна інтеграція в учбовий процес при вивченні різних предметів. Також авторитетні вчені вважають, що однієї години щотижнево протягом усього учбового циклу було б достатньо для того [6], щоб познайомити учнів з прийомами критичного мислення, творчого медіасприймання та засвоїти їх у процесі практичних завдань.

Не менш важливою передумовою розвитку критичного мислення та творчого сприймання є *психологічна готовність* особистості щодо свідомого,

активного споживання медіапродукції, на відміну від пасивного рекреаційного, розважального [6].

Таким чином впливає необхідність впровадження саме цільової медіаосвіти в ЗОШ на уроках медіакультури або як варіант – систематичних занять факультативу чи гуртка [5; 6].

2) **принцип методики медіадосліджень.** Стимулювання розвитку критичного мислення, візуального медіасприймання й творчого зокрема, на нашу думку, необхідно здійснювати у спеціальному форматі – форматі дослідження, точніше – медіадослідження. Це обумовлюється складністю як самого явища медіакультури, так і її елементів, що й вимагає більш структурованого методичного інструментарію, яким є метод дослідження. Метод дослідження, як наукового, так і запропонованого нами міні-медіадослідження, завжди передбачає 1) *мету*, 2) *спосіб*, за допомогою якого можна досягти цієї мети та 3) *результати*, які передбачається отримати по його завершенню. Тобто, формат медіадослідження організовує, уніфікує процес стимулювання розвитку як аналітичного, критичного мислення учнів, так і їх активного, творчого медіасприймання [2; 3; 5].

Застосовувати метод медіадослідження можна не лише у процесі виконання практичних завдань, (працюючи індивідуально, у парах, невеличких групах, усім класом), а й у форматі дискусій, диспутів, виховної години, у роботі медіа клубів, медіа гуртків [3; 5; 6].

3) **принцип відбору учбового матеріалу.** Загальний принцип відбору матеріалу для дослідницьких занять ґрунтується на положенні «від простого до складного». Наприклад, спочатку відбираємо й опрацьовуємо медіатексти для розвитку операцій, алгоритмів критичного мислення, умінь обґрунтовувати свою думку, шукати й застосовувати аргументи, аргументовано доводити іншим свою думку до вміння нестандартно інтерпретувати, творчо переосмислювати сприйняті спочатку нескладні медіатексти, а потім вже й медіамистецьку продукцію (відео-арт, діджитал-арт, сайєнс-арт, нет-арт тощо).

Учебний матеріал для медіадосліджень становить: друковані тексти з газет, журналів, зразки поліграфії, візуальні, аудіовізуальні медіатексти, електронні медіатексти різного медіаформату, жанру тощо.

Відібрані медіатексти можуть бути створеними як професіоналами, так і аматорами, дорослими або дітьми чи дітьми разом з дорослими.

Також важливими критеріями відбору медіатекстів для проведення медіадосліджень є:

- 1) відповідність змісту та форми медіатексту щодо поставленої мети конкретного медіадослідження;
- 2) актуальність проблематики для кожної вікової аудиторії;
- 3) відсутність порнографії, навіювання, гострого психологічного напруження, страху, кривавих фізіологічних подробиць тощо – всього того, що підходить під визначення «психологічних ризиків» [6].

Крім вище зазначеного щодо відбору учебного матеріалу для проведення медіадосліджень, обов'язковим є правило постійного його оновлення, (хоча в «арсеналі» медіапедагога можуть залишатися й зразки так званої «медіа класики»).

II. Психологічні принципи медіаосвіти та психологічні механізми формування медіакультури учня

Перед тим як визначити психологічні принципи та механізми формування особистісної медіакультури, необхідно зазначити їх теоретичні засади. Методологічну основу формування медіакультури учнів становить комплекс положень існуючих медіаосвітніх теорій й передусім таких, як теорія розвитку критичного мислення, культурологічна, семантична теорії медіаосвіти [1], а також положення вітчизняної психології творчості (В.О. Моляко) та методичні розробки автора з формування візуального творчого медіасприймання [3; 4; 5; 6].

Аналіз змісту існуючих медіаосвітніх теорій, їх суті, педагогічної мети підводить до певних висновків. По-перше, кожну з медіатеорій можна застосовувати відповідно до поставленої мети, теми, певної групи практичних

завдань. Наприклад, розвиваючи здатність до критичного мислення у процесі аналізу теленовин, доречно застосовувати теорії «критичного мислення», а розвивати критичне мислення не лише на матеріалі теленовин, а й інших форматів медіатекстів доречно за допомогою тієї ж таки «культурологічної», а також «семіотичної» теорій; застосовувати прийоми «естетичної» теорії доцільно у процесі виховання естетичних смаків учнів, їх розуміння «екранної мови», розвитку умінь оцінювати художні медіатексти; формуючи медіаімунітет учнів, можна застосовувати засоби «захисної» («ін'єкційної», «протекціоністської») теорії тощо.

По-друге, зазначені теорії багато у чому збігаються між собою і майже кожна з них передбачає на практиці розвиток таких універсальних якостей людини, як *цілеспрямованість* на засвоєння медіаосвітнього курсу та *аналітичне, критичне* сприймання й осмислення медіатекстів.

Також, зважаючи на те, що не менш за психологічну готовність до медіаосвіти та критичне мислення, важливою когнітивною якістю людини є її здатність до творчості, *творчого опрацювання інформації* й медіатекстової зокрема. Тому ми акцентуємо на значущості стимулювання розвитку цієї універсальної якості для формування медіакультури учня.

Так, розроблений нами Модуль 2: «Візуальна та аудіовізуальна медіакультура» у Програмі медіакультура та Робочому зошиті учня, а також інші роботи, окрім розвитку критичного мислення, передбачають розвиток творчого потенціалу учня й творчого медіасприймання зокрема [2; 3; 4;5;6].

Крім того, близькою до творчого осмислення інформації є здатність людини до перенесення, *практичного* застосування сприйнятого у будь-яких сферах життя. У свою чергу, близькою до практичної площини, є й *комунікаційний* план, який оптимізується за допомогою сприйнятої медіатекстової інформації, власно створених медіаконтентів.

Отже, на нашу думку, *психологічними принципами* у медіаосвітньому процесі можна вважати:

1) *принцип мотивації* як спрямованість щодо свідомого ставлення до медіакультури й до власної медіакультури зокрема;

2) *принцип критичного мислення* як конструктивний аналіз та аргументоване оцінювання медіатекстової інформації;

3) *принцип творчого медіасприймання* як творче опрацювання, переосмислення змісту та форми медіатекстів;

4) *принцип прагматичного ставлення до медіаінформації як практичного застосування* сприйнятого у: навчанні, роботі, дозвіллі, відпочинку, реалізації власних ідей, у побуті, поведінці, у житті загалом;

5) *принцип комунікації* як покращення спілкування з іншими за допомогою інформації сприйнятих медіатекстів, за допомогою створення власних медіапродуктів.

Психологічні медіаосвітні принципи реалізуються за допомогою *психологічних механізмів* – психологічних станів, процесів, явищ. За своєю суттю вони є засобами, удосконалення яких призводить до формування потрібної якості особистості. Так, наприклад, розвиток такого психологічного механізму як здатність до критичного мислення, може призвести до утворення такої психологічної якості, як критичне ставлення до медіапродукції, критичного медіастилю загалом. Отже, стимуляція «запуску» психологічних механізмів забезпечує реалізацію того чи іншого педагогічного впливу.

У нашому контексті, *психологічні механізми* призводить до успішного формування медіакультури учнів і становлять: 1) *психологічну готовність, спрямованість особистості* на підвищення власної медіакультури й відповідно на свідоме ставлення до медіареальності, медіапродукції; 2) здатність до *критичного мислення*, 3) здатність до *творчого сприймання, переосмислення, творчої інтерпретації*; 4) здатність до *перенесення у практичну площину* опрацьованої медіатекстової інформації; 5) здатність до *оптимальної комунікації* на підставі сприйнятої, осмисленої, оціненої різноформатної медіапродукції, за допомогою ефективного застосування медіазасобів та мультимедійних технологій.

III. Результати дослідження

У рамках всеукраїнського експерименту проведено емпіричне дослідження візуальної медіакультури старшокласників ЗОШ, однією з цілей якого було виявлення особливостей когнітивних способів обробки візуальних медіатекстів: критичного мислення, творчого сприймання

Результати дослідження показали наступне: за показником «критичного мислення»: найчастіше аналізують візуальні медіатексти близько 28% учнів; оцінюють його на підставі аналізу також 28%; здатні «побачити» приховані смисли 26,5% старшокласників.

За показником «творчого сприймання» респонденти самовизначилися наступним чином:

Переглядаючи візуальні медіатексти, встановити їх аналогію з іншими джерелами здатні 25% учнів; подумки доповнюють переглянуте 26% опитаних, а «відкидають» зайве на їх думку – 20%; подумки змінюють сюжетну лінію, поведінку героїв, вигадують іншу кінцівку біля 17% учнів; перекласти несмішний фрагмент на гумор здатні 23,5% респондентів.

Отримані дані свідчать про те, що за шкалою «часто» лише біля третини опитаних старшокласників інтелектуально активно опрацьовують візуальну медіаінформацію різноманітних форматів; за шкалою «постійно» цифровий показник активної інтелектуальної обробки інформації трохи перебільшує 10%. Звідси виходить, що менше половини опитаних старшокласників експериментальних шкіл «постійно» й «часто» аналізують та переосмислюють сприйняту візуальну медіаінформацію.

Результати дослідження переконливо демонструють проблему індивідуальної медіакультури учнів на рівні когнітивної обробки медіавізуальної інформації. Це, у свою чергу, вказує як на необхідність нагального впровадження медіаосвіти у школи, оснащення медіаосвітнього процесу не лише технічною базою, а й медіа педагогічними кадрами та дієвим методичним інструментарієм.

Висновки

Отже, загальними принципами формування візуальної медіакультури особистості є основні положення, які визначають систему медіаосвітніх, педагогічних та психологічних вимог.

Зміст медіаосвіти відображено загальними принципами медіаосвіти. Педагогічні принципи охоплюють: організацію сприятливих умов медіаосвітнього процесу, методичну систему впливу процесу формування, а також відбору методичного матеріалу та критерії цього відбору.

Успішність поставленої мети формування особистісної візуальної медіакультури обумовлено такими психологічними принципами, як: мотивацією на свідоме ставлення до інформації, підвищення власної медіакультури; критичності мислення; креативності сприймання; прагматичного ставлення до медіаінформації; комунікації. Реалізація психологічних принципів медіаосвіти здійснюється за допомогою розвитку таких психологічних механізмів, як: 1) спрямованість особистості на свідоме ставлення щодо медіареальності і відповідно її психологічна готовність щодо підвищення рівня своєї медіакультури, 2) аналітичне, критичне мислення, 3) творче медіасприймання, 4) здатність до перенесення сприйнятого у практичну площину, 5) здатність до комунікації, оптимізації спілкування.

Саме завдяки розвитку цих психологічних механізмів у сприятливих педагогічних умовах, медіаосвітніми засобами може бути сформована особистісна візуальна медіакультура учнів – головна мета медіаосвіти ЗОШ.

Також, лабораторією психології ЗМК та медіаосвіти ІСПП НАПН України продовжуються перспективні теоретико-дослідницькі розробки, спрямовані як на удосконалення вітчизняної медіаосвітньої моделі, так і медіаосвітнього процесу загалом. Напрямами досліджень є: визначення місця психології та медіапсихології зокрема у медіаосвітньому процесі, з'ясування вікових особливостей та змін медіасприйняття, виявлення медійного впливу на дітей різного віку, формування оптимальних когнітивних медіастилів та їх універсальне застосування та інше.

Література:

1. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; За науковою редакцією В.В. Різуна. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
2. Програма курсу за вибором для учнів 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів «Медіакультура» / Л.А. Найдьонова, О.Т. Баришполець, О.Є.Голубєва, Г.В. Мироненко, Н.І. Череповська: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.– К., 2012. – 43 с.
3. Робочий зошит курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів «МЕДІАКУЛЬТУРА» / Л. А.Найдьонова, О. Т. Баришполець, О. Є. Голубєва та ін.; [упоряд. Г.В.Мироненко] ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2012. – 100 с. – Рукопис.
4. Череповська Н.І. Медіа-освіта в сучасній школі // Соціальний педагог. – 2009. – № 6. – С.15-26.
5. Череповська Н.І. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ. Візуальна медіакультура / Наталія Череповська – К.: Видавництво «Шкільний світ», 2010. – 128 с.
6. Череповська Н.І. На допомогу медіапедагогові: Методика дослідження візуальних медіатекстів на уроках з медіакультури // Соціальний педагог. – 2011. – № 4 (64). – С. 43-48.

Мельниченко Мар'яна Вікторівна, Хованова Олена Анатоліївна

**Використання медіаосвітніх ресурсів у процесі формування
статеворольової поведінки у дітей-сиріт з порушеннями психофізичного
розвитку(з досвіду роботи)**

Анотація. У статті розглянуто сучасні підходи щодо ефективності використання медіаосвітніх ресурсів в спеціальному навчальному закладі. Наведено приклади з досвіду проведення презентацій в процесі навчально-виховної роботи з формування статеворольової поведінки у дітей-сиріт з

порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: медіаосвітні ресурси, статево-рольова поведінка, дітисироти з порушеннями психофізичного розвитку, презентація.

Головною метою української системи освіти визнано створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадського суспільства. Чітко названі пріоритети державної політики в розвитку освіти, серед яких – особистісна орієнтація освіти. Створення однакових можливостей для всіх у здобутті якісної освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, здорового способу життя, впровадження медіаосвітніх технологій, створення ринку освітніх послуг та ряд інших, реалізація яких у XXI ст. безпосередньо торкатиметься осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

На зламі ідеологій, перегляду цінностей розвитку суспільства й окремої особи, на порозі тих історичних реформ, що відбуваються у національній освіті на початку XXI століття, надзвичайно відповідальні завдання постають перед спеціальною (корекційною) освітою, яка впродовж усіх років свого розвитку намагалася запроваджувати основні тенденції розвитку та інноваційні ідеї загальної освіти.

На різних етапах становлення системи спеціальної освіти в Україні мали місце продуктивні кроки в її розбудові та науково-методичному забезпеченні.

Однак проблеми залишаються. І обумовлюються вони тим, що сучасна освіта вимагає віддавати пріоритет інтересам і запитам людини, врахуванню її своєрідності і можливостей, створенню умов для максимальної реалізації і самореалізації, для прояву і розвитку задатків.

У результаті проведених в Україні досліджень сформувалося нове розуміння особистісного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, з'явилося нове ставлення суспільства до цих дітей і дорослих, більш продуктивне вирішення питань їх соціалізації та інтеграції в суспільство (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, Л. Дробот, Г. Дульнев, В. Карвяліс,

Я. Краваліс, А. Кузнєцов, Т. Лазаренко, Г. Мерсіянова, С. Мирський, О. Позднякова, О. Разуван, А. Раку, В. Синьов, М. Супрун, С. Тарасюк, І. Татьянчикова, К. Турчинська, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.).

Виховання дитини у навчальних закладах інтернатного типу – одна з важливих соціальних проблем. Школа-інтернат повинна стати затишною домівкою, де кожен учень відчувається господарем, де немає байдужості, де його оточує атмосфера радості, добра, творчості, взаємоповаги, демократичних стосунків усіх учасників навчально-виховного процесу на засадах гуманної педагогіки. Інтернат – це особливий навчально-виховний заклад. Адже діти в ньому не лише вчать, а й знаходяться цілодобово, тобто живуть. Домінантою виховної роботи школи-інтернату є набуття учнями життєвої компетентності – бази для успішного життєздійснення, самореалізації, позитивної статево-рольової поведінки, яка дає змогу дитині усвідомлено виконувати норми і правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя.

Комунальний заклад «Богодухівський спеціальний навчально-виховний комплекс» Харківської обласної ради, в якому проживають і навчаються понад 100 дітей, здійснює свою діяльність з надання учням загальної спеціальної освіти та професійної підготовки. Уроки проводяться з використанням сучасних мультимедійних засобів навчання. Діти мають можливість опанувати навички роботи з комп'ютером. До послуг учнів закладу бібліотека, спортивна зала, тренажерна зала, актовий зал, ігрова кімната, спортивний та медіаосвітній майданчик. Для відпочинку і відновлення сил після уроків у розпорядженні дітей побутові кімнати з телевізорами та спальні приміщення.

Багаторічна, цілеспрямована робота педагогічного колективу з розвитку та формування особистості школяра з порушеннями психофізичного розвитку, його соціально-психологічної реабілітації, трудової адаптації, успішної соціалізації в суспільстві сприяла інноваціям та осучасненню традиційних підходів в напрямку здійснення підготовки учнів до самостійного життя. Для цього було вирішено продовжити навчання випускників у рідному інтернаті,

надати їм можливість одержати професію, подорослішати, навчитися протистояти життєвим негараздам.

Сьогодні вимагає від випускників інтернатного закладу певного рівня сформованості у них життєвої компетентності: уміти дотримуватися здорового способу життя, спілкуватися з знайомими та незнайомими людьми, уміти розподіляти свій бюджет, готувати їжу, доцільно використовувати вільний час, організувати свій побут, відповідально виконувати свої обов'язки на робочому місці, налагоджувати стосунки з особами протилежної статі тощо. Формуванню життєво необхідних, соціально-адаптивних навичок у випускників сприяє незалежне проживання протягом місяця кожного з них у квартирі, яка розміщена на території комплексу. Вихованці одночасно приймаються на роботу тваринниками та самостійно себе обслуговують у побуті. Соціальний супровід за перебуванням дітей у квартирі здійснюється з боку кваліфікованих фахівців (соціальний педагог, майстри виробничого навчання, практичний психолог, вихователь).

У 2005 році закладу було надано статус експериментального. На базі комплексу здійснюється експеримент Всеукраїнського рівня «Професійно-трудова реабілітація дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, які потребують корекції розумового розвитку, шляхом реалізації профільного навчання в умовах навчально-виховного комплексу».

На шкільні роки дитини припадає основний період формування статевої поведінки, ідентифікація себе відповідно статі (самоусвідомлення себе чоловіком або жінкою), громадянських цінностей тощо. В процесі організації корекційно-виховної роботи з формування у дітей-сиріт адекватної статевої поведінки особливого значення набуває стиль викладання та форми відносин у класі. Зазвичай слід урахувати вплив соціокультурних факторів, а саме: стереотипність поведінки учасників педагогічного процесу; шкільне оточення (громадськість, батьки або дорослі, що їх замінюють, однолітки); можливість урахування гендерного підходу

шляхом міжпредметних зв'язків; вплив власної гендерної позиції на розвиток особистості учнів тощо [3].

Традиційний стереотип виховання шляхом впливу родини, засобів масової інформації, учителів, школи, реклами, ровесників формує рольові орієнтації, цінності та психологічні якості юнаків і дівчат. Статеворольова соціалізація, що передбачає засвоєння певних знань та сформованість статоворольової компетентності, має свою специфіку і неодмінно впливає на емоційну сферу учня. Безпосереднє та опосередковане використання в процесі корекційного навчання різноманітних медіазасобів сприяє підключенню механізмів образного сприйняття до процесу переробки інформації [1]. У цьому ракурсі досить вагомим постає питання ефективності використання медіаресурсів та медіатехнологій, що в свою чергу надають можливість застосування значної кількості ілюстративного матеріалу, аудіо-, відеофайлів, презентацій, анімацій в поєднанні зі звуковим супроводом тощо.

Саме тому питання підвищення ефективності використання медіаосвітніх ресурсів в процесі формування статоворольової поведінки у дітей-сиріт з порушеннями психофізичного розвитку набуває актуальності, вимагає наукового обґрунтування та практичної реалізації.

Інтеграція медіаосвіти у шкільні дисципліни та виховні заходи сприяє підготовці дітей до життя в сучасному інформаційному просторі, а також забезпечує підвищення ефективності використання педагогічних технологій з метою подолання комунікативних бар'єрів під час навчально-виховної діяльності [2].

Значні зміни, які відбулися в медійному середовищі сучасного суспільства, пов'язані з появою нових технічних засобів передачі інформації, завдяки яким будь-яка інформація стала доступною практично кожній людині.

На сьогодні у комунальному закладі «Богодухівський спеціальний навчально-виховний комплекс» Харківської обласної ради використовуються сучасні технічні засоби навчання (ТЗН), за допомогою яких учням пропонується інформація на різних носіях. Традиційно в школі поширені такі

види медіаресурсів: діафільми, кінофільми, відеофільми, магнітофонні записи, записи на компакт-дисках, CD-ROM-матеріали, фільми на CD, презентації, навчальні програми, інсталяції тощо.

На фактичному матеріалі предметного курсу можна вдало інтегрувати реалізацію медіаосвітніх завдань з завданнями базової спеціальної освіти. Адже навчальний матеріал і засоби навчання досить поліфункціональні [4], отже можуть слугувати основою для досягнення навчальних перспектив відповідного напрямку корекції та виховання.

Зважаючи на вище окреслену актуальність зазначеної теми, у даній статті хотілося б розглянути такий вид медіаресурсу як презентація на заняттях з формування статевої поведінки у старшокласників з порушеннями психофізичного розвитку.

Зазвичай презентація – це представлення класу (аудиторії) певного матеріалу. Для цього можуть використовуватися різні засоби, зокрема для презентації з використанням комп'ютера – широко розповсюджена програма Microsoft Power Point. Вказана програма призначена для підготовки комп'ютерних слайд-фільмів за різноманітною тематикою [1].

Слід зазначити, що презентація містить безпосередньо навчально-пізнавальний матеріал та змістовно націлена на вирішення дидактичних завдань. Саме тому на уроках в старших класах необхідно впроваджувати використання медіапрезентацій в процесі пояснення та/або закріплення матеріалу, спрямованого на:

- ознайомлення учнів з порушеннями психофізичного розвитку з інституційними цінностями, нормами і правилами міжстатевого спілкування (релігійні норми, накази і розпорядження, літературні пасажі тощо);
- формування адекватного розуміння дорослості: її змісту, істинних ознак, проявів і якостей;
- формування тілесної ідентичності та психосоматичного потенціалу;
- розкриття особливостей жіночої та чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі;

- формування у підлітків і молоді з порушеннями психофізичного розвитку правильного уявлення про взаємини статей, в основу яких покладено систему загальнолюдських і національних моральних цінностей тощо [3].

Також презентації доречні під час виховних занять та бесід (годин спілкування), метою яких є формування у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку адекватної статевої поведінки, досвіду нестатевої любові, формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, соціальної відповідальності у взаєминах між статями, необхідних навичок спілкування й взаєморозуміння, а також здатності приймати усвідомлені рішення у сфері міжстатевих стосунків, уміння дружити і любити тощо.

Із серії презентацій педагог може обирати окремі слайди: вибір обумовлюється специфікою запропонованого матеріалу, стилем викладу матеріалу, а також індивідуальними та психофізіологічними особливостями учнів класу. Використовуючи презентації, педагог органічно включає їх в свою розповідь, привертаючи увагу дітей до окремих деталей.

Пропонуємо в якості зразка фрагменти виховного заходу на тему: **Всі ми – різні, але всі ми – однакові.**

***Мета:** ознайомлення учнів з поняттями «гендер», «гендерна рівність» та основами гендерно-правового законодавства України. Формування в учнів інтересу до навчання з даної теми. Розвиток мислення, пам'яті, уваги, активізація та збагачення словникового запасу. Виховання людяності, гуманності та толерантного ставлення один до одного, бажання приносити користь суспільству.*

***Форма проведення:** виховна година.*

Хід заходу

1. Організаційний момент. (Рис. 1. Слайд 1)



Рис. 1. Слайд 1

2. Оголошення теми та мети заходу. (Рис. 2. Слайд 2)

На виховних годинах ми знайомимося з правами дитини, із законами, які діють у нашій державі та світі. І тема сьогоднішнього уроку: «Що таке гендерна рівність?»

І сьогодні ми ознайомимося з поняттями: «гендерна рівність», «гендер» та з'ясуємо, які закони приймає наша держава, з метою розв'язання цих питань.

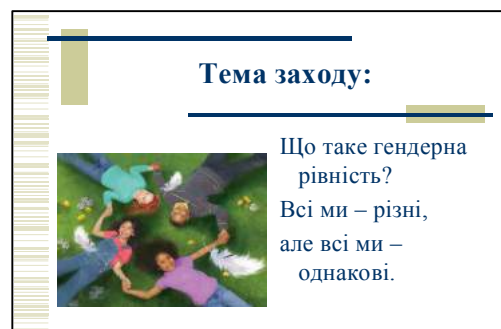


Рис. 2. Слайд 2

3. Метод «Мікрофон». (Рис. 3. Слайд 3)

- Як ви гадаєте, чого навчить вас цей захід?

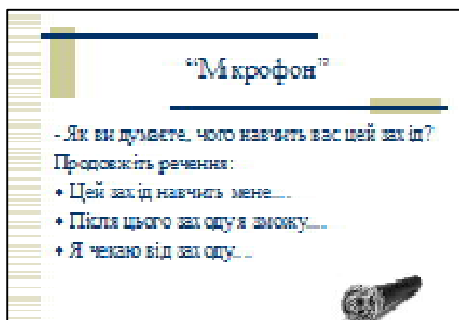


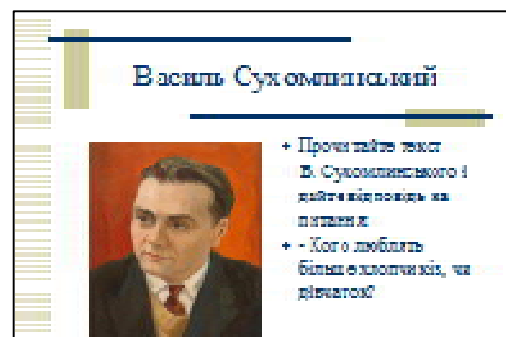
Рис. 3. Слайд 3

Продовжіть речення:

- *Цей захід навчить мене....*
- *Після цього заходу я зможу....*
- *Я чекаю від заходу....*

4. Мотивація навчальної діяльності. (Рис. 4. Слайд 4)

Прочитайте текст Василя Сухомлинського і дайте відповідь на запитання:



- Кого люблять більше? Хлопчиків, чи дівчаток?

Василь Сухомлинський

«Народився братик»

В Оленчиної матері народився хлопчик. Радіє Оленка: тепер у мене є братик.

Рис. 4. Слайд 4

Прокинулася вночі Оленка, бачить - схилилась мама над колискою та й співає колискові.

Заворушилась задрість в Оленчиній душі. Тепер, думає, мама вже не любитиме мене так, як раніше. Бо треба ж і Петрика любити.

- Мамо, - каже Оленка вранці, - ой, як люблю я вас...

- А чого ти мені це говориш? - непокоїться мати.

- Бо хочу, щоб ви мене любили не менше, ніж Петрика...

Мама полегшено зітхнула й каже:

- Піди, Оленко, Сонця запитай, як воно ділить своє тепло між людьми?

Вийшла Оленка та й питає. А Сонце каже:

- Для кожної людини - все моє тепло. Від першої до останньої іскринки.

Відповіді дітей.

5. Діаграма «Вена» (Рис. 5. Слайд 5)

На дошці намальована «Діаграма Вена». Дівчатка пишуть особливості, які характерні тільки для дівчаток. Хлопчики пишуть те, що на їхню думку характерне для хлопців.



Рис. 5. Слайд 5

- Написати риси характеру, що притаманні дівчаткам.

- Написати риси характеру, що притаманні хлопчикам.

- Які риси характеру є спільними? Чи можна виділити риси характеру, які

притаманні людині певної статі? Чому?

Хоч ви і є різні, але маєте багато спільних рис. І в цьому ви однакові.

Закінчіть речення:

Дівчатка відрізняються від хлопчиків...

Дівчатка схожі на хлопчиків, коли вони...

Мені подобається в хлопчиках...


Мені подобається в дівчатках...

Я ненавиджу, коли хлопчики...

Я ненавиджу, коли дівчатка...

6. Словникова робота (Рис. 6. Слайд 6)

Гендер – відмінності в поведінці жінок і чоловіків, взаємовідносини між ними як громадянами та членами суспільства.



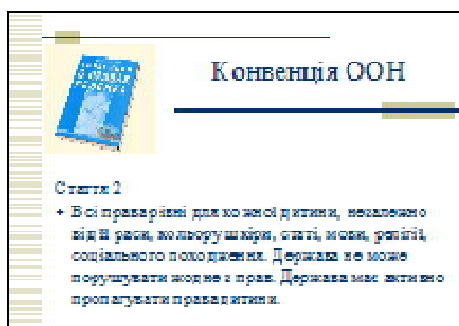
Словникова робота

- + Гендер — відмінності в поведінці жінок і чоловіків, взаємовідносини між ними як громадянами та членами суспільства.
- + Гендерна рівність — рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, надання особам обох статей можливості брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

Гендерна рівність – рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, надання особам обох статей можливості брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

Рис. 6. Слайд 6

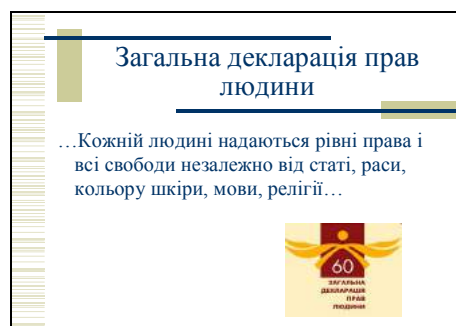
7. Пояснення педагога з елементами бесіди (Рис. 7. Слайди 7; 8; 9; 10)



Конвенція ООН

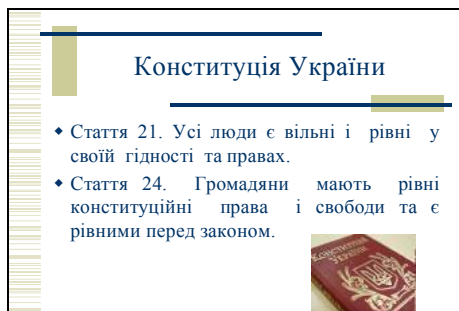

Стаття 2

- + Всі права гарантовані для кожної дитини, незалежно від її раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, соціального положення. Держави не можуть порушувати жодне з прав. Держави мають активно пропагувати права дитини.



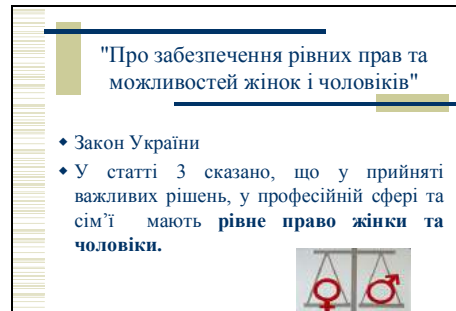

Загальна декларація прав людини

...Кожній людині надаються рівні права і всі свободи незалежно від статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії...



Конституція України

- ♦ Стаття 21. Усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах.
- ♦ Стаття 24. Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом.



"Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків"

- ♦ Закон України
- ♦ У статті 3 сказано, що у прийнятті важливих рішень, у професійній сфері та сім'ї мають **рівне право жінки та чоловіки.**




Рис. 7. Слайди 7; 8; 9; 10

8. Робота в групах (Рис. 8. Слайд 11)

Завдання: складіть прислів'я та поясніть їх зміст.

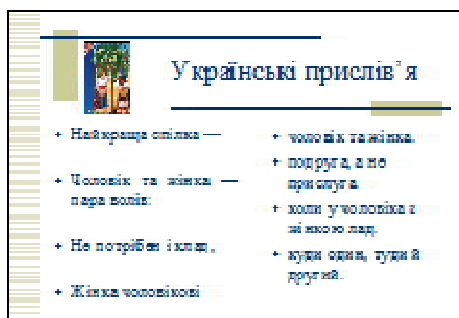


Рис. 8. Слайд 11

9. Перевірка завдання. Відповіді дітей.

Підсумок заняття. Рефлексія. (Рис. 9. Слайд 12)

- Що вам сподобалося на уроці?

- Про що ви дізналися?

- Що ви дізналися про гендерну рівність?

- В яких законах записано про рівність чоловіків та жінок?

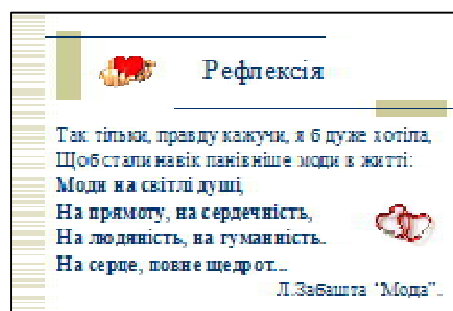


Рис. 9. Слайд 12

Отже, дорогі друзі, немає значення, до якої статі ви належите, у житті відкриваються рівні можливості для ваших професійних якостей, для талантів, для вашого гармонійного розвитку. Але завжди плекайте в собі такі риси, як милосердя, людяність, порядність, сердечність, доброту.

Щастя вам!

Використання різних видів роботи з презентацією на уроці: включення слайдів у розповідь учителя, залучення учнів до опису слайдів, за наявними слайдами складення плану подачі навчального матеріалу, підбір підписів-цитат до слайдів тощо сприяє формуванню умінь орієнтуватися в сучасному медійному середовищі.

Таким чином, дидактично доцільне використання медіапрезентацій в процесі цілеспрямованої навчально-виховної роботи з формування адекватної

статеворольової поведінки у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку (на уроках, заняттях) надає учням можливість наочного засвоєння матеріалу, підвищує якість процесу сприйняття, оскільки задіюються різні види пам'яті: зорова, слухова, активізується увага, а інформація набуває яскравості, образності, емоційності.

Список використаних джерел

1. Галченков А. С. Медиаобразование в современной школе (роль медиаобразование в формировании культуры современной молодежи) [Текст] / А. С. Галченков, Т. А. Кузьмич // Русский язык, литература, культура в школе и вузе: научно-методический журнал. – 2012. – № 3. – С. 35-39.
2. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л. С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26-34.
3. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И. С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
4. Федоров А. В. Медиаобразование вчера и сегодня / А. В. Федоров. – М.: Таганрог, 2009. – 220 с.

Обухова Наталія Олександрівна

Розвиток аудіальної медіакультури як чинник соціалізації підлітків

Анотація. У статті розглянуто аудіальну медіакультуру як чинник соціалізації підлітків. Представлені результати пілотажного емпіричного дослідження впливу музики на соціалізацію учнів старшої школи.

Ключові слова: медіаосвіта, аудіальна медіакультура, соціалізація, медіакомунікація, музика.

Актуальність В умовах глибоких політичних, економічних і соціальних змін в усіх галузях життя сучасного українського суспільства виникла необхідність розробити нові підходи до виховного та навчального процесу.

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується трансформацією соціально-економічної, політичної, культурно-освітньої та інших сфер життєдіяльності. Результатом цього стає зміна якісної основи громадської свідомості, яка відображає новітні реалії життя. Разом з цим, сучасність також характеризується загостренням багатьох суперечностей, нестійкістю та різноманітністю орієнтацій і установок, що вносить у життя певну напруженість та викликає негативні тенденції у процесі соціалізації особистості. Сьогодні стає все очевиднішим, що виховання підростаючого покоління відбувається не лише в результаті цілеспрямованої педагогічної діяльності, але й під впливом інформаційного медіасередовища, що є частиною нашого життя.

В цілому, сучасні особливості розвитку українського суспільства справляють на особистість, її формування та становлення подвійний вплив: з одного боку, науково-технічний прогрес обумовлює появу нових економічних відносин, які в свою чергу вимагають від індивіда підвищення його загального і спеціального освітнього рівня, культурного рівня, поглиблення й розширення світогляду, розвитку технологічно нових вмінь, навичок та здібностей, високого рівня усвідомлення громадського обов'язку та особистої відповідальності тощо; з іншого боку, - об'єктивні зміни життєдіяльності індивіда ускладнюють процес становлення його особистості, створюючи нові колізії та проблеми у сфері взаємодії та взаємовідносинах.

Засоби масової інформації є одним з факторів, що обумовлюють розвиток особистості людини, особливості та характеристики її когнітивної, емоційної і поведінкової складових. Розвиток рис особистості багато в чому залежить від навичок взаємодії в медіапросторі. Сучасний підліток переважно більшість часу зосереджує свою увагу на взаємодії з однолітками і одним із факторів їх спільних інтересів є музичні уподобання, які суттєво впливають не лише на взаємодію в соціальній групі, а і на навчальний процес та на формування культури в цілому.

Особливої уваги і вивчення потребують питання впливу мінливих зовнішніх умов на процес становлення підростаючого покоління, аналізу психологічних основ його вибіркового ставлення до свого оточення та формування системи внутрішніх поведінкових регуляторів. Крім того, з огляду на значне збільшення й розширення потоку інформації та її легкодоступність для підлітка, важливо з'ясувати вплив аудіальних медіа, зокрема музики на формування у нього ціннісно-нормативних уявлень, переконань, ціннісних орієнтацій, які формують розвиток аудіальної медіакультури та культури в цілому.

Мета статті - представити результати пілотажного дослідження впливу музики на соціалізацію учнів старшої школи.

Аналіз наукової літератури показує, що особливості підліткового віку в цілому, зокрема особливості процесу соціалізації підростаючої особистості, вивчені досить глибоко. Про це свідчать дослідження М.Й.Боришевського, К.М.Гуревич, Р.Г.Гурової, О.А.Донченко, Т.В.Драгунової, М.Т.Дригус, І.В.Дубровіної, В.І.Ілійчука, І.С.Кона, В.А.Крутецького, А.Є.Лічко, Н.Ю.Максимової, В.С.Мухіної, Л.Е.Орбан, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, А.В.Петровського, Д.І.Фельдштейна, С.М.Хоружого та ін.

Застосовуючи підхід, що має багато спільного з теорією культивування, різні теорії соціалізації (Heath & Bryant, 1992), акцентують увагу на тому, як ЗМІ шляхом тривалого впливу, стають джерелом наших знань про світ і нашу роль у ньому. Мейровіц (Meyrowitz, 1985) і Поустмен (Postman, 1982, 1985) стверджують: діти соціалізуються і починають виконувати дорослі ролі набагато раніше, ніж це було кілька століть тому. Субкультура підлітків, зокрема їхня музична культура, є засобом об'єднання нового покоління і заявки про себе в суспільстві.

Як відомо, ключовим чинником соціалізації є спілкування, завдяки якому індивід засвоює загальнолюдський досвід, накопичує знання, оволодіває вміннями і навичками, формує свою свідомість і самосвідомість, переконання,

духовні потреби, ідеали. Проблеми взаємозв'язків спілкування та соціалізації представлені у наукових доробках Г.М.Андрєєвої, А.М.Агальцева, О.О.Бодальова, П.П.Горностая, М.Н.Корнева, О.О.Леонтьєва, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, Б.Д.Паригіна, Б.Ф.Поршнева, В.А.Семиченко, В.О.Татенка, Т.М.Титаренко, Т.С.Яценко та ін.

У психологічному словнику під соціалізацією (лат. *socialis* – суспільний) розуміють процес присвоєння суб'єктом різних програм діяльності та поведінки, які характерні для певної культурної традиції, а також процес інтеріоризації індивідом тих знань, цінностей та норм, що їх виражають [6].

Аналіз численних концепцій соціалізації показує, що всі вони так чи інакше тяжіють до одного з двох підходів. Перший підхід припускає пасивну позицію людини в процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до притаманної йому культури. [2]. Цей підхід може бути названий, на думку А.В. Мудрика, суб'єкт-об'єктним (суспільство - суб'єкт впливу, а людина - його об'єкт).

Другий підхід, як вважає А.В. Мудрик, полягає у тому, що людина бере активну участь у процесі соціалізації і не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на обставини свого життя й на саму себе. Цей підхід він визначив як суб'єкт-суб'єктний. Основоположниками такого підходу можна вважати Чарльза Кулі і Дж. Міда. Автори теорії вважають, що особистість виростає з множини інтеракцій (спілкування, обміну ролями) людей з оточуючим світом, у результаті яких вона навчається дивитися на себе очима інших, думати про себе, як про інших, а також розуміти поведінку інших людей. Згідно з такою теорією, соціалізація охоплює процес і результат групового впливу на особистість, здійснюється шляхом міжособистісного спілкування [1].

Задля аналізу соціалізації підлітків засобами розвитку аудіальної медіакультури треба розглянути більш детально поняття комунікації засобами

медіа. У теорії комунікації 50-60-х років відбувається "психологізація" комунікації. Помітний внесок у розвиток цього напрямку вносять Грегорі Бейтсон і каліфорнійська група дослідників Palo Alto Group на чолі з психотерапевтом Полем Вацлавік. Вони розглядають комунікацію насамперед як взаємодію, підкреслюють, що комунікація є не просто передачею - прийомом інформації, але й створенням певної спільності, взаємопорозуміння між учасниками.

Наступний етап у становленні теорії комунікації, що включає і теперішній час, характеризується поширенням системного підходу до аналізу комунікації. Вона розглядається як соціальний процес. Підкреслюється не просто її інтерактивний, але трансактний характер, який полягає в тому, що будь-який суб'єкт комунікації є відправником і одержувачем повідомлення не послідовно, а одночасно, і що будь-який комунікативний процес включає неодмінно і минуле, а також проектується на майбутнє [7].

Деякі дослідники, наприклад Най і Ердрінг, спостерігали зниження інтенсивності реальних взаємодій і втрату зв'язків з навколишнім світом, під впливом медіа. Ця обставина може означати, що існує якийсь критичний поріг, при підвищенні якого спостерігаються факти негативного впливу на соціально-суспільну життєдіяльність особистості.

Потенційні деструктивні впливи медіасередовища на перебіг соціалізації найчастіше пов'язують з:

- 1) надмірною агресивністю медіасередовища;
- 2) його віртуальним характером (що руйнує зв'язок людей з реальністю, становить загрозу для соціальних зв'язків);
- 3) його строкатістю, нецілісністю, розірваністю (що руйнує, „розщеплює” людську психіку).

Цілком природно припускати, що медіасередовище здатне чинити і позитивний вплив, який залежить від цінностей та норм закладених на етапі первинної соціалізації.

Одним з універсальних механізмів соціалізації є інкультурація, тобто культурна соціалізація як безперервна передача й відтворення культурного досвіду людства, включення індивідів у «свою» культуру, засвоєння норм і цінностей [4]. **Аудіальна культура** суспільства являє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, пов'язаних зі сприйняттям, породженням, переробкою та передачею звукової інформації. **(Аудіальна культура особистості** – це інтегративна здатність людини сприймати, інтерпретувати і передавати шумову, звукову, мовну та музичну інформацію [4]).

Важливими функціями аудіальної культури, на наш погляд, є наступні: адаптаційна, комунікативна, знаково-семіотична, інформаційно-когнітивна, функція історичної спадкоємності, трансляції соціального досвіду, аксіологічна, адаптивна.

Треба мати на увазі, що аудіальна культура суспільства впливає на соціалізацію людини не тільки за допомогою трансляції певної інформації, але й через подання певних зразків поведінки з боку популярних кумирів. Ефективність цього впливу визначається тим, що молоді люди відповідно до індивідуальних особливостей схильні ідентифікувати себе зі своїми музичними кумирами, наслідуючи при цьому властиві їм зразки поведінки, стиль життя і т.д. У цей період свого життя підлітки прагнуть належати до обраної групи однолітків, що є для них референтною, в них виникає об'єднуюче почуття «ми», що підвищує рівень психологічної значущості кожного, група допомагає підлітку звільнитися від переживань, викликаних конфліктом зі світом дорослих та з пануючою в суспільстві культурою [2]. Музичні уподобання підлітків є суттєвим чинником комунікації, вони впливають на формування культури особистості та розвиток культури в цілому.

На даному етапі нашого дослідження ми ставили перед собою мету визначити вплив музики на соціалізацію учнів старшої школи. Для реалізації поставленої мети нами була розроблена та апробована анкета «Комунікація засобами музики»

«Комунікація засобами музики» описується за наступними критеріями:

- зміст комунікації;
- форма (реальне та віртуальне спілкування);
- комунікативна група (однолітки, вчителі, батьки);
- час та інтенсивність взаємодії;
- специфіка музичних уподобань;
- прояви впливу музики на психологічне, соціальне та фізіологічне благополуччя підлітка;
- усвідомлення підлітком цього впливу.

Апробація анкети проводилася у 2012 році в м. Києві. Статистичній обробці підлягали 36 анкет. Середній вік дітей, що брали участь в анкетуванні – 16 років, вони вчаться переважно у 10-11 класах. Більшість з опитуваних дітей – дівчата – 55,56 %.

У межах проведеного анкетування учням була запропонована наступна анкета за визначеними критеріями, та отримані такі результати: задля прослуховування музики підлітки використовують різні технічні засоби: більшість – 63,89 % респондентів – користується телефоном, 47,22% комп'ютером, 41,67% MP3 плеєром. У підлітків переважає віртуальна комунікація з цього приводу.

Також визначено, що 58.33% надають перевагу можливості слухати музику на самоті, 47.22% з друзями, 27.78% – на концерті. Половина підлітків надає перевагу прослуховуванню музики на самоті, що перешкоджає спілкуванню з однолітками. Лише 27,78% використовують свої ресурси задля комунікації з незнайомими людьми. Ми можемо зробити припущення, що музика не використовується підлітками задля розширення соціальних контактів в реальному житті. Навіть іноді навпаки. Коли людина бере навушники, для неї перестає існувати навколишній соціальний світ, вона відмежується від контактів. І коли вона продовжує спілкуватися під музику, вона не повністю занурюється в спілкування, тому що водночас слухає музику

Підлітки використовують різноманітні шляхи отримання музичної інформації, але половина з них перевагу надає друзям, 44% – дізнаються через

інтернет, 11,11% – спілкуються з незнайомими людьми, 22,22% – через ЗМІ. Підлітки зазвичай використовують вже знайомий їм спосіб отримання нової інформації, не розширюючи при цьому соціальні контакти в реальному житті.

Більшість підлітків (69,44%) не знають музичних уподобань своїх вчителів, ніколи таку музику не слухали і вона їм не подобається, 25% байдуже, що слухають вчителі і лише 8,33% слухали музику разом з вчителями. На жаль, музика не використовується вчителями як ресурс полілогу з учнями. А отже – і для взаємного формування додаткових комунікативних навичок.

22,22% дітей не знають музичних уподобань своїх батьків, деякі знають тільки стиль і не знають виконавців, 16,6% відповіли, що вона їм байдужа чи не подобається, 8,33% самі прослуховували музику своїх батьків і лише 13,89% слухали разом з батькам. 58,33% підлітків визначають, що батьки ніколи не обмежували їх під час прослуховування музики, 16,67% обмежують завжди та 25% обмежують ніколи.

З іншого боку, трохи більше половини батьків не мають уявлення про контент взаємодії в аудіальному просторі своїх дітей та ніяк не впливають на них. Бачимо низький рівень комунікації з батьками з приводу музики.

У той же час лише 16,67% не знають, що слухають їх друзі, 22,22% не знають її стиль, але вона їм подобається, 8 % слухають її разом з друзями та лише 5,56% підлітків мають друзів, чия музика їм не подобається. Отже, музика підтримує вже існуючий зв'язок між підлітками, але в свою чергу є інтегруючим чинником комунікації.

Аналізуючи вплив музики на особистість, ми отримали такі результати: 80,56% усвідомлюють вплив музики, з них половина вважає, що музика покращує самопочуття, 8% відповіли, що погіршує. 33% не усвідомлюють вплив музики. 41,67% підлітків не визнають вплив від прослуховування музики на здоров'я та психологічне благополуччя, 38,89% визначають вплив на соціальні зв'язки. Це знов підтверджує актуальність підвищення аудіальної культури підлітків. 41,67% використовуючи музику в якості фону, 41,67% покращають свої результати в грі і лише 5,56% визначають, що це їх відволікає

і знижує результативність гри. Більшість підлітків визнають позитивний вплив музичного супроводу ігрової діяльності і - як наслідок - переносять свої звички на навчальну діяльність. Музичний фон та усвідомлене сприйняття музичної інформації супроводжує дитину під час різноманітної діяльності, а саме: 56% підлітки слухають музику під час гри на комп'ютері, під час виконання побутових справ та під час виконання домашнього завдання.

Також ми спробували виявити закономірності впливу музичних уподобань на ідентифікацію себе, на прийняття свого віку і як наслідок соціалізації в суспільстві. Для дослідження нами були проведені індивідуальні та групові заняття з підлітками (15 - 17 років).

На першому занятті учням було запропоновано скласти презентацію своїх музичних уподобань та альтернативних музичних фрагментів (які слухають представники старшого покоління). На наступній зустрічі один з учнів презентував свою домашню роботу, протягом трьох хвилин звучали музичні фрагменти творів різних жанрів, які популярні серед підлітків. Потім альтернативні музичні фрагменти (які актуальні для старшого віку). Після прослуховування кожен висловлював свої відчуття, емоції та відповідав на поставленні запитання щодо сприйняття даних музичних фрагментів.

Проаналізувавши відповіді, ми можемо зробити припущення: якщо жоден з фрагментів, які вони прослухали, їм не сподобався, а сподобалася тільки музика, яку слухають вони, це свідчить про неприйняття себе в даній віковій групі, якщо те ж саме відбувається і з музикою, яку воліє слухати більш старше покоління, - про нерозуміння і неприйняття дорослих.

Після групових занять були проведені індивідуальні консультації, на яких ще раз було підтверджено припущення, що музичні уподобання є суттєвим чинником, який впливає на ідентифікацію себе в соціальній групі і, як наслідок, - має значний соціалізуючий вплив.

Висновки

Отже, розвиток аудіальної медіакультури є важливим чинником соціалізації підлітка. Музичні уподобання дозволяють йому самоідентифікуватися та самоствердитися у молодіжній групі.

Урахування захоплень підлітків, соціально цінних для них стосунків з однолітками, переваг у медіапросторі є важливим чинником встановлення комунікативних зв'язків між учнями та представниками «дорослого» світу: батьками та вчителями. Серед цих захоплень провідна роль належить музичним, тобто аудіальній медіакультурі. Музична комунікація є потенційно ефективним ресурсом для встановлення психологічних зв'язків у підлітковому, родинному, навчальному оточенні старшокласника. Але для її здійснення батьки, педагоги, усі, хто прагне підтримувати психологічне, соціальне, фізіологічне благополуччя підлітка, повинні також долучатися до відповідних медіаресурсів, а також сприяти розвитку медіааудіальної культури дитини.

Аудіальна медіакультура має розвинути в особистості певну сукупність навичок. До них ми відносимо навички: інтерпретувати інформацію; розуміти її суть; виявляти адресну спрямованість; розуміти головне в інформаційному повідомленні; знаходити потрібну інформацію у різних джерелах; трансформувати інформацію (змінювати її обсяг, форму, знакову систему і т. ін.); знаходити помилки в інформації і аргументовано виправляти їх; сприймати альтернативні точки зору на одну проблему і знаходити ґрунтовні аргументи на користь і проти них; встановлювати зв'язки між повідомленнями; мати особистісну думку щодо змісту повідомлення; вміти довести правоту власної точки зору стосовно зазначеної у ЗМК проблеми.

Література

1. Алексеевко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики, С-69 Науково-методичний посібник.- К.,2007.- 152с.
2. Медіа культура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчальний посібник / О.Т. Боришполець, Л.А. Найдьонова, Г.В. Мироненко,

О.Е. Голубева, В.В. Резун та ін.; За ред. Л.А. Найдюнової, О.Т. Боришпольця. – Міленіум, 2010. – 440 с.

3. Мудрик А.В. "Соціальна педагогіка" - М.: Видавничий центр "Академія", 2000. - 192 с.

4. Обухова Н.О. «Колір музики»: РОЗВИТОК АУДІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ В МЕДІАОСВІТІ // Простір АРТ терапії.-випуск 2 (12) . .- К.: Золоті ворота, 2012. .- С. 51- 60.

5. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: Монографія. - Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010.- 480 с.

6. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова.- 2-е узд., перераб. И доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.- 440 с.: ил.

7. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

Тригуб Тетяна Миколаївна

Формування ціннісної сфери школярів під впливом різних медіазасобів та різного медіа контенту

Анотація. Виявлено, що кожна цінність формується під впливом медіаконтенту. З'ясовано, що цінність саморозвитку утворюється під дією майже всіх медіаконтентів. Вибір медіазасобів зумовлений ціннісними орієнтаціями. Реалізація цінностей відбувається за допомогою медіазасобів.

Ключові слова: цінності, медіаконтент

Проблема: В рамках медіапсихології вивчення впливу медіа на суспільство і людину в цілому є досить актуальним. Адже, засоби масової інформації все активніше виступають інструментом формування світогляду особистості, її культурного, духовного світу та ціннісних орієнтацій і з цією

силою потрібно рахуватися. Особливо чутливою до них є психіка школяра, оскільки в цей період відбувається засвоєння цінностей та процес особистісного зростання. Учень перебуває в постійній взаємодії з медіа (навчання, відпочинок, творчість), неминуче піддається їх впливу. Таким чином, вони можуть сприяти формуванню певних цінностей. Щоб детальніше вивчити проблему, було вирішено дослідити взаємозв'язок між вибором учнем певного медіаконтенту, медіазасобу та формуванням ціннісної сфери учнів.

Метою статті є аналіз взаємозв'язку медіа засобів і медіаконтенту та формування ціннісної сфери школярів.

Вплив медіа на особистість досліджувався як вітчизняними так і зарубіжними науковцями. З точки зору медіасоціалізації вивчали (Дж.Г. Блумер, Дж. Брайант, В. Евра, М.І. Жабський, Н. Б. Кирилова, Дж. Мейровіц, К. Поустмен, В.В. Різун А. Рубін, Е. Томпсон, П.Д. Фролов, Р.Харріс та ін). Р. Харріс наголошує, що роль ЗМІ набуває значущості, коли суб'єкти стають джерелами навчання, а інтенсивний багатократний вплив може змінити, уявлення про соціальну реальність, особливо в учнів[3]. Проблематику, інтернет-залежностей та впливу електронного медіа (А.Є.Войскунський, М.В. Мірошников, Г.В. Мироненко), візуального аспекту медіакультури (Н.І. Череповська) та ролі аудіо-візуальної культури (Н.Ф. Хилько); інтернет-середовища та його впливу на освіту (Г.В. Мироненко, Л.М. Найдьонова), взаємодії з медіа-віртуальністю (Л.А. Найдьонова) та соціалізації і ціннісних орієнтацій (О.Т. Баришполець, Н.Н.Богомолова). Ціннісно-смилова сфера особистості та суспільства також широко розглядалися вітчизняними науковцями – О.Г. Асмоловим, Б.С. Братусем, Б.І. Додоновим, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровським (ціннісні новоутворення особистості) і зарубіжними психологами (А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл, Е. Фромм), філософами (М.О. Бердяєв, А. Камю, В.П. Тугарінов, М. Хайдеггер) і соціологами – В.Б. Ольшанським, М. Рокичем, О.А. Ручкою (ціннісні орієнтації) [1, 2]. Нами було вирішено дослідити саме роль медіа в формуванні цінностей школяра.

Емпіричне дослідження проводилося в 2012 році серед п'яти шкіл, опитано 300 учнів. Використано метод анкетування для вивчення взаємодії школяра з медіа та «Морфологічний тест життєвих цінностей» Сопов-Карпушина, який спрямований на висвітлення термінальних цінностей учнів. Щоб дослідити взаємозв'язок між цінностями та вибором медіазасобів, було також використано метод кореляції.

Аспектами дослідження стали:

Медіазасоби: комп'ютер, телевізор, відеомагнітофон, магнітофон, диктофон, фото/кіно/відеокамера, DVD-плеєр, мобільний телефон.

Життєві цінності: саморозвиток, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти, власний престиж, високе матеріальне положення, досягнення, збереження власної індивідуальності.

Вивчивши детальніше отримані дані, ми виявили, що кожен медіазасіб, може корелювати з певною цінністю. Наприклад, **саморозвиток** зумовлений користуванням майже всіма медіазасобами (це говорить про те, що сучасна дитина, повинна уміти володіти усіма медіа), але найбільше **комп'ютером, телевізором та мобільним телефоном**. Саме вони сприяють інтенсивнішому розвитку школяра, адже, освіта дитини відбувається частіше всього через взаємодію з комп'ютером, коли намагається дізнатися чи освоїти нову інформацію як і по шкільній програмі так і поза нею. Телебачення також займає важливу нішу в саморозвитку, переглядаючи передачі чи фільми (наукові, художні), школяр набуває певних знань, які розширюють його кругозір. Використання мобільного телефону дозволяє ділитися інформацією чи відшукувати її, тому також грає неабияку роль в формуванні цінності саморозвитку.

Духовне задоволення школяра реалізується здебільшого через **відеомагнітофон, фото/кіно/відео камеру, плеєр, а потім аж мобільний телефон, телевізор та комп'ютер**. Ми припускаємо, що перші медіазасоби говорять, насамперед, про стремління дитини до творчості та можливість отримати естетичне задоволення від музики. Наприклад, відеомагнітофон та

фото кінокамера допомагає у створенні нового медійного продукту, створеного своїми руками, і це дає найбільше задоволення, переходячи в цінність.

Наступною цінністю є **креативність**. Вона обумовлена здебільшого **плеєром, комп'ютером, мобільним телефоном та телевізором**. Це може пояснити тим, що дитина отримує задоволення від користування плеєром, що її надихає на нові звершення та креативність. Комп'ютер з телевізором є важливими для спонукання креативності. Наприклад, школяр побачив цікаву презентацію, яка йому сподобалась і натхненний вирішив створити власну, можливо також за допомогою медіа.

Стосовно **активних соціальних контактів**, то вони зумовлені здебільшого такими медіазасобами як **комп'ютер та мобільний телефон**. Ми вже неодноразово наголошували на тому, що саме ці медіа грають важливу роль у спілкуванні дітей між собою. Комп'ютер допомагає підтримувати контакти з іншими людьми у великій кількості та без обмежень у відстані. Можна знайти чимало однодумців та конструктивно проводити час у обговоренні певних тем з різними знайомими в мережі інтернет, зближуючись чи віддаляючись. Мобільний телефон також має велике значення у спілкуванні дітей між собою, дозволяючи зателефонувати в будь-яку точку світу, щоб поговорити та поділитися певною інформацією.

Ще однією особливістю у аутсайдерів є те, що для них певним видом спілкування є перегляд телевізору, який замінює контакти з людьми та дозволяє пасивно сприймати інформацію, що також говорить про вплив медіа у створенні цінностей дитини.

Власний престиж є наступною цінністю, яка зумовлена майже всіма медіазасобами, але особливо **комп'ютером та мобільним телефоном**. Вважаємо, що це насамперед говорить про те, що школяр, хоче бути популярним в колі своїх ровесників та однокласників. Знання медіа та уміння користуватися ними є важливою складовою престижу учня. А підтримка контактів з іншими дітьми через соціальні мережі інтернет дозволяє зробити стійкішими свої позиції в класі. Наприклад, учениця з досліджуваного класу

обов'язково кожний день відмічалася (надпис, листівка) на інтернет-сторінках однокласників, мотивуючи це підтримкою контактів з іншими та укріплення свого становища в класі серед решти дітей. Таким чином медіа дозволяло їй створювати власний престиж та цінність серед учнів.

Високе матеріальне положення є також важливим серед цінностей учнів. Велику роль грають в цьому **комп'ютер, телевізор, мобільний телефон та відеомагнітофон**, адже вони дають можливість бачити значущість матеріального та виховують це стремління у школярів. Наприклад, учень полюбить дивитися по комп'ютеру серіал про багате життя, його вражає це і він розпочинає також мріяти про нього і високе матеріальне положення стає одним із основних цінностей в житті. Або інший приклад, однокласник-друг з'їздив закордон на відпочинок разом з батьками. Привіз із собою відео в якому зображене місто, де бував на канікулах. Показав знятий матеріал своїм однокласникам. Деяким з них це подобається і вони розпочинають мріяти також мати достатнє матеріальне положення, щоб подорожувати по світу. Отже, в цьому випадку медіа є посередником інформації і може формувати або бути поштовхом для створення певної цінності.

Досягнення є також пріоритетним і реалізується через **комп'ютер, мобільний телефон, телевізор, фото/кіно/відео камеру**. Кожній дитині важливо досягати певної мети, мати заслуги та перемоги. Тому медіа засоби надають таку можливість, незалежності від поставленого завдання. Наприклад, школяр дуже хоче вивчити оперний спів. Тренера знайшли з іншої країни, дитина навчається у нього через комп'ютер по скапу. Згодом учень навчився співати. Це буде його досягнення, в якому велику роль грали медіа засоби, що допомогли школяру досягнути своєї цілі.

Останньою цінністю є **збереження власної індивідуальності**, що зумовлена використанням **плеєра, комп'ютера, телевізора та мобільного телефону**. Вважаємо, що саме ці медіа засоби сприяють збереженню власної індивідуальності. Особливо відзначити слід плеєр, саме йому школяр надає найбільшу перевагу. Вважаємо, що це через можливість побути наодинці самим

з собою при присутності людей. А використання комп'ютера хоч і може негативно впливати на особистість дитини, проте, є і позитивна сторона, адже дивлячись фільми чи передачі школяр має чимало прикладів поведінки та ситуацій, щоб зробити висновки, взяти за орієнтир модель поведінки, що згодом переходить у певну цінність, в нашому випадку, збереження індивідуальності. Наприклад, піддослідний учень дивиться науковій передачі, в яких розповідається про важливість відстоювання свого «Я», оскільки саме в цьому є неповторність і кожна особистість має свої таланти. Це впливає на учня, який мріє стати музикантом, хоча і навчається в математичному класі. Він намагається відстояти свої власні смаки, віддаляється від однокласників та знаходить друзів на форумах за інтересами. Згодом, вчиться писати свою музику, обробляючи її в комп'ютері за допомогою програм. На цьому прикладі ми взмозі побачити роль медіа в житті школяра, коли медіа засіб може бути як джерелом, спонукою до створення певної цінності так і посередником в її забезпеченні та розвитку.

Таким чином, ми дізналися, який медіа засіб може сприяти розвитку певній цінності у школярів або реалізуватися через вибір певних медіа. Але на нашу думку, значну роль у цьому процесі також грає медіаконтент.

Щоб дізнатися яка цінність формується під впливом певного медіа контенту та на якому виховується вона у школярства в сучасному суспільстві, ми знову використали метод кореляції.

Для дослідження взято:

Теми у пресі, радіо, телебаченні, інтернеті (воєнна, історична, космічна, кримінальна, любовна, містична, молодіжна, наукова, політична).

Життєві цінності (саморозвиток, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти, власний престиж, високе матеріальне положення, досягнення, збереження власної індивідуальності).

Цінність **саморозвитку** формується під впливом майже всіх медіаконтентів, але особливу перевагу мають такі як: **молодіжна, містична, любовна, наукова, кримінальна та воєнна**. Вважаємо це зумовлено

стремлінням до знань і в сучасному світі, кожна інформація має певний вплив на особистість. Школяр особливо перебуває в процесі розвитку і його зростання пов'язане з постійним поглинанням знань з усіх сфер. Учень може здобувати їх активно, сам навчаючись та набуваючи певних навиків, або пасивно в перегляді певних медійних продуктів, які непомітно впливають на особистість дитини. Якщо наукова тематика є зрозумілою та сприйнятливою, то участь кримінальної та воєнної в саморозвитку є небезпечною, адже, уже вище в нашому дослідженні говорилось про потребу емоційного переживання та значну емоціогенну сприйнятливність школяра, чия психіка є ще не досить стійкою. Теми з кримінальними елементами несуть в собі агресію та деструктивні приклади поведінки. Дитина чий розвиток відбувається на фоні такого медіа контенту може перейняти ці моделі відносин та впровадити в життя. Наприклад, в класі у поведінці з іншими учнями, а це призведе до зайняття ним певного соціометричного статусу.

Духовне задоволення формується також такими темами як: **любовна, молодіжна, містична та воєнна**. З отриманих даних бачимо, що цінність виховується на естетиці, на сюжетах близьких до молодіжних інтересів та навколишнього життя. Містика також є важливим аспектом, адже вона є схожою на казку. Саме необхідність останньої та пошук позитивного в медіа, приносить задоволення для школяра. Варто відзначити, що кримінальна тематика не є джерелом духовної цінності для учня, хоча в деяких випадках воєнна все ж фігурує, але в меншій мірі.

Надихають на **креативність** дитину майже всі теми, але особливо такі як: **воєнна, космічна, містична, молодіжна та любовна**. Вважаємо, що це зумовлено тим, що воєнна та космічна є підґрунтям для створення нових технологій. Дитина читаючи про різні досягнення в космосі та технічних воєнних машинах, також надихається та мріє про здійснення власних незвичайних ідей. Вважаємо, що *креативність учня залежить від його інтересів у медіаконтенті та цілей для його читання чи перегляду*. Приклад перший, *інтересом школяра є пошук завойовування авторитету в класі*. Учень

перейшов у нову школу і йому важко здружитися з колективом. Дитина згадує статтю яка була нею прочитана на тему як освоїтися в новому колективі. Використавши поради, які були написані в статті та прочитавши схожу ситуацію, учень сплановує та придумує, що потрібно зробити, щоб тісніше контактувати з новими однокласниками. Або інший приклад, школяр, *інтересами якого є космічна тематика або містична*, побачив по телебаченню винахід, який сподобався йому, і розпочинає шукати можливість створити власний, щоб був схожий або перевершив той, що на телебаченні. Ці приклади є розумінням того, як теми в медіа, можуть надихати дитину на креативність, яка може стати пріоритетною цінністю школяра. Отже, медіаконтент може давати поштовх до пізнання нового, а реальні медіа є посередниками або засобами для втілення своїх ідей в життя.

Цінність **активні соціальні контакти** формуються під впливом майже всіх тем, але особливо під такими як: **молодіжна, містична, кримінальна, історична, любовна, воєнна та наукова**. Це зумовлено, що всі вони спонукають до розвитку цієї цінності у дитини. Наукова та історична дають освітній аспект; молодіжна висвітлює сучасне життя ровесників школяра, його труднощі, сферу захоплень, вирішення проблем. Любовна описує складність стосунків між протилежними статями, що є актуальними для молоді. Тож читаючи та дивлячись медіапродукти на ці тематики школярі навчаються, беруть приклади та застосують побачені навички у повсякденному житті. Кримінальна та воєнна також дають свій внесок з одного боку, допомагають дитині вивчити прийоми самооборони та усвідомлення жорстокості навколишнього світу, а з іншого показують моделі жорстокості відносин та шляхи вирішення проблем з елементами насильства, що не є нормою. А оскільки школяр заходиться в процесі особистісного розвитку, то отримана інформація може стати фундаментом або певною складовою для формування цінності активних соціальних контактів.

Власний престиж зумовлений **молодіжною, космічною та науковою темами**. Саме вони є важливими складовими у формуванні цієї цінності.

Вважаємо, що космічна та наукова беруть на себе освітню роль в житті школяра, розширюючи його кругозір та розвиваючи особистість. Наприклад, дитина захоплюється математикою і вивчає багато цікавої інформації, іншим дітям у класі важко дається ця дисципліна. А обдарований учень відчуває власний престиж в тому, що являється лідером в певній галузі, і продовжує наполегливо ознайомлюватися через медіа з іншими новинками науки. Так для дитини власний престиж зумовлений знаннями стає цінністю.

Молодіжна тема навчає та надає приклади поведінки в повсякденному житті та описує проблеми, інтереси молоді. Наприклад, тематика американських фільмів, головний герой, яких школяр-аутсайдер, що немає авторитету серед учнів, і як він поступово займає вищий соціометричний статус у класі через певний ряд подій. Деякі діти, що мають низький соціометричний статус асоціюють себе з головним героєм та інколи переймають його приклади поведінки і впроваджують в реальне життя.

Цінність **досягнення** формується під впливом таких тем як: **воєнна, молодіжна, любовна**. Вважаємо, що любовна та воєнна тема, в цьому випадку орієнтують дітей на кар'єрний ріст та створення власної родини в майбутньому. А молодіжна, як уже говорили вище, описує повсякденне життя школярів, інтереси та їх проблеми, тому в цей період є пріоритетною темою та впливає на становлення цінності досягнення.

Високе матеріальне положення зумовлене: **любовною, молодіжною, воєнною та науковою** темами. Тут варто, відзначити, що останні орієнтують на розвиток та підтримують стремління через власні досягнення або шляхом створення сім'ї, отримати високе матеріальне положення. Наприклад, дитина захоплюється воєнною тематикою, шукає по медіа все що з нею зв'язано. В майбутньому планує вибрати професію військового через яку реалізується ця цінність.

Збереження власної індивідуальності формує здебільшого **містична, молодіжна, воєнна, кримінальна, історична та наукова** теми. Всі вони вносять свій вклад в розвиток цінності. Наукова, історична виконують освітню

функцію, молодіжна описує проблеми та інтереси сучасної молоді. Містична дає відчуття казки та фантастики. Кримінальна готує до реалій жорсткого світу. Кожна тема впливає як негативно так і позитивно на особистість, формуючи цінність. Наприклад, учень цікавиться історичною тематикою, особливо життям певного полководця. Вивчаючи про нього інформацію знайдену в медіа (фільми, статті), дитина емоційно співпереживає, захоплюється його індивідуальністю та рівняється на нього як на сильну особистість. Учень може перейняти як позитивні риси (дипломатію, вміння знаходити вихід зі складних ситуацій), так і негативні (жорстокість, агресивну поведінку), які будуть слугувати для збереження його індивідуальності.

Отже, проаналізувавши отримані дані ми виявили, що кожна цінність формується під впливом певного медіаконтенту та реалізується через певний медіазасіб. Оскільки медіа формують цінності, треба бути обережними при взаємодії з ними, критично оцінювати свій вибір, аналізувати інформацію отримувану через них. Особливо вразливою є психіка школяра, який перебуває на стадії особистісного зростання, тому вплив медіа на нього є інтенсивнішим. Щоб уберегти дитину від небезпеки, яка надходить від засобів масової інформації, важливо навчити її критично мислити та використовувати медіа без загрози для себе, запроваджуючи медіаосвітні заходи в школах.

Література

1. [Богомолова Н. Н.](#) Социальная психология массовой коммуникации. [Аспект Пресс](#), 2010. – 192 с.
2. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. – С. 108-118.
3. Петер Винтерхофф-Шпурк. Медиapsихология. Основные принципы. /Пер. С нем. Х.: Изд-во Гуманитарный Центр. 2007, – 288с.

**Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини за допомогою
інформаційно-соціальних мереж**

Анотація: В статті здійснена спроба виявити вплив соціальних мереж на поведінку дітей молодшого підліткового віку в шкільному колективі на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Дані проблеми сучасного інформаційного суспільства стали підґрунтям до розгляду подальшого питання, який саме вплив спостерігається.

Всі ці питання розглядаються з позиції урахування вікових особливостей саме молодшого підліткового віку, а також з виокремленням основних тенденцій орієнтованості їх на певні життєві цінності.

Підлітковий вік – це час різностороннього спілкування, прагнення до отримання схвалення з боку однолітків та тієї групи, яка є значущою для підлітка. Саме з соціальних мереж підлітки отримують багато своїх уявлень про соціальні ролі та життєві цінності. Підлітки, як і дорослі живуть у світі різноманітних ролей, приміряючи на себе соціальні маски, пропоновані їм численними групами - сім'єю, друзями, соціальними інститутами та інші. Сучасне Інтернет-середовище, будучи, по суті, теж соціальним «віртуальним» середовищем, дозволяє підлітку втілити ці ролі, проживання в реальному житті для нього є ускладненим, а в «програванні» цієї ролі підліток відчуває потребу, завдяки чому ті цінності, які мають місце на увазі в цій ролі, приймаються чи відкидаються підлітком.

Соціальні мережі дають відчуття великого кола друзів. Щемливе почуття самотності - це одне із самих яскравих переживань підлітка і в інтернеті він може відчувати себе частиною групи, розповідати про болючі речі, не бачачи співрозмовника, проявляти себе так, як у житті поки складно.

Комп'ютер для сучасного підлітка - це окреме життя: там є і друзі, і вороги, і хобі, і любов і взагалі майже все життя. Адже в підлітковому віці провідне завдання - це спілкування з однолітками.

Саме «on-line соціальні мережі» зараз набувають широкої популярності серед дітей та підлітків. В них відбиваються реальні інтереси сучасних підлітків, протікає активний обмін інформацією, так як там вони контролювані дорослими. Спілкування відбувається як з дітьми з інших країн, так і з тими, кого зустрічають щодня. А для багатьох з них соціальні мережі є необхідною умовою для життя. Молодші підлітки відчувають потребу в спілкуванні з однолітками, у безлічі контактів, нових знайомств, можливості обмінюватися інформацією. Цю потребу вони реалізують через так звані «чати», різного типу гостьові книги і дошки оголошень, електронну пошту і т.д. Багатьох приваблює можливість спілкуватися від імені різних осіб, компенсують в Інтернеті брак спілкування в повсякденному житті, використовують Мережу як спосіб самоствердження. Соціальні мережі являються дозвіллям багатьох дітей, що, безумовно, віднімає величезну кількість часу від основних занять (вивчення уроків, відвідування секцій, особистого спілкування з однолітками). Деякі з школярів не покидають інтернет-середовище навіть у школі, що негативно може позначитися на процесі навчання. Розглянути мотивацію користувачів соціальних мереж є основною задачею, що постає перед нами. Дані проблеми дали поштовх до розгляду теми «Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини за допомогою інформаційно-соціальних мереж».

Об'єктом дослідження ми вибрали школярів молодшого підліткового віку, предметом дослідження - вплив соціальної мережі на поведінку підлітків.

Розкриваючи поняття «соціальна мережа» та розглядаючи її види маємо на меті вивчити вікові аспекти взаємодії молодшого підлітка з інтернетом, розглянути мотивацію користувачів соціальних мереж та провести дослідження впливу соціальних мереж на поведінку молодшого підлітка.

Визначальною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є процес реформування всіх його систем з урахуванням закономірностей становлення

інформаційного суспільства, перехід до якого передбачає вільну орієнтацію індивіда в інформаційному просторі. У будь-якій сфері життєдіяльності пошук раціональних рішень вимагає обробки великих обсягів інформації, здійснення якої в сучасних умовах неможливо без залучення спеціальних технічних засобів. Разом з тим проблеми освоєння наявних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та їх сприйняття видозмінюють і порушують процес засвоєння і відтворення особистістю актуальної складової інформаційного досвіду людства.

Інтернет є величезною зоною комунікації людей. Телекомунікації за допомогою соціальних мереж - принципово новий пласт соціальної реальності. Поняття «соціальна мережа» міцно закріпилась в списку найбільш поширених і використовуваних інтернет-термінів.

Соціальні мережі в інтернеті являють собою ресурси, які об'єднують людей у відповідності з цілями та інтересами, що моделюють онлайн-аналогі реальному житті. Зв'язок здійснюється за допомогою сервісу внутрішньої пошти або миттєвого обміну повідомленнями.

Для будь-якої соціальної мережі характерна наявність у кожного користувача свого «профілю» з деякою інформацією персонального характеру, а також створення і розвиток груп «друзів» (причому це саме «друзі за інтересами», а не «друзі» в традиційному розумінні цього слова).

На думку дослідників, соціальні мережі є основною причиною, по якій сьогодні росте кількість часу, проведеного підлітками в інтернеті. Соціальні мережі дають можливість людині приєднуватися до різноманітних соціальним спільнотам. Список груп, в які включений користувач, його активність в обговореннях також є невід'ємною частиною його віртуального образу і багато говорить про життя людини, про його світогляд.

В даний час існують різні види соціальних мереж. Одні з них допомагають людям спілкуватися з друзями, колегами, близькими. За їх допомогою користувач завжди може знайти людей, з якими він коли-небудь вчився, працював або відпочивав, більше дізнатися про людей, з якими

він спілкується, знайти нових друзів по всьому світу, завжди залишатися в контакті з тими, хто йому дуже близький, а також скачати музику, відео та аудіо матеріали, картинки та фотографії, викладені користувачами. Щодня такі сайти відвідує велика кількість людей, що перевищує мільйони чоловік. Творці цих сайтів підкреслюють, що вони зроблені для всіх і кожного, незалежно від того, де проживає користувач сайту, скільки йому років.

Таким чином, можна зробити висновок, що головними перевагами соціальних мереж є можливість користувачів заявляти про свої інтереси і розділяти їх з оточуючими. І це дає підстави стверджувати, що соціальні мережі є засобом для неформального спілкування.

Створенням соціальних мереж людство займається з первісних часів. Але наукове осмислення соціальних зв'язків почалося на початку 20-го століття завдяки психологові і філософові Джекобу Леві Морено. Узагальнивши свій досвід роботи в жіночому коледжі, виправної колонії та психіатричній лікарні, він зауважив: психологічне благополуччя особистості залежить від її місця в системі міжособистісних відносин, а це місце визначається взаємними симпатіями й антипатіями, інтересами та спільним досвідом. У підсумку Морено розробив метод соціометрії, був визнаний прабатьком віртуальної мережі контактів і засновником наукового підходу до персональних контактів.

Класичне визначення соціальної мережі звучить так - соціальна структура, що складається з групи вузлів, якими є соціальні об'єкти, і зв'язків між ними. В якості вузлів виступають люди або організації, а в якості зв'язків - їх взаємини. Перші соціальні мережі в інтернеті з'явилися в кінці минулого століття. Зважаючи на це, соціальна мережа в інтернеті - це набір програмних засобів, що дозволяє учасникам проекту реалізовувати соціальні зв'язки і взаємодіяти на їх основі.

Передумовами виникнення соціальних мереж стали гостьові книги, форуми і блоги (кожен учасник веде журнал, аналогічний особовому щоденнику). Поступово на базі цих форм спілкування, почали утворюватися

соціальні мережі, відмітною рисою яких є наявність явно встановлених зв'язків між учасниками.

В даний час, соціальні мережі пропонують своїм користувачам такі можливості:

1. Пошук знайомих в ланцюжках своїх знайомих.
2. Пошук людей зі схожими інтересами, створення співтовариств.
3. Пошук та створення цікавого контенту (щоденників, фотографій, відеоматеріалів, інформації про людей і компанії та інше).
4. Самовираження через власні публікації.
5. Спілкування на форумах, у спільнотах, чатах, за допомогою внутрішніх повідомлень і коментарів (обмін ідеями, корисною інформацією, отримання оцінки власних ідей та інше)
6. Знайомство з членами мереж (для співпраці, дружби та ін.).

Діяльність людини в Інтернеті, а зокрема в соціальних мережах, є новим видом діяльності, який поєднує в собі властивості різних традиційно виділених в психології видів діяльності. І як будь-яка діяльність, вона має мотиваційну основу. При вивченні проблеми мотивації користувача становить інтерес питання про те, що дає (або не дає) робота в соціальній мережі для розвитку особистості людини та її спілкування з іншими людьми. Це питання відноситься до оцінки психологічних наслідків роботи в Інтернеті в області особистісного розвитку та міжособистісної комунікації. Процес оцінювання суб'єктом прямих і побічних результатів його діяльності користувача впливає на мотиваційну регуляцію. Критерієм цього оцінювання є ступінь відповідності результатів діяльності потребам самої людини, тобто зіставлення бажаного і досягнутого. Ці оцінки поширюються на наслідки, які дана діяльність має для самої людини - розвиває його можливості, дає нові навички, або, навпаки, не дає можливості для самореалізації і саморозвитку.

Дослідники мотивації користувачів соціальних мереж виділяють наступну класифікацію мотивів користувачів соціальної мережі:

1. Діловий мотив. Для більшості користувачів робота в соціальних мережах є частиною професійної діяльності, спрямованої на досягнення конкретної мети, тобто результату. Це пошук конкретної інформації, контактів і взаємодію з певною людиною, організація роботи якого підрозділу і так далі.

2. Пізнавальний мотив. Цей мотив пов'язаний з отриманням нових знань, він може мати різні характеристики в залежності від спрямованості пізнавального інтересу користувача.

3. Мотив спілкування (комунікативний мотив). Він характеризується пошуком нових знайомств, людей близьких за інтересами, обміном думками, набуттям нового кола друзів і однодумців. Він пов'язаний з природною для людини потребою в обміні знаннями, думками, емоціями із собі подібними.

4. Корпоративний мотив (мотив співробітництва). Більшість видів діяльності людини носить соціальний характер, як за своїм змістом, так і за своєю структурою. Це означає, що діяльність передбачає поділ функцій між людьми, співробітництво між ними, обмін результатами діяльності, спільне вирішення питань.

5. Мотив самоствердження. В основі цього мотиву лежать глибинні психологічні явища - самооцінка особистості, рівень домагань, мотивація досягнення. Діяльність людини часто носить характер досягнень, при цьому людині доводиться доводити собі і іншим свою спроможність, цінність.

6. Мотив рекреації та ігровий мотив. Гра і рекреація займають важливе місце в житті будь-якої людини. Крім відновлення функціонального стану працездатності, гра і рекреація є способом оволодіння новими видами діяльності, тренуванням і перевіркою своїх можливостей.

7. Мотив самореалізації та розвитку особистості. Значна частина користувачів усвідомлює вплив соціальних мереж на власну особистість і діяльність. Це вплив стосується розвитку пізнавальних та комунікативних можливостей, особливостей спілкування, формування інтересів

особистості. Усвідомлене прагнення до реалізації і розвитку власних можливостей формує мотив розвитку особистості.

Виділені типи мотивів репрезентують основні описані в психології види мотиваційної спрямованості особистості: продуктивну, соціально-комунікативну, пізнавальну, розвиваючу.

Розглядаючи особливості взаємодії молодшого підлітка з соціальною мережею треба враховувати психологічні особливості молодшого підліткового віку. Їм властиві свої вікові особливості, які ми зобов'язані враховувати при роботі з ними. Наведемо деякі з них:

1. яскраво виражена емоційність;
2. потреба в гідному становищі в колективі однолітків та у родині;
3. підвищена стомлюваність;
4. прагнення мати близького друга;
5. прагнення уникнути ізоляції у колективі;
6. прагнення відмежуватися від усього підкреслено дитячого;
7. відсутність вікового авторитету;
8. відраза до необґрунтованих заборон;
9. сприйнятливості до промахів учителів;
10. переоцінка своїх можливостей;
11. відсутність адаптації до невдач;
12. тенденція віддаватися мріям;
13. страх спотворення мрії;
14. вимогливість до відповідності слова справі;
15. підвищений інтерес до захоплень.

Слід додати, що молодші підлітки забіякуваті, проявляють елементи жорстокості та агресивності, досить легко можуть потрапити під чужий вплив. У цьому віці проявляються елементи деструктивної поведінки (тяга до паління, злочинства, обману і т.д.). Молодші підлітки часом не дисципліновані, енергійні, тривожні, дуже активні, особливо при виконанні класних, суспільних доручень і т.д. Бажання зберегти таємниці і секрети у них межує із невмінням

зберігати їх від навколишніх, починають давати один одному "прізвиська", які можуть зберігатися аж до закінчення школи. У багатьох спостерігається завищена самооцінка своїх можливостей, егоїстичне самоствердження, відбувається самовираження за рахунок інших (слабших, молодших і т.д.). Вони також дуже вразливі і образливі.

Для молодших підлітків також характерне прагнення до незалежності і самостійності, хворобливе самолюбство і образливість. Підвищена критичність по відношенню до дорослих, гостра реакція на спроби оточуючих применшити їх гідність, принизити їх дорослість, недооцінити їх правові можливості є причинами частих конфліктів, як з дорослими так і з однолітками. Інтенсивно формуються моральні поняття, уявлення, переконання, принципи, якими підлітки починають керуватися у своїй поведінці. Найчастіше система, що формується у підлітків, своїх власних вимог і норм не збігається з вимогами дорослих. Одним з найважливіших моментів в особистості молодшого підлітка є розвиток самосвідомості, самооцінки; виникає інтерес до себе, до якостей своєї особистості, потреба порівняти себе з іншими, оцінити себе, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. Як показали численні дослідження, наявність позитивної самооцінки, самоповага є необхідною умовою нормального розвитку особистості. Разом з тим регулююча роль самооцінки неухильно підвищується від молодшого шкільного до підліткового і юнацького віку. Невідповідність між самооцінкою молодшого підлітка і його домаганнями ведуть до гострих афектних переживань, до перебільшених і неадекватних реакцій, прояву вразливості, агресивності, недовірливості, упертості. У цьому віці особливо гостро виявляються, акцентуються деякі властивості характеру. Такі акцентуації, не будучи самі по собі патологічними, тим не менш, підвищують можливість психічних травм і відхилень від норм поведінки.

Молодший підлітковий вік займає важливу фазу в загальному процесі становлення людини як особистості, коли на основі якісно нового характеру, структури і складу діяльності дитини закладаються основи свідомого

поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок.

Які ж причини спілкування молодших підлітків в соціальних мережах. Підліток знаходиться з усіма нарівні, але в теж час, має величезний шанс відрізнятись від своїх однолітків.

Ще одна важлива річ, яка приваблює молодших підлітків у користуванні соціальною мережею: доступність інформації про інших, а також про їх активність. Вражаюча простота знаходження контакту, яка раніше досягалася довгим шляхом проб і помилок. На сьогоднішній день зрозуміти, з ким маєш справу, дуже просто - відкрий його сторінку. Дівчатка хваляться вбраннями та лаком для нігтів, хлопчики - м'язами і велосипедами. Симпатії виражаються віртуальними поцілунками, кліпами і листівками в незліченному асортименті. Все це полегшує процес утвердження себе в колективі, що стає своєю залежністю, як все, що доставляє швидке задоволення.

Але сучасних підлітків відрізняє те, що комп'ютер для них звична і давно знайома в побуті річ. Тому багато хто до старших класів вже починають програмувати, малювати в досить складних графічних програмах і створювати свої співтовариства по інтересам.

Спілкування за допомогою інтернету, а зокрема соціальних мереж, має свої специфічні особливості, які відрізняють цей вид спілкування від звичного всім. Серед цих особливостей відзначимо наступні:

1. Анонімність. Незважаючи на те, що іноді можливо отримати деякі відомості анкетного характеру і навіть фотографію співрозмовника, вони недостатні для реального і більш-менш адекватного сприйняття особистості. Крім того, спостерігається переховування або презентація неправдивих відомостей. Внаслідок подібної анонімності та безкарності в мережі виявляється й інша особливість, пов'язана зі зниженням психологічного і соціального ризику в процесі спілкування - афективна розкутість, ненормативність і деяка безвідповідальність учасників спілкування. Людина в мережі може виявляти і виявляє велику свободу висловлювань і вчинків, оскільки ризик викриття і

негативної оцінки навколишніми мінімальний.

2. Своєрідність протікання процесів міжособистісного сприйняття в умовах відсутності невербальної інформації. Як правило, сильний вплив на уявлення про співрозмовника мають механізми стереотипізації та ідентифікації, а також установка як очікування бажаних якостей у партнері.

3. Добровільність і бажаність контактів. Користувач добровільно зав'язує контакти або йде від них, а також може перервати їх у будь-який момент.

4. Утрудненість емоційного компонента спілкування і, в той же час, стійке прагнення до емоційного наповнення тексту, що виражається у створенні спеціальних значків для позначення емоцій або в описі емоцій словами.

5. Прагнення до нетипової, ненормативної поведінки. Найчастіше користувачі презентують себе з іншої сторони, ніж в умовах реальної соціальної норми, програють не реалізовані в діяльності поза мережею ролі, сценарії, ненормативну поведінку.

Виходячи з вищеназваних особливостей, впливає проблема віртуальної ідентичності молодшого підлітка. Сприйняття людини людиною в інтернеті виявляється відділеним від базових категорій соціального пізнання, які виражені в зовнішньому вигляді, таких, як стать, раса, вік і приналежність до певного соціального прошарку. Це породжує феномен конструювання віртуальних особистостей. У текстовій комунікації в інтернеті люди часто створюють собі так звані "віртуальні особистості", описуючи себе певним чином. Віртуальна особистість наділяється іменем, часто псевдонімом. Звичайно, не всі створюють собі образ в інтернеті, відмінний від реального образу і стилю поведінки. Гіпотетичним поясненням того, чому одні підлітки конструюють віртуальні особистості, а інші - ні, може бути, ступінь соціальної ригідності особистості. Виділяється два основних типи соціальної ригідності. Перший - це рольова ригідність (чи ригідність «Я» - концепції), яка проявляється в тому, що людина сприймає себе як виконавця строго певного набору ролей і, відповідно, «упирається в певних видах рольової поведінки».

Другий - це діспозиціональна ригідність (наявність жорстких установок, визначальних сприйняття світу в чорно-білих тонах).

Конструювання віртуальних особистостей носить віковий характер і пов'язаний із самовизначенням. Багато авторів відзначають існування кризи ідентичності в підлітковому віці, коли власне «Я» представляється підлітку розмитим. Конструювання віртуальних особистостей в інтернеті - це відображення змін структури ідентичності людини (тенденція до множинності ідентичності в реальному житті), яке є відображенням соціальних змін.

Серед причин звернення до соціальних мереж як інструменту спілкування виділяють:

1. Недостатнє насичення спілкуванням у реальних контактах. У протилежних випадках користувачі швидко втрачають інтерес до Інтернет-спілкування.

2. Можливість реалізації якостей особистості, програвання ролей, переживання емоцій, з тих чи інших причин фрустрованих в реальному житті. Подібна можливість обумовлена перерахованими вище особливостями спілкування за допомогою мережі - анонімністю, нежорсткої нормативністю, своєрідністю процесу сприйняття людини людиною. Бажанням переживання тих чи інших емоцій пояснюється, ймовірно, і прагнення до емоційного наповнення тексту.

Що стосується прагнення підлітків до спілкування «он-лайн», то воно є нормативним явищем, задовольняючим потреби підлітка в тому провідному виді діяльності - це спілкування. Завдяки такій своїй особливості як анонімність, інтернет дозволяє підліткам, що мають проблеми із спілкуванням у реальному житті реалізувати свою потребу в комунікації віртуально. Підлітки, не зазнають таких проблем в реальному житті, інтернет дає додаткові можливості розвитку комунікативних здібностей. Таким чином, видно, що соціальні мережі є новим соціальним середовищем, в рамках якого з'явилися нові засоби, можливості для особистісного розвитку людини. Особливу значимість соціальна мережа може набувати для тих, кому

за якимись причинами важко формувати свій образ Я з опорою на свої природні дані або соціальні досягнення.

Дослідження проводилось з використанням методу соціометричних вимірів, анкетування та спостереження.

Дослідження проводилося протягом трьох тижнів, у другій половині навчального року. Для перевірки гіпотези були проведені метод соціометрії для виявлення особливостей взаємин і соціального статусу кожного випробуваного в групі.

В результаті було виявлено відсутність авторитетного центру, навколо якого відбувалося б об'єднання, згуртування дітей, про що свідчить велика кількість «неприйнятих» в досліджуваному класі. У ході дослідження можна припустити, що в класі немає сформованого колективу, немає «зчеплення» між дітьми.

Підраховані відсотки співвідношення соціальних статусів учнів можна виразити у вигляді: 56% - неприйняті, 32% - прийняті, 0% - лідери, 8% - зірки, 4% - аутсайдери.

Видно, що в групі великий відсоток учнів зі статусом «неприйняті» і лише 32% учнів прийняті групою.

Також було проведено анкетування учнів для виявлення особистого інтересу до соціальних мереж.

За результатами анкетування ми виявили, що головною метою відвідування соціальних мереж учнями є спілкування і знайомство з новими людьми. З'ясувалося, що в більшості випадків (65%) люди зі списку друзів насправді не друзі. Також за результатами анкетування ми виявили, що 35% учнів експериментальної групи проводять в соціальних мережах кілька годин на день, 25% учнів заходять в соціальні мережі раз на тиждень, а 40% молодших підлітків проводять в соціальних мережах весь вільний час. Також половина учнів (50%) вважають, що соціальні мережі сприяють їх самовираженню.

За допомогою методу спостереження вдалося проаналізувати поведінку, дії, спілкування учнів експериментальної групи протягом усього дослідження.

Проаналізувавши отримані результати по всім методам, ми отримали дані, які дозволяють узагальнити всі результати нашого дослідження. Учні, які зареєстровані в соціальних мережах і активно відвідують їх мають статус «прийнятих» і «зірок» у класному колективі, також група цих учнів, за результатами спостереження, добре спілкуються між собою, комунікативні, але не прагнуть до спілкування з іншими однокласниками, на уроках відволікаються, порушуючи дисципліну в класі. Також дана група школярів, за результатами спостереження, відвідує соціальні мережі під час навчального процесу (на уроках), тим самим концентруючи свою увагу не на навчальному предметі. У число «неприйнятих» також входять учні, які відвідують соціальні мережі, але з меншою активністю, при цьому їх поведінка в класному колективі позитивна: не порушують дисципліну, не відволікаються, свою увагу концентрують на навчальному процесі. Також в «відкинутих» виявився чоловік, що активно відвідує соціальну мережу.

Узагальнюючи результати дослідницької роботи, необхідно зазначити наступне, що в класі немає сформованого колективу, відвідування соціальні мережі мають частковий позитивний вплив на поведінку молодшого підлітка в класному колективі. Оскільки учні, що активно відвідують соціальні мережі, хоча й опинилися в числі «прийнятих», але не прагнуть до налагодження позитивних стосунків з однокласниками, порушують дисципліну під час навчального процесу. Також не мало важливо відмітити, що 40% учнів експериментальної групи проводять в соціальних мережах весь вільний час, а в 50% випадків соціальна мережа є способом самовираження.

Відзначимо, що в ході нашої дослідницької роботи було виявлено як позитивний, так і негативний вплив соціальних мереж на поведінку підлітків у класному колективі.

Вплив спожитого медіа-контенту на формування альтруїстичної поведінки у молоді

Анотація. Розкривається взаємозв'язок і вплив ЗМК на формування альтруїстичної поведінки у молоді. Шляхом обрахунку кореляційних зв'язків виявляються модераційні змінні у впливі ЗМК на формування альтруїстичної поведінки. Виявляються основні моменти, на які потрібно звернути увагу при формування альтруїстичної поведінки у молоді з допомогою ЗМК.

Ключові слова: альтруїзм, агресія, вплив ЗМК на формування альтруїзму, медіа-контент, формування альтруїзму у молоді.

Питання, «чому люди здійснюють альтруїстичні вчинки?» цікавило науковців на протязі дуже довгого часу. У XIX – XX ст. альтруїзм та егоїзм, як особливі явища свідомості і поведінки людини, стали предметом спеціальних соціологічних і соціально-психологічних досліджень «допомагаючої поведінки». У них альтруїзм аналізується в контексті практичних стосунків між людьми, на матеріалі різних форм солідарності, благодіяння, добродійності, взаємодопомоги тощо.

Проведений нами аналіз наукової, соціально-психологічної та філософської літератури присвяченої даній тематиці, а також – досліджень присвячених поясненню феномену альтруїзму дозволив нам виділити три види альтруїстичної поведінки[1;3;4;8;9]:

Теорії походження альтруїзму	Види альтруїзму
<i>Еволюції етики</i>	<i>Біологічний</i> – неусвідомлене виявлення вродженого інстинкту продовження роду.
<i>Соціального обміну</i>	<i>Емпатійний</i> – базується на суб'єктивному почутті симпатії та співпереживанні до людини, що

	знаходиться поруч.
Соціальних норм	Моральний – заснований на знанні морально-етичних норм та правил поведінки.

Як бачимо, емпатійний і моральний альтруїзм базуються на психологічних аспектах поведінки, які проявляються лише під час соціальної взаємодії. Важливо зазначити, що на цю взаємодію впливають різні фактори, які формують модель діяльності і відповідно – моделюють певну поведінку, являються причинами для її прояву[1;3;4].

Альтруїзм можна назвати різновидом просоціальної поведінки, що підтверджується кожною наведеною нами у таблиці теорією походження альтруїзму. Проте потрібно зважати і на певний нюанс, а саме – альтруїзм може проявлятися незалежно від соціальної ситуації і не лише до груп, а й до окремих осіб, що робить його дещо відмінним від власне кажучи самої просоціальної поведінки чи назвати синонімічним поняттям.

Ми вважаємо, що альтруїстична поведінка включає в себе усі видові поняття на прямій від дружності до самопожертви:



Тобто, усі ці поняття мають в своєму складі певну «міру альтруїстичності», яка проявляється чи у доброзичливому ставленні (симпатії) до об'єкта, чи навіть у жертвній поведінці.

Отже, різний ступінь прояву дружелюбності, сила співчуття чи симпатії відносно певного об'єкту у особистості будуть примітивними, але все ж проявами альтруїстичної поведінки[1; 4;].

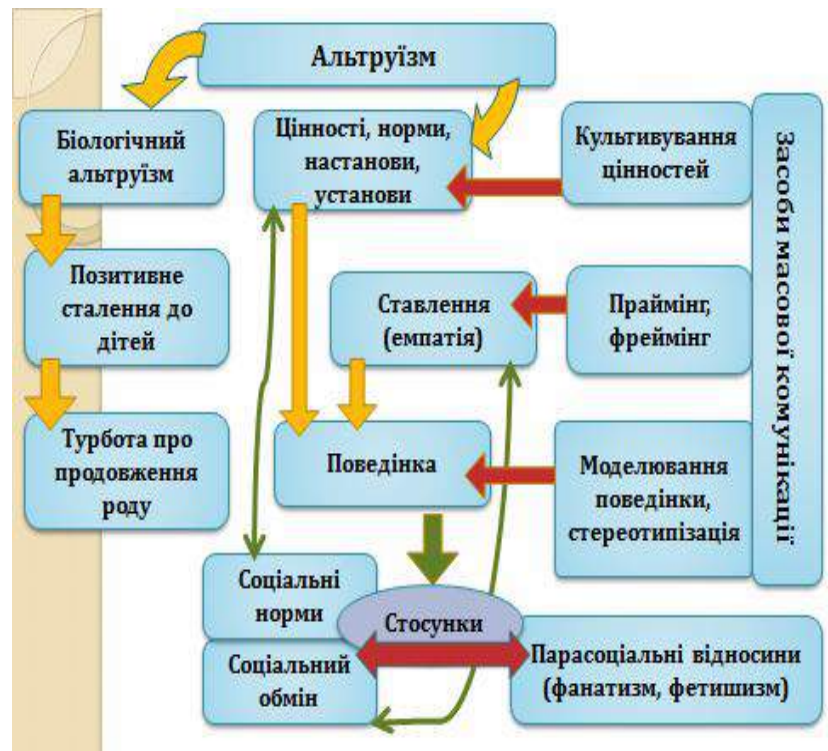
Таким чином, весь спектр видів поведінки на прямій від дружності до самопожертви є видами альтруїстичної поведінки, які і формуються у конкретної особистості під впливом різних зовнішніх та внутрішніх факторів, серед яких виховання, вплив норм і правил соціальної групи, в якій формується особистість, елементи наслідування поведінки і т.д. ці фактори можуть впливати на особистість, як безпосередньо – від однієї особистості до іншої, так

і опосередковано – за допомогою засобів зв'язку та поширення інформації (засоби масової комунікації (ЗМК)).

У своїй роботі ми дотримуємося точки зору про взаємозв'язок альтруїзму та агресії. Тому, можна висловити припущення, що медіа-контент, який пропонує ЗМК впливає на формування альтруїстичної поведінки у молоді у зв'язку чи на протигагу іншим особистісним факторам, так, як він же впливає на формування протилежного до альтруїзму поняття – агресії. Ця теза підтверджується роботами (О.Філіпової, Л.Семенюк, А.Козакова, Л.Калашникової), які показують вплив ЗМІ на формування агресії серед молоді. Медіа-контент за допомогою референтних джерел та особистісно значимих персонажів пропонує уже «готові» духовні цінності і моральні якості, моделі поведінки, які дозволяють людині просто їх копіювати, а не займатися пізнанням себе і розвитком свого внутрішнього світу. Часто запропоновані медіа-контентом «готові» цінності не несуть позитивний характер, а навпаки – розвивають жорстокість, насилля і прояви агресії серед молоді[5; 6; 7].

Крім того що, молодь споживає той медіа-контент, який їм пропонує телебачення (з уже закладеними методами впливу на особистість), та той, до якого вона має доступ за допомогою комп'ютерних технологій, вона ще й постійно перебуває у соціумі, який впливає на формування її особистості і накладає відбиток у вигляді нормативності сприйняття альтруїстичної або агресивної поведінки. Нормативність сприйняття агресії чи альтруїзму безперечно впливає і на формування даних моделей поведінки у молоді, адже є постійним діючим фактором, який впливає на порогове значення подразника, який може бути поштовхом до відповідної діяльності.

На основі аналізу теорій походження альтруїзму та методів впливу засобів масової комунікації нами була сформована концептуальна модель взаємозв'язку та впливу медіа-контенту на формування альтруїстичної поведінки у молоді[1;3;4]:



З моделі ми бачимо, що обидва визначених нами типи соціального альтруїзму

формується у взаємозв'язку та під впливом засобів масової комунікації. В той же час біологічний альтруїзм проявляється у турботі про потомство, як вираження інстинкту продовження роду і є незалежним від впливу засобів масової комунікації.

В залежності від того, на що спрямований вплив ЗМК серед молоді можуть культивуватися цінності та переконання, які потім відтворюються і зберігаються у конкретних поведінкових проявах.

Таким чином ЗМК мають вплив на формування у особистості морального альтруїзму і відповідної поведінки, за допомогою пропозиції «готових моральних норм», які можуть запозичуватися молоддю і прийматися за власні (в основному це відбувається завдяки механізму ідентифікації себе з героєм).

ЗМК у формуванні агресії використовують різноманітні механізми впливу на особистість, які базуються на сугестивних методах впливу на підсвідомість людини. Ми вважаємо, що якщо ці методи можуть мати вплив і на формування альтруїстичної поведінки, якщо використовуватимуть медіа-контент, який нестиме етично-соціальне позитивне навантаження [2].

В залежності від того, на що спрямований вплив ЗМК серед молоді можуть культивуватися цінності та переконання, які потім відтворюються і зберігаються у конкретних поведінкових проявах.

Використання ЗМК праймінгу і фреймінгу дозволяє формувати у особистості неусвідомлене почуття прихильності до певних моделей (як агресивних, так і альтруїстичних), поведінки, викликати бажання наслідувати їх. Вони можуть впливати на формування ставленнєвих позицій до конкретних людей, соціальних питань, груп і т.д. Таким чином відбувається вплив на формування емпатійного альтруїзму, для прояву якого базовим є почуття симпатії до об'єкта допомоги.

Крім того ЗМК можуть запускати механізми наслідування і зараження уже готових моделей поведінки, за допомогою використання референтних для молоді героїв, образів, або джерел.

З метою діагностики можливого впливу ЗМК на формування альтруїстичної поведінки у молоді ми провели дослідження, в ході якого діагностували:

- Спожитий протягом останніх 10 днів медіа-контент.
- Мотивацію перегляду медіа-контенту і наслідування героїв.
- Медіа-контент, який справив найбільше враження на молодь.
- Рівень усвідомлення молоддю понять «альтруїзм» та «агресія».
- Нормативність сприйняття альтруїстичної та агресивної поведінки у соціумі.
- Рівень розвитку дружелюбності, емпатії, установки на альтруїзм-егоїзм, та рівень розвитку альтруїзму, агресії і дружелюбності за Т. Лірі.

Результати нашого дослідження показали, що у молоді сформоване дещо викривлене уявлення про поняття «альтруїзм» та «агресія». Часто вони зводяться до зовнішніх ознак, а не мотивації діяльності.

Ми поділили результати на чотири групи у відповідності до рівня знань про дані категорії:

Нульовий рівень – характеризується повною відсутністю знань про наведені поняття. До цієї групи ми віднесли респондентів, які не дали визначення жодному з понять.

Початковий рівень – для нього характерне пояснення альтруїзму та агресії з позиції бажань людини до вчинків (тобто – відповідна мотивація), спрямованих на себе та на інших, чи опис їх у вигляді виключно зовнішніх проявів:

Типові відповіді:

«Альтруїзм – коли людина дає, але нічого не бере натомість».

«Агресія – неконтрольований гнів».

Достатній рівень характеризується визначенням альтруїзму та егоїзму з опорою на відповідну мотивацію та спрямованість дії.

Приклади відповідей:

«Альтруїзм - підвищене почуття обов'язку та відповідальності, бажання робити добро».

«Агресія – негативний вияв емоції, спрямований на когось».

Високий рівень – чітке і змістовне визначення альтруїзму, як свідомої поведінки людини, та агресії, як деструктивно спрямованої поведінки людини.

Наприклад:

«Альтруїзм – вияв самопожертви, не очікуючи нічого натомість»

«Агресія – вияв негативних емоцій до інших людей, для заподіяння шкоди».

Відсотковий розподіл респондентів за рівнями усвідомлення понять наведений у діаграмі:



Таким чином, ми бачимо, що молодь не досить чітко собі уявляє, що ж являють собою поняття «альтруїзм» та «агресія», часто зводячи їх до зовнішніх ознак, а отже не може протистояти впливу ЗМК на формування альтруїстичної чи агресивної поведінки, адже вони просто не повністю розуміють, на що саме потрібно звертати увагу.

Це ще раз показує важливість дослідження впливу спожитого медіа-контенту на формування альтруїстичної поведінки у молоді, тому що якщо ЗМК впливають на формування згаданої поведінки, то це прихований, непомітний для самої особистості вплив.

Також ми переконалися, що молодь 15-19 років дуже активно споживає медіа-контент, а відсоток респондентів, як на протязі 10 днів перед опитуванням взагалі не переглядали телевізор становить 1,75 %.

Для зведення кількісних і якісних показників, які ми отримали у ході нашого дослідження до спільного показника нами була використана процедура експертної оцінки і за її результатами ми змогли зробити цікавий висновок:

Альтруїстична поведінка у помітних формах (наприклад – благодійність) має більше шансів бути поміченою, оціненою і наслідуваною, якщо вона супроводжується певними ритуалами, соціально значущими і помітними діями, в той же час як безкорислива допомога, в силу її «соціальної непомітності» не є чимось значущим чи вартим уваги і самовинагороди порівняно з тією ж благодійністю і сприймається як само собою зрозумілий і необхідний акт. Це свідчить про високу здатність суспільства до надання такої допомоги ближньому і в той же час – порівняно низька значимість може не викликати почуття вдячності і бажання відплатити тим же (про це ми говорили у описі

теорії «соціального обміну»), а отже, - і про меншу здатність до формування альтруїстичної поведінки, ніж благодійність.

Серед інших отриманих результатів варто відмітити значний кореляційний зв'язок (0,89) між регулярністю перегляду новин і сценами з альтруїстично-позитивним наповненням, які із спожитого медіа-контенту запам'яталися найбільше. Це свідчить про інтерес до подій, які відбуваються в навколишньому світі і до того, що респонденти задумуються і аналізують те, що вони чують у збірках новин. Відповідно вони схильні аналізувати і оцінювати інформацію отриману із кінофільмів, а отже – можуть краще пригадати які саме, і чому сцени їм запам'яталися, а також оцінити їх з морально-етичної точки зору.

Підтвердженням цього слугують отримані нами обернені кореляційні зв'язки між мотивацією перегляду, та мотивацією наслідування спожитого медіа-контенту і сценами, які запам'яталися найбільше. Вони свідчать про те, що загалом молодь, яка не регулярно переглядає новини запам'ятовує ті сцени, яким надається значна увага при демонстрації художніх фільмів. Тобто ми бачимо безпосередню дію ефектів праймінгу, фреймінгу, семантичної маніпуляції, обрамлення в дії, так як більшість сцен не мають значного впливу на формування альтруїстичної поведінки за оцінками експертів, але в той же час вони займають значне місце у фільмах найбільш широко споживаних жанрів і, в той же час – їм надається особлива увага у звуковому, візуальному і динамічному оформленні – то такі сцени запам'яталися найбільше. Саме тому кореляція даних зв'язків обернена.

І ще, варто відмітити досить значні кореляційні зв'язки показників агресивності за різними методиками і нормативності сприйняття агресивної поведінки, а також – відносно низький рівень нормативності сприйняття альтруїстичних проявів у поведінці.

Високі показники агресивності є підтвердженням численних досліджень присвячених проблемі впливу ЗМК на формування агресії у молоді. Вони підтверджуються показниками сцен, які найбільше запам'яталися із спожитого

медіа-контенту, а також – домінуючими улюбленими жанрами. Таким чином – молодь постійно споживаючи зразки різного роду агресивної поведінки починає сприймати їх за норму.

В той же час – досить низькі показники нормативності сприйняття проявів альтруїстичної поведінки в поєднанні з таким рівнем агресивності, не може не викликати занепокоєння. Як ми вже говорили раніше – альтруїстична поведінка помічається і наслідується здебільшого в тих випадках, коли вона ритуалізовано оформлена, соціально значима і помітна, в інших випадках така поведінка може залишитися непоміченою, або бути сприйнята як належне, без появи почуття вдячності, симпатії чи бажання наслідування.

Ми вважаємо, що для формування альтруїстичної поведінки важливими є два моменти:

- Формування уявлення у молоді, що альтруїзм, це не тільки благодійність і виконання норм і правил поведінки у соціумі (наприклад – повага до старших), а й інші, мені соціально помітні, але орієнтовані на конкретну особистість форми поведінки – доброзичливість, безкорислива допомога, постановка чужих інтересів понад власними, компромісність і тому подібне.

- Створення контрасту прийняття альтруїстичної поведінки і агресивної і моделювання ролі об'єкта поведінки, щоб молодь отримувала уявлення про внутрішній стан особистості, яка стала об'єктом обох видів поведінки і прагнула до перебування в більш комфортному для неї. Відповідно і позитивне підкріплення альтруїстичних видів поведінки, як додатковий метод заохочення та створення внутрішнього комфорту.

Таким чином, ми бачимо наявність взаємозв'язку ЗМК і рівня альтруїстичності особистості, що робить можливим вплив на формування просоціальних моделей поведінки шляхом використання ЗМК, з урахуванням вікових, культурних і соціальних факторів.

Список використаної літератури:

1. Кейсельман (Дорожкин) В.Р.Альтруизм: так называемое добро. – Симферополь: «Таврия», 2010. – 348 с.
2. Луман Н. Реальность массмедиа // Отечественные записки. - 4.2000. С.431.
3. Мазур Р.І. Альтруїзм, як категорія соціальної психології // Наука і суспільство. – 2011. - № 9.
4. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000.– 666 с.
5. Мельник І.Я. Психологічні особливості формування просоціальної поведінки молодшого школяра//Збірник наукових праць К ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К. 2010 р. вип. 8
6. Семенюк Л. М. «Психоаналитические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции». – М., 2003г. – 96 с.
7. Филиппова М.Г. Использование экспериментальной парадигмы прайминга в целях исследования неосознаваемого восприятия // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. "Роль неосознаваемых значений в процессе восприятия многозначных изображений".
<http://expsy.pu.ru/e02priming/dissertation.pdf>
8. Gouldner A. W. The norm of reciprocity: A preliminary statement // American Sociological Review. 1960. Vol. 25. p. 161-178
9. Trivers R. L. The evolution of reciprocal altruism // Quarterly Review of Biology. 1971. Vol. 46. p. 35–57.

Секція 3. МЕДІАОСВІТА ЯК НАПРЯМ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ДОШКІЛЬНИХ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Іванов Сергій Аркадійович

Медіаосвіта і медіаграмотність чи медіаінформаційна грамотність?

Так трапилося, що на протязі одного року вийшли у світ підручник «Медіаосвіта та медіаграмотність» та програма ЮНЕСКО «Медийная и информационная грамотность: Программа обучения педагогов» [6,7]. Загальним для цих документів є те, що вони розроблені для вчителів, які збираються або вже викладають в загальноосвітніх закладах предмет «Медіаосвіта». Водночас у червні того ж 2012 року у Москві відбулася Міжнародна конференція "Медіа і інформаційна грамотність в суспільствах знання", яка була організована, зокрема, Програмою ЮНЕСКО "Інформація для всіх", Інститутом ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті і Секретаріатом ЮНЕСКО. У роботі цієї конференції взяли участь фахівці, що займаються питаннями медіа та інформаційної грамотності, більше 40 країн світу, у тому числі України. Здавалося, що ці події слід розглядати як зосередження зусиль для реалізації цих найскладніших завдань, які стоять перед впровадження медіаосвіти як у Росії, так і в Україні. Але, навіть судячи за назвами обох робіт, в них закладені певною мірою різні концепції.

По-перше, слід звернути увагу, на те, що український підручник чітко орієнтується на відомі стадії формалізації концепції медіаосвіти. В Декларації Московської конференції також стверджується, що нові погляди базуються на тих самих стадіях. Мається на увазі Грюнвальдська декларація 1982 року, Тулузька конференція 1990 року, Віденська конференція 1999 року і семінар

ЮНЕСКО в Севільї 2002 року, нарешті Паризька програма 2007 року, яка містила дванадцять рекомендацій з медіаосвіти.

А, по друге, є очевидним, що учасники Московської конференції суттєво змінили ставлення до програмних завдань медійної та інформаційної освіти. Інакше кажучи, йдеться про різні концепції ставлення до розуміння медіаінформаційних проблем в суспільстві знань. У Декларації стверджується, що «Медіаінформаційна грамотність є необхідною умовою стійкого розвитку відкритих, плюралістичних, інклюзивних суспільств знання, а також інститутів громадянського суспільства, організацій, спільнот та окремих осіб». Поряд з цим дається визначення медіаінформаційної грамотності як «сукупності знань, установок, умінь і навичок, які дозволяють отримувати доступ до інформації і знань, аналізувати, оцінювати, використовувати, створювати та поширювати їх з максимальною продуктивністю відповідно до законодавчих та етичними нормами та з дотриманням прав людини». В українському підручнику дається визначення медіаосвіти (також ЮНЕСКО): «Медіаосвіта — це навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа, розглядуваних як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці». Слід погодитись, що, дійсно, в цих документах використовуються різні концепції.

Програма ЮНЕСКО 2012 року, усвідомлюючи цю різницю, спочатку чітко розділяє медіаосвітній підхід та підхід, який отримав назву «медіаінформаційна грамотність». Наведемо ці визначення:

Інформаційна грамотність:

- визначити і сформулювати інформаційні потреби;
- знайти і отримати доступ до інформації;
- оцінити інформацію;
- систематизувати інформацію;
- використовувати інформацію з дотриманням етичних норм;
- передавати інформацію;
- застосувати навички роботи з ІКТ для обробки інформації.

Медійна грамотність:

- розуміти роль і функції медіа в демократичному суспільстві;
- розуміти умови, при яких медіа можуть виконувати свої функції;
- критично оцінювати контент медіа в світлі функцій, які їм властиві;
- взаємодіяти з медіа для самовираження і участі в демократичних процесах;
- актуалізувати навички (включаючи навички роботи з ІКТ), необхідні для створення користувацького контенту.

З метою подолання протиріч обох підходів навчальна програма ЮНЕСКО об'єднала дві різні області - медійну грамотність та інформаційну грамотність - під загальним, як висловлюється у Програмі, «зонтичним» терміном - «медіаінформаційна грамотність» (МІГ). Під цим терміном автори Програми розуміють сукупність таких *«грамотностей»*:

- інформаційна грамотність;
- медійна грамотність;
- грамотність у сфері реклами;
- новинна грамотність ;
- телеграмотність;
- кінограмотність;
- грамотність у сфері електронних ігор;
- інтернет-грамотність;
- комп'ютерна грамотність;
- цифрова грамотність;
- свобода самовираження;
- бібліотечна грамотність.

Даний перелік, на думку авторів Програми, є лише базовим, тобто ЮНЕСКО вважає, що педагоги будуть вдосконалювати цю структуру та візьмуть участь у колективному процесі її розробки та збагачення.

Здається, що такий перебіг подій змушує ще раз уважно переглянути концептуальні засади впровадження медіа та інформаційної грамотності. Іншими словами, чи можна вважати підхід ЮНЕСКО до свого нового концептуального бачення компетенцій людини у суспільстві знань як дороговказуючим?

Поява вищевказаних підручника і програми, а точніше, розуміння фундаментальних понять *медіа* та *інформація* знов змушує зробити чергову спробу розібратися у цьому питанні. Спочатку дамо визначення обох термінів, які надаються в цих навчальних матеріалах. По-перше, визначення медіа. Згідно програмі ЮНЕСКО, *медіа* (незалежно від типу і використовуваних технологій) розуміється як «*джерела* достовірної та актуальної інформації, що пройшла редакційну обробку, здійснену з дотриманням журналістських принципів і цінностей, причому відповідальність за цю обробку може бути покладена на конкретну організацію або юридичну особу». Щодо українського підручника, автори неявно розуміють медіа як мас-медіа, тобто масову комунікацію, даючи таке визначення: «Мас-медіа — це *спеціальні соціальні інститути*, які збирають, обробляють і розповсюджують інформацію». Але вже у наступному реченні автори розуміють мас-медіа як технічні засоби, які «...відіграють дуже важливу роль у комунікаційному процесі». При цьому автори додають, що саме люди «... організують роботу цих засобів, вносять творчий елемент у процес масової комунікації». До мас-медіа автори відносять *кіно, радіо, телебачення, пресу, відео та інтернет*.

Можна вважати, що обидва підходи до розуміння медіа певною мірою не співпадають. Якщо у першому визначенні йдеться про «*джерела*», то в другому – про «*спеціальні соціальні інститути*» або «*технічні засоби*». Однак в обох випадках мається на увазі *масова комунікація*, або *мас-медіа*. До речі, у класичній роботі М. Маклюєна «Розуміння медіа. Зовнішнє розширення людини» медіа розуміються ширше, ніж мас-медіа, поділяючись на «холодні» та «горячі», які розрізняються «ступенем участі аудиторії» [5]. Ставлення до медіа у широкому сенсі поділяє російська дослідниця І.В. Жилавська, яка

вважає, що, з одного боку, розуміння *media* як *мас-медіа* «...відразу ж уводить дослідників та практиків в обмежену область журналістської практики», а, з іншого, «...у такому випадку з поля зору випадають книга як вид медіа, лист, мова, музика, живопис, скульптура і т.п.» [3]. Крім того, продовжує дослідниця, поряд із мас-медіа існують директ-медіа, змістом яких є прямі комунікації зі споживачами (пошта, телефон, телеграф, факс та інші). На наш погляд, йдеться про різні рівні трактування концепту «*media*». Для авторів програми ЮНЕСКО і авторів українського підручника «*media*» – це все-ж таки «*джерела*», або «*інститути*», або «*технічні засоби*», для інших авторів, наприклад, для І.В. Желавської, - це «... найширший спектр засобів комунікації, які служать передачі різного роду контенту від джерела інформації до його одержувача». Зрозуміло, що концептуально це різні речі. На наш погляд підхід українських авторів, які орієнтуються на медіаосвіту, є мінімалістським (вузьке розуміння *media*), навпаки, ставлення І.В. Желавської є максималістським (широке розуміння *media*). До речі, автори програми ЮНЕСКО чітко усвідомлюють, що інформація може надходити не тільки від «інституалізованих» джерел, тому вони поряд з терміном *media* використовують «та інші постачальники інформації», розуміючи при цьому архіви, бібліотеки, музеї та Інтернет. Важливе, що Інтернет автори ЮНЕСКО до медіа не включають, на відміну від українського підручника.

Віддача переваги тієї чи іншої концепції має бути обґрунтованим. І це обґрунтування пов'язано з концептом «інформація». Тут із самого початку ситуація ще більш складна, ніж з розумінням медіа. Автори українського підручника, розуміючи складність цього питання обмежилися лише твердженням, що «інформація – глобальна проблема сучасності» і що існують «...два підходи до природи інформації — атрибутивний і функціональний». [6, С.9]. Згідно поглядам відомого російського філософа Р.Ф.Абдєєва, можна розглядати два види (або класи) інформації, які зв'язані з функціональними ознаками [1]:

1. структурна (або зв'язана), тобто властива об'єктам неживої природи природного та штучного походження;

2. оперативна (або робоча), циркулююча між об'єктами матеріального світу і використовується в процесах управління в живій природі, у людському суспільстві.

Зрозуміло, і це не викликає будь-яких заперечень, що медіаінформаційна грамотність в першу чергу передбачає саме оперативну інформацію, яка циркулює і використовується у людському суспільстві, тобто йдеться про соціальну інформацію, яка розуміється як «рух смислів у соціальному часі і просторі, тобто соціальна комунікація» [2]. В українському підручнику соціальна інформація: 1) відображає суспільні стосунки; 2) пов'язана з різними видами людської діяльності; 3) зафіксована свідомістю; 4) опосередкована факторами психологічного плану; 5) її використовує людина для впливу на інших людей. Водночас стверджується, що «...соціальну інформацію треба розглядати як зміст процесів масової комунікації...». На наш погляд, зв'язок соціальної інформації лише з процесами масової комунікації (мається на увазі мас-медіа) дійсно викидає немасову комунікацію, «пов'язану з різними видами людської діяльності». Іншими словами, таке ставлення до соціальної інформації може лише ставити завдання навчити критичному ставленню до текстів «інституціональних» медіа, залишаючи поза увагою, зокрема, ніким не контрольовані сфери Інтернет, телефоний зв'язок, інші сфери, де може циркулювати неякісна інформація. До речі, автори українського підручника неявно розширяють поняття *медіа* і *соціальна інформація* у розділі «Загальні тенденції у сфері нових медіа. Інтернет».

Щодо програми ЮНЕСКО, її автори взагалі ухиляються від визначення терміну «*інформація*», можливо усвідомлюючи, що є непосильним завданням для праці такого роду, а можливо, вважаючи, що такі складні питання не є посильними для вчителів. Проте важливо ще раз звернути увагу на завдання інформаційної грамотності (інформаційні компетентності), які визначені у програми ЮНЕСКО. Можна припустити, що сукупність цих компетентностей

(знань, умінь, навичок, установок), власно кажучи, складають предмет чи початки предмету інформаційної аналітики, ключовими термінами якої є *дані, інформація, знання* [4]. Якщо виходити з визначення основної соціальної функції інформаційної аналітики як створення нових знань на основі інформаційних потоків, зв'язок між *даними, інформацією та знаннями* полягає у наступному: дані є джерелом інформації, інформація – джерелом знань. Тобто, у дискурсі інформаційної аналітики інформація – це дані, які супроводжуються смисловим навантаженням [8].

Таким чином, на наш погляд, концептуально медіа інформаційна грамотність має включати до себе, по перше, більш чітко окреслення та визначення ключових термінів, по друге, власних інформаційних потреб, що зумовлює створення індивідуального інформаційного простору та навички інформаційної аналітики (пошук, обробка та інтерпретація результатів (отримання нового знання)). Поряд з цим, у процесі інформаційно-аналітичної діяльності неможливо уникнути вивчення сучасних медіа, включаючи (і насамперед) сучасні мас-медіа.

У всякому випадку, концептуальні проблеми викладання медіаосвіти чи медіаінформаційної грамотності мають бути чітко визначені і знаходитись у центрі постійної уваги фахівців у сфері освіти.

Список використаної літератури

1. Абдеев Р.Ф. Эволюция представлений об информации // Электронный ресурс. - http://society.polbu.ru/abdeev_informphilo/ch39_i.html.
2. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. – М.: Политиздат, 1975. – с. 39.
3. Жилавская И.В. О современной концепции медиаинформационной грамотности и медиаобразования // "Медиа. Информация. Коммуникация". – 2012. – №3.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВЦЭ, 2000. – 608 с.

5. Маклюэн М. Понимание медиа. Внешнее расширение человека. – М.: Жуковский: «Канон-Пресс-Ц», Кучково поле, 2003. – 464 с.

6. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. — Київ: Центр вільної преси, 2012. — 352 с.

7. Медийная и информационная грамотность: Программа обучения педагогов // Электронный ресурс. - <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214706.pdf>.

8. Михайлюк А.В. Информационная аналитика: семиотический аспект // Бібліотекознавство. документознавство. Інформологія, 2011. - №1. – с.41-47.

Крутій Катерина Леонідівна

Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників

Актуальність запропонованої статті визначається необхідністю використання в практиці роботи з дошкільниками сучасних медіапродуктів і відсутністю методичного забезпечення цього процесу. Аналіз теоретичних підходів до проблеми розвитку мовлення дітей із використанням наочних засобів підтверджує необхідність створення технології, яка б інтегрувала медіа можливості аудіовізуальних засобів навчання, а також урахувала вікові та психофізіологічні особливості сприйняття інформації дітьми дошкільного віку. Запропонована авторська технологія використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дітей.

Ключові слова: медіа, мультфільм, розвиток зв'язного мовлення, діти дошкільного віку

Постановка проблеми. З кожним роком використання нових технічних засобів є все більш популярним. На сучасному етапі розвитку техніки створюються спеціальні навчальні матеріали та програми для дітей дошкільного віку. Такі засоби мають універсальні дидактичні можливості: вони дозволяють здійснювати навчання мови і розвиток мовлення в діалоговому режимі з урахуванням індивідуальних і вікових можливостей дитини. На жаль, у вітчизняній дошкільній лінгводидактиці відсутній досвід використання технічних засобів в освітньому процесі. Безумовно, у практиці навчання дошкільників використовувалися діафільми, навчальні відео, навчальне телебачення, і навіть художні фільми. Проте, це є скоріше виключенням, ніж правилом, головним недоліком є те, що мовна та культурна дійсність у технічних засобах відтворюється умовно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі навчання в дошкільному закладі можуть використовуватися світлотехнічні і звукотехнічні засоби. Світлотехнічні засоби (відеопроєкційні апарати, діапроектори, кадропроєктори, кодоскопи, фільмоскопи) дозволяють забезпечити зорову інформацію, яка в ході навчання може виконувати різні функції: 1) є опорою для розуміння мовної структури; 2) є сполучною ланкою між смисловою і звуковою стороною слова, полегшує запам'ятовування сюжету; 3) проєктує на екран різні комунікативні ситуації. Звукотехнічні засоби (магнітофони) дозволяють здійснювати всі види звукової наочності у процесі навчання вимови як близькоспорідненої, так й іноземної мов.

Сучасні мультимедіа-технології дозволяють поєднувати різні види представлення інформації: текст, статичну і динамічну графіку, відео-та аудіозаписи у єдиний комплекс, що дозволяє дитині бути учасником освітнього процесу. Під час перегляду відеоматеріалів зоровий аналізатор полегшує дитині сприйняття і розуміння мовлення на слух. Такі зорові опори, як органи мовлення, жести, міміка, кінеми тощо підкріплюють слухові відчуття, полегшують внутрішнє промовляння. Отже, вихователь під час проведення заняття з навчання мови та розвитку мовлення має можливість: 1) створювати

мовленнєве середовище; 2) інтенсифікувати процес, поєднуючи форму, організацію, темп заняття і слухо-зоровий вплив на дитину з її реальними можливостями щодо сприймання і переробки інформації; 3) ефективно реалізувати принципи навчання, яке виховує (Б.Т. Лихачев, В.М. Коротова, І. Я. Лернер, В. В. Краєвський та ін.), тому що телеекран дозволяє зробити процес засвоєння пропонованого матеріалу більш живим, цікавим, проблемним, переконливим і емоційним, оскільки інформація за допомогою відео подається у двох планах: сенсорному і субсенсорному (один із проявів несвідомого); 4) контролювати сприйняття та засвоєння інформації, вносити свої корективи в процес навчання за допомогою відео [2].

Мета статті - проаналізувати стан методичного забезпечення сучасними наочними засобами навчання освітній процес і презентувати авторську технологію використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із-поміж усіх медіатехнологій найпопулярнішими в дошкільників, безумовно, залишаються мультиплікаційні фільми. Існує безліч каналів, які показують мультфільми, що впливають на свідомість дітей. Мультфільми, з одного боку, дозволяють батькам відволіктися чимось дитину на певний час, а, з іншого, виконують неабияку виховну, пізнавальну і розвивальну функції. Фахівці називають декілька принципів дії механізму формування в дітей соціальних установок і цінностей під впливом мультиплікаційних фільмів, а саме: інформування - підвищення обізнаності дітей про довкілля, формування первинних уявлень про добро і зло, еталони гарної і поганої поведінки; ідентифікація - засвоєння соціальних установок і цінностей шляхом зіставлення себе з персонажами мультфільмів; імітація - копіювання поведінки, наслідування героям мультиплікаційних фільмів. Сюжети мультфільмів - стандартні ситуації, з якими стикаються діти в повсякденному житті, у процесі спілкування з іншими членами суспільства. Вони демонструють соціальні

норми, правила, гендерні ролі, цінності і моделі поведінки тощо. Потім сюжети відтворюються дітьми, закріплюючи образ дії в тих чи інших ситуаціях.

Як і будь-яка інший медіапродукт, мультиплікаційні фільми можуть впливати на процес соціалізації як позитивно, так і негативно. Радянські мультфільми не штампувалися масово, а були штучним товаром, від цього їх якість тільки вигравала. Кожну деталь було продумано до дрібниць, щоб вносити в свідомість дитини тільки позитивну інформацію. На жаль, як наприкінці минулого століття, так і до сьогодні, мультиплікаційна індустрія переживає не найкращі часи. Мультфільмів виробляється замало, тому звільнену нішу на ринку медіапродукції посіли американські та японські мультфільми, які розраховані на іншу аудиторію, ментальність, несуть у собі елементи іншої культури. На думку фахівців, більшість сучасних мультфільмів можуть мати небезпечні для дітей і суспільства наслідки [1, 4].

На превеликий жаль, низка мультиплікаційних фільмів і серіалів відверто пропагує антисоціальну поведінку, неповагу, цинізм, жорстокість до людей, дискредитує статус дорослих, спонукає до здійснення протиправних дій тощо. Яскравим прикладом зазначеного є здійснений О.О.Араптановою аналіз кількох серій російського мультфільму «Маша і ведмідь», що охоплює аспекти структурного, сюжетного аналізу, аналізу медійних стереотипів, аналізу культурної міфології, аналізу персонажів медіатекстів, автобіографічного, семіотичного, ідеологічного і філософського, етичного, естетичного та герменевтичного аналізу [1]. На думку науковця, головні герої не виховують добрими вчинками, а подають негативні приклади, що руйнують дитячу психіку.

Сучасні мультфільми аж ніяк не формують етичні /моральні норми поведінки дитини в соціумі, а вчать її неприпустимим для нашої культури і виховання жорстокості, цинізму, тяжіння до руйнування. Отже, мультфільм як аудіовізуальний медіатекст, залишаючись ефективним для вирішення багатьох освітніх завдань сьогодні є знаряддям маніпуляцій свідомістю дітей дошкільного віку. У багатьох мультфільмах такий стиль поведінки

демонструють позитивні персонажі. Діти, ідентифікуючи себе з цими героями, наслідуючи їм, повільно засвоюють агресивні моделі поведінки, приймаючи їх як норму. У результаті регулярного зіткнення з тим, що девіантна поведінка на телеекрані не карається і навіть не осуджується, у дитини відбувається формування і легітимація деструктивних соціальних установок і цінностей. Отже, необхідність соціального контролю ціннісного змісту мультиплікаційних фільмів особливо актуальна. Виконання цього завдання тісно пов'язане з проблемою розробки медіадидактичного підходу до переліку медіапродукції, яка може бути пропонована для перегляду дітьми дошкільного віку самостійно, або у присутності дорослого.

У сучасних мультфільмах можна визначити низку недоліків, які можуть негативно впливати на розвиток психіки дитини, а саме:

- неправильне формування інстинкту самозбереження, неусвідомлене підштовхування дитини до суїциду. Герої можуть по кілька разів вмирати і воскресати; надлишок агресії та насильства на екрані. Головний герой - агресивний і може наносити шкоду оточуючим, у результаті дошкільник може наслідувати дії героя;
- наділення жінки чоловічими рисами характеру (і навпаки), що може відбивається в поведінці, одязі і ролі персонажа;
- повна безкарність. Поганий поступок персонажа не карається, а іноді навіть вітається - у дитини може сформуватися стереотип уседозволеності;
- немає чіткої межі між добром і злом. Навіть позитивний персонаж може теж вчиняти погано заради мети [1, 4].

Грунтовний аналіз теоретичних і практичних доробок науковців і практиків дає підстави стверджувати, що сучасний стан медіадидактичного забезпечення освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах – відсутній. Пропонуємо авторську технологію використання відеосюжетів із мультфільмів як засіб навчання мови і розвитку зв'язного мовлення старших

дошкільників. Коротко викладемо концептуальні підходи до реалізації технології та певні рекомендації до втілення.

Найбільш сприятлива технологія роботи з мультфільмами зводиться до наступного: навчання організовано і усвідомлено сприймати інформацію; розвиток уміння спостерігати, класифікувати, вибирати; навчання аналізу і резюмування отриманої інформації; сприйняття і висловлення усних фраз тощо. Це обумовлено певними причинами. По-перше, тому що екранні засоби для сучасної дитини є звичайними і любимими, зустріч із ними приносить їй радість. По-друге, використання відео в навчанні мови та розвитку мовлення допомагає дорослому розкривати свої творчі здібності. По-третє, використання екранних засобів допомагає дорослому розширити варіативність ситуацій у межах відпрацьованої лексико-граматичної теми (якщо йдеться про організований процес навчання), привносячи кожного разу щось нове, що викликає інтерес у дитини і дає імпульс для вербального висловлювання і, отже, дозволяє більш повно здійснювати комунікативну спрямованість процесу навчання мови і розвитку мови.

На нашу думку, слід звернутися до принципу наочності, автором якого є Я. А. Коменський, творець «золотого правила дидактики»: «усе, що можна, представляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме - для сприйняття зором, чутне - слухом, запахи - нюхом, підлягає смаку - смаком, доступне дотику - шляхом дотику. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти кількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями» [3]. Окрім Я.А. Коменського питаннями наочності цікавилися і такі знамениті педагоги, як І.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський, Л.С. Виготський, І. О. Зимня та ін. Кожен автор пропонує своє бачення наочності, їх характеристики та використання в навчанні. Проте, у навчанні мови є свої особливості, тому все різноманіття видів наочності можна звести до наступної класифікації:

Мовна і немовна наочність: а) мовна наочність (словесно-мовна) охоплює комунікативно-мовленнєву наочність, демонстрацію мовних явищ в

ізолюваному вигляді (фонем, морфем, слів, речень тощо) і лінгвістичну схемну наочність. Комуникативно-мовленнєвою наочністю є демонстрація комуникативно-сміслової функції мовного явища в мовленні. Прикладом лінгвістичної схеми є таблиці, рисунки тощо; б) немовна наочність (предметно-образотворча), до якої відносяться всі способи пред'явлення екстралінгвістичних чинників навколишньої дійсності.

Існують *ще два види наочності*: змістовна і смислова: а) змістовна наочність спрямовує увагу дитини на утримання того чи іншого відрізка дійсності; б) смислова наочність формує ставлення дитини до того, що зображено на картинці. *Залежно від характеру сприйняття навколишнього світу* розрізняють такі види наочності: а) слухова наочність сприймається за допомогою слухових аналізаторів (промовляння дорослим слова або фрази); б) зорова наочність сприймається через зорові аналізатори (таблиці, демонстраційні картки, репродукції картин, роздатковий матеріал, слайди, реальні предмети тощо); в) рухово-моторна (м'язово-рухова) наочність здійснюється у вигляді рухових формул (міміка, жести, рухи); г) смакова наочність сприймається через смакові рецептори; д) дотикальна наочність здійснюється у вигляді торкань, дотиків; е) зорово-слухова наочність сприймається через зорові і слухові рецептори (діафільми зі звуковим супроводом, відеофільми). З точки зору презентації матеріалу наочність буває: а) статична; б) динамічна. *Зовнішня і внутрішня наочність*: а) зовнішня наочність обумовлена сприйняттям навколишнього світу і пов'язана з безпосереднім сприйняттям мовлення на слух або у вигляді її графічного образу; б) внутрішня наочність базується на сприйнятті слухових, зорових та інших образів, що зберігаються в пам'яті [2].

Утворенню правильних уявлень про досліджувані явища мовлення та розвитку відповідних навичок та умінь сприяє використання на заняттях із дітьми всіх видів наочності. Вибір того чи іншого виду наочності залежить від мети, яку переслідує дорослий під час презентації нового лексичного матеріалу і функції, яку цей вид наочності буде виконувати.

Отже, навчання мови та розвиток мовлення є неможливими без опори на принцип наочності. Наочність є засобом навчання, що забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу, виявляється ефективним прийомом розвитку пам'яті, утворює основу розвитку творчої уяви та мислення і є джерелом набуття знань. Мовна наочність охоплює мовленнєву діяльність дорослого і дитини, може застосовуватися на кожному занятті без винятку, незалежно від етапу, цілей і завдань заняття. Вона реалізує комунікативну спрямованість заняття, від ступеня її використання залежить показник щільності спілкування на занятті.

На нашу думку, вдалим прийомом навчання мови і розвитку мовлення є використання «наскрізного» персонажа на занятті з дитиною. Мовленнєві ситуації можуть бути різними. Для підвищення мотивації до виконання завдань за казковим сюжетом, нами було використано наскрізних персонажів, які достатньо відомі дітям завдяки дитячим ігровим журналам “Пізнайко” та “Вулик”: Борсучок Пізнайко та всі його друзі – Білочка Проня, Хом'ячок Ласунчик, Стара Ворона, Бджілка Жужка, Крокодил Крокі, Жабка Жанка та ін. Так, Білочка Проня сильно замерзла, і її зуби стукають від холоду, а дорослий при цьому в подиві і не розуміє, що вона говорить, або Хом'ячок Ласунчик забув слова, які були засвоєні на попередньому занятті й пропонує дитині пригадати їх, називаючи їх трохи неправильно або невиразно (наголос, не вимовляння першого звуку); Жабка Жанка застудилася і називає слова з хрипотою («промовляння в ніс»); Бджілка Жужка так перелякана, що називає слова заїкаючись тощо. Дорослий повинен продумувати подібні ситуації заздалегідь, щоб перетворити спілкування в комунікативну ситуацію.

У результаті відбувається не тільки запам'ятовування нових слів, але і породжується діалог між дитиною та персонажем, викликаючи в неї інтерес для спілкування з цим героєм. Найбільш цікавою формою залучення дітей до діалогу та монологу є бесіда за змістом мультфільму. Пам'ятаючи, що будь-який мультфільм – це продукт медіа, наголосимо: демонстрація мультиплікаційного фільму в повному обсязі є громіздким і неефективним

шляхом розвитку в дошкільників зв'язного мовлення. Показ усього мультфільму веде до того, що не фільм пристосовується до заняття з дітьми, а заняття «підганяється» до роботи над фільмом. Методика використання відеосюжетів із мультфільмів будується на трьох етапах роботи: а) пропедевтичний (уведення в сюжетну лінію); б) переглядовий; в) рефлексивний (оцінний), які підкріплюються спеціальними завданнями, виконання яких вимагає від дошкільників концентрації уваги.

Є низка медіадидактичних положень, які є підґрунтям створення навчальних відеофрагментів для дітей. Назвемо їх. Відеофрагмент із мультфільму має певну виховну й естетичну цінність. В основі відеофрагменту, призначеного для розвитку навичок зв'язного мовлення, повинна бути комунікативна ситуація. Відеофрагмент будується на вже знайомому дитині мультфільмі (переглядається під час вільної діяльності). Сюжет відеофрагменту будується так, щоб відповідати віковим особливостям дитини. У роботі з сюжетним матеріалом дорослому необхідно пам'ятати про психологічному принципі установки. Саме установка допоможе перетворити відчуття в цілеспрямоване спостереження, у сприйняття, у процес добору фактів, сортування та їх оцінки.

Тому перед початком демонстрації мультфільму вихователь повинен ясно і точно сформулювати мету перегляду. Як правило, це - одне завдання. Сприйняття відеосюжету - складний, важкий процес, що вимагає одночасної напруги і слухового, і зорового аналізаторів. Якщо ці аналізатори працюють одночасно над одним завданням, ефект забезпечено, якщо отримані для одночасного вирішення різні завдання, то вони вимагають посиленої роботи різних аналізаторів, отже, виникає реальна небезпека взаємного гальмування певних видів аналізаторів. Можливий методичний прийом - це порівняння двох-трьох екранізацій одного і того ж літературного твору. У такій роботі можна використовувати мультфільми, зняті в різні періоди. Наприклад, мультфільм «Муха Цокотуха» (Союзмультфільм, 1960 р. Режисер: Борис Дежкин, Володимир Сутеев і Союзмультфільм, 1976 р. Режисер: Борис

Степанцев). Цікавим є звуковий діафільм за казкою К.І.Чуковського в авторському виконанні (<http://www.youtube.com/watch?v=FDliNgX7-Vc&feature=related>).

Пропонуємо умовно розподіляти перегляд мультфільму з дітьми старшого дошкільного віку на кілька етапів. На першому етапі - перегляд мультфільму (до 15 хвилин). На другому етапі - доцільно провести короткий словесний опис змісту (бесіда) - до 5 хвилин. Потім використовується декілька видів спілкування за сюжетом: закріплення та активізація словника, складання синонімічного ряду, складання речень за запропонованими словами тощо - до 5 хвилин. На наступному занятті (можливо, після обіду, або наступного дня) - робота з мікросюжетами мультфільму з використанням стоп-кадру або відеоряду (відповіді на запитання, озвучування мікросюжетів, коментування, вибіркового опису дій і ситуацій, використання слів у переносному значенні, пригадування пісеньок, загадок, визначення особистісно значущих і смішних ситуацій тощо). На заключному етапі - активізація мовлення на фоні максимальної включеності дитини в сюжет (запитання пропонує дитина для дорослого, розвиток сюжету за принципом «а що було б, якби...» тощо). У структурі відеозаняття визначаємо чотири етапи: 1) *комунікативний* - етап ознайомлення з новими словами; 2) *пізнавальний* - сприйняття мультфільму - розвиток умінь сприйняття інформації; 3) *перетворювальний* - розуміння основного змісту; 4) *рефлексивний* (оцінювальний) - розвиток мовних і мовленнєвих навичок і умінь усного мовлення.

Пропонуємо варіант використання мультфільму «Як Петрик П'яточкін слоників рахував» (Студія – Київнаукфільм, режисер – А. Вікен. Автор сценарію - Н. Гузеєва, художник-постановник – М. Чурилов. Рік випуску – 1980. Композитор – В. Бистряков. Тип мультфільму – мальований. Час перегляду – 00:09:39. Мультфільм можна подивитися тут: <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=ij-GloxRvNY>

Запитання під час бесіди з дітьми за змістом мультфільму: Який за характером був Петрик? Що зробив Петрик на вулиці, після того, як

поливальна машина помила вулицю? Чи варто чинити так, як Петрик? Яким був у групі Петрик? Про що попросила вихователька Петрика в тиху годину? Які пальми росли уві сні Петрика? Що на них росло? Кого нагадував слоник Петрикові? Як Петрик порахував слоненят? Чи можна бути пустуном? Чому можна, а чому – ні? Обґрунтуйте.

Висновок. У розробленій нами технології запропоновано мультфільми (усього 28) із зазначенням часу перегляду. До кожного тематичного заняття з розвитку мовлення коротко подано сюжет мультфільму, запропоновано варіанти для заміни або додаткового перегляду інших фільмів за лексичною темою, яка вивчається. Зауважимо, що це тільки напрямок розмови з дитиною, дорослий сам вирішує, чи використати підготовлені автором технології відеосюжети або запропонувати свої, розширити коло обговорюваних проблем або звузити. Усе залежить від індивідуальних можливостей та вікових особливостей вашої дитини. *Подальшу розробку проблеми* вбачаємо у створенні технології використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення для російськомовних дітей.

Використані джерела:

1. Араптанова О.А. Анализ современного детского мультфильма как аудиовизуального медиатекста с воспитательным потенциалом (на примере российского мультфильма «Маша и медведь»)// Медиаобразование. – 2012. - №3. - С.8-26.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989 – 416 с.

4. Сперанская Г. Л. Развитие речи дошкольников с использованием сюжетной видеозаписи : метод. пособ. / Г. Л. Сперанская, И. А. Ледник. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.

Полєвікова Ольга Борисівна

Специфіка впровадження дошкільної медіаосвіти на Херсонщині

Анотація. Автор статті обґрунтовує специфіку впровадження сучасної системи медіа-освіти дошкільників на Херсонщині. Розкриває сутність концепції, особливості програми та супровідних заходів, розроблених професором Крутій К.Л. щодо забезпечення дошкільної медіа-освіти в зазначеному регіоні України.

Ключові слова: медіа-освіта, концепція дошкільної медіа-освіти, інноваційні медіа-технології.

У грудні 2012 року було прийнято «Резолюцію Європарламенту з медіа-грамотності у світі цифрових технологій», у якій чітко окреслено шлях до обов'язкового статусу медіа-освіти в усіх країнах Європейського Союзу: медіа-освіта повинна охопити всі верстви населення, включаючи дітей та молодь, ставши невід'ємною частиною навчальних програм на кожному рівні шкільного життя. До реалізації цього напрямку діяльності долучилась і Україна.

Дошкільна освіта в нашій державі має чітку нормативну базу. Основні напрямки роботи з розробки та впровадження моделі медіа-освіти базуються на таких документах: Законі України «Про дошкільну освіту»; [Концепції впровадження медіа-освіти в Україні](#) (схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150); UNESCO [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152], Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності,

затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 р. за № 522.

Аналіз джерел, автори яких досліджують шляхи вдосконалення сфери освіти, дозволив з'ясувати, що проблеми інформатизації вивчалися фахівцями в різних аспектах, а саме: у контексті реформування професійної освіти відповідно до європейських вимог (В.Журавський, М.Згуровський, В.Кремень, П.Сікорський, М.Степко та ін.); розробки концептуальних засад неперервної й дистанційної „освіти без кордонів”, що спрямовані на вирішення завдань ефективності й доступності професійної освіти (С.Гончаренко, І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Новиков, Є.Полат, С.Сисоєва та ін.); компетентнісного підходу до професійної освіти (І.Зимня, Н.Ничкало, Ю.Татур та ін.); інформатизації освітньої діяльності (В.Биков, Р.Гуревич, М.Жалдак, Н.Морзе та ін.). Науковці відзначають недостатній рівень сформованості знань, умінь та навичок з інформаційних технологій у майбутніх фахівців. У дослідженнях Л.Босової, Ю.Горвіца, А.Горячева, О.Зворигіної, Ю.Первіна та ін. розглянуто проблеми формування інформаційної грамотності старших дошкільників, ергономічних вимог до розвивальних комп'ютерних програм для дітей і проведення занять з використанням комп'ютерної техніки. Учені наголошують на можливості вже в дошкільному дитинстві оволодіти комп'ютерними технологіями за умови, якщо комп'ютерні засоби не матимуть для дитини шкідливих наслідків їх застосування.

Цілком очевидно, що подальша трансформація дошкільної освіти так чи інакше буде пов'язана з усе більш широким використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для розвитку пізнавальних здібностей старших дошкільників, поширення кругозору. Опанування комп'ютерної грамотності на елементарному рівні – запорука успішної реалізації особистості дошкільника, тому що в галузі освіти найбільш потужно виявляє себе тенденція щодо поступової адаптації змісту інформатики по

спадній лінії – від вищого навчального закладу (ВНЗ) до школи, від старших класів до початкової школи й далі до дитячого садка [1].

Аналіз філософської, психологічної й педагогічної літератури щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій і формування комп'ютерної грамотності старших дошкільників дозволив виявити низку протиріч між:

- місцем комп'ютерної техніки в житті сучасної людини, потребою у формуванні комп'ютерної грамотності й недостатнім рівнем інформаційно-комунікаційного забезпечення освітніх закладів;

- новими тенденціями в розвитку сучасної освіти, орієнтованої на широке використання комп'ютерної техніки та невідповідним рівнем підготовки педагога до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес освітніх закладів, починаючи з дошкільних установ;

- новим типом професійної діяльності педагога, орієнтованої, зокрема, на застосування інформаційно-комунікаційних технологій, та неготовністю вихователя до їх усвідомленого використання;

- неконтрольованим потоком використання розвивальних комп'ютерних програм для дітей дошкільного віку, більшість з яких не орієнтована на збереження здоров'я, відсутністю системного аналізу та неготовністю вихователів до їх систематизації й адекватної оцінки [1- 5].

Саме тому за підтримки Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій та систем НАН України та МОУмолодьспорту України в особі Стеценко Ірини Борисівни на базі ДНЗ №№2,4,5,9,11,20,76 м.Херсона розпочато відповідне дослідження за Концепцією медіа-освіти професора К.Л.Крутій. Згідно наказу управління освіти Херсонської міської ради за № 489 від 21.12.2013 схвалено ініціативу педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів: Херсонського ясел- садка № 2 Херсонської міської ради (зав. Гіріна А.В.), Антонівського ясел-садка № 4 комбінованого типу з логопедичними групами Антонівської селищної ради м.Херсона (зав. ЦалкоТ.А.), Херсонського ясел-садка № 5 Херсонської міської ради (зав.

Тимошевська Л.В.), Херсонського ясел-садка № 9 комбінованого типу для дітей з вадами мови Херсонської міської ради (зав.Мангуплі Г.І.), Херсонського ясел-садка № 11 комбінованого типу з логопедичними групами Херсонської міської ради (зав. Консевич Л.М.), Херсонського ясел-садка №20 Херсонської міської ради (зав. Маценко Т.М.), Херсонського ясел-садка № 76 Херсонської міської ради (зав.Устимова О.В.) (далі ДНЗ) і затверджено заявку на проведення дослідно-експериментальної роботи з теми «Створення моделі дошкільної медіа-освіти»

Головними чинниками даної Концепції дошкільної медіа-освіти визначено: сприяння формуванню медіа-імунітету підростаючої особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіа-середовищу, формування та розвиток навичок критичного мислення як механізму медіа-грамотності, розвиток здатності до медіа-творчості для самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, різних аспектів медіа-культури. Концепція визначає умови впровадження дошкільної медіа-освіти, а саме: удосконалення нормативно-правової бази взаємодії мас-медіа та дошкільної освіти; забезпечення готовності фахівців дошкільної освіти до розв'язання медіа-освітніх проблем і суперечностей, що потребує перебудови звичних організаційних форм роботи з дітьми дошкільного віку; удосконалення змісту і форм підвищення кваліфікації педагогів, зорієнтованих на випереджувальне ознайомлення з медіа-освітніми інноваціями; якісне програмно-методичне та інформаційне забезпечення, зокрема створення спільних інформаційних ресурсів, забезпечення роботи віртуальних медіа-освітніх груп і мультидисциплінарних конференцій, створення та адміністрування тематичних медіа-освітніх сайтів; здійснення спільних наукових проєктів, проведення круглих столів, міжвідомчих семінарів і вебінарів, конференцій, фестивалів з дошкільної медіа-освіти тощо. Запорукою подальшого ефективного розвитку інформаційної культури дошкільника може стати залучення вихователів, фахівців із інформаційних технологій до проведення спільних заходів, ознайомлення з програмами і проєктами некомерційних

громадських організацій, операторів мобільного зв'язку, об'єднань батьків та вихователів, або лише батьків у спільну Асоціацію.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали теоретичні положення про сутність інформаційної культури суспільства (А.Барцель, М.Кастельс, Е.Тофлер); дослідження з системного аналізу педагогічних явищ і процесів (Б.Гершунський, В.Краєвський, В.Кремень, В.Садовський, А.Урсул); наукові положення про роль діяльності в становленні й розвитку особистості (Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн), ідеї використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі дитячого садка та можливості формування комп'ютерної грамотності в дітей (Ю.Горвіц, А.Горячев, О.Зворигіна, В.Моторін, С.Новосьолова, І.Пашеліте, С.Пейперт, Ю.Первін, Т.Поніманська); основні положення законодавчих та нормативних документів про освіту, зокрема Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про Національну програму інформатизації”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [1- 4].

Метою дослідження є: прискорення передачі новітньої інформації з прогресивних медіа-технологій і впровадження їх в освітній процес дошкільних навчальних закладів; формування навичок використання медіа-технологій педагогами ДНЗ; оволодіння практичними вміннями і навичками створення медіа-продукції педагогами експериментальних ДНЗ, що буде в подальшому сприяти суттєвому підвищенню їхнього професійного рівня.

Визначена мета реалізується в процесі виконання таких **завдань** експерименту: підготовка педагогів до роботи в експериментальних умовах; застосування медіа-технологій; проведення теоретичних семінарів і семінарів-практикумів для педагогів ДНЗ; підвищення кваліфікації педагогів шляхом залучення всіх форм методичної роботи.

До пріоритетів, що потребують експериментального вивчення в дошкільних навчальних закладах, належать:

1) оптимізація освітнього процесу з метою збереження фізичного, психічного, психологічного, соціального та духовно-морального здоров'я дітей в медіа-середовищі;

2) розробка методичних рекомендацій і дидактичних матеріалів із ознайомлення дітей дошкільного віку з художньою літературою, довкіллям, які забезпечать успішне формування й удосконалення в дітей навичок безпечного перебування середовищі сучасних медіа-ресурсів.

Вагомим чинником для започаткування експериментально-дослідницької роботи в зазначених ДНЗ є зміна світогляду педагогічних колективів на необхідність оновлення. Необхідно провести значну роботу з підготовки методичного матеріалу, розробки планів і програм, оновленню засобів навчання, розробці і впровадженню досконалих критеріїв контролю за станом формування медіа-грамотності в дошкільників, новітніх педагогічних медіа-технологій. Для цього потрібно:

- вважати необхідним поєднання традиційних методів методичної роботи з педагогічними кадрами ДНЗ з новими пріоритетними методами активної роботи;
- упроваджувати механізми системного вивчення змін, тенденцій в медіа-освіті дошкільників, а також механізми відповідної реакції дошкільної освіти, її змістовної трансформації;
- постійно розробляти і запроваджувати в освітній процес з дітьми дошкільного віку нові методичні матеріали, оновлювати і розробляти комп'ютерні програми;
- вести постійну роботу з навчання та підвищення кваліфікації педагогів, задіяних в експериментально-дослідницькій роботі;
- забезпечити необхідні матеріально – технічні умови, з метою реалізації гнучкості змісту дошкільної медіа-освіти відповідно до сучасних потреб;
- спільною програмою діяльності ДНЗ, що є експериментальними майданчиками, передбачати створення нової навчально-методичної літератури, розробку сучасних медіа-технологій;

- удосконалювати комп'ютеризацію та інформатизацію освітнього процесу в ДНЗ.

Наукове керівництво у м.Херсоні здійснює методичний кабінет при управлінні освіти (Ільїна В.М.).

Наукові консультанти – представники професорсько-викладацького складу факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету на чолі з Петуховою Л.Є. – доктором педагогічних наук, професором, деканом факультету дошкільної та початкової освіти, завідувачем кафедри дошкільної освіти ХДУ.

Передбачено здійснення експерименту в три етапи. Перший етап обійматиме 2013-2014 роки і матиме такий зміст:

1. Організація експериментальної діяльності з питання впровадження медіа-освіти в дошкільних навчальних закладах.
2. Підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, які працюють за експериментом, шляхом проведення 2 семінарів.
3. Нормативно-правове забезпечення експерименту: а) прийняття відповідних рішень педагогічною радою; б) розробка програми науково-дослідницької та експериментальної роботи; в) підготовка науково-теоретичного обґрунтування проблеми дослідження.
4. Розробка освітніх програм і організація експерименту з перевірки запропонованих програмових вимог для забезпечення масштабності експерименту з впровадження медіа-освіти в практику дошкільної освіти.
5. Координація зусиль учених і педагогів-ініціаторів із метою експериментального розширення медіа-освітньої практики в дошкільних навчальних закладах для всіх учасників освітнього процесу (діти, педагоги, батьки).
6. Створення матеріально-технічної бази дошкільної медіаосвіти, оснащення педагогів передовими інформаційно-комунікаційними технологіями.
7. Формування позитивної суспільної думки, а також у вихователів і батьків про необхідність упровадження медіа-освіти як підготовки дитини до ефективної взаємодії зі світом сучасних медіа.

8. Проведення семінарів-практикумів і круглих столів із питань медіа-освіти дошкільників для педагогів ДНЗ м.Херсон.

Другий етап – етап поступового укорінення дошкільної медіа-освіти й стандартизації вимог (2014-2015 роки) передбачає такі напрямки роботи:

1. Організація широкого суспільного обговорення результатів експериментального впровадження дошкільної медіа-освіти в педагогічну практику, з'ясування виявлених ризиків і ресурсів, подальше формування позитивної суспільної думки.

2. Проведення обласного семінару-практикуму з проблеми медіа-освіти дошкільника.

3. Підготовка інформаційно-методичних матеріалів, програмового інформаційно-комунікаційного забезпечення, відеотек, фонотек, інформаційних баз для методичних кабінетів дошкільних навчальних закладів, бібліотек педагогічних вищих навчальних закладів.

4. Апробація запропонованих медіа-матеріалів (методичні рекомендації, медіа-продукція тощо).

5. Подальший розвиток матеріально-технічної бази дошкільної медіа-освіти, оснащення педагогів передовими інформаційно-комунікаційними технологіями.

6. Упровадження інтегрованого курсу медіа-освіти в практику роботи дошкільних навчальних закладів.

7. Відпрацювання діагностичних методик, принципів їх аналізу, розробка анкет, тестів, інших матеріалів.

Третій етап – етап подальшого розвитку дошкільної медіа-освіти (2015-2016 роки) буде спрямовано на уведення медіа-освітньої складової в освітні програми для дітей дошкільного віку; подальший розвиток матеріально-технічної бази дошкільної медіа-освіти, оснащення педагогів передовими інформаційно-комунікаційними технологіями; розробку прикладних науково-дослідницьких тем із питань підвищення ефективності дошкільної медіа-освіти для забезпечення наукового супроводу її впровадження; підготовку

методичного посібника щодо вирішення проблем реалізації дошкільної медіа-освіти; організацію моніторингу впливу інноваційних медіа-технологій та матеріалів на якість дошкільної освіти; апробацію інноваційних педагогічних медіа-технологій; підготовку наукового звіту про результати експериментальної роботи; науково-методичне й організаційне забезпечення процесу масового впровадження медіа-освіти в дошкільні початкові заклади області на основі аналізу практичних проблем, обміну досвідом, із здійсненням відповідного психолого-педагогічного супроводу (проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції); визначення позитивних і негативних прогнозів експериментальної роботи; кількісний і якісний аналіз оцінювання результатів експерименту на основі вироблених теоретико-методологічних критеріїв.

Очікувані результати: розробка моделі дошкільної медіа-освіти; розробка і запровадження скринінг-контролю «Професійний рівень педагогів»; розробка методичних рекомендацій щодо запровадженню інноваційних медіа-технологій; створення методичного посібника з медіа дидактики; розробка моделі професійної підготовки педагогів у міжкурсовий період; розробка медіа-презентацій з різних розділів освітньої програми; узагальнення педагогічного досвіду щодо впровадження інноваційних медіа-технологій та матеріалів.

Автор Концепції моделі дошкільної медіа-освіти – Крутій Катерина Леонідівна – професор кафедри педагогічної майстерності вчителів початкової класів та вихователів дошкільних закладів Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта), доктор педагогічних наук, член-кореспондент Академії менеджменту в освіті та культурі (м. Москва), член-кореспондент Петровської Академії науки і культур (м.Санкт-Петербург).

На думку автора, ознайомлення дітей дошкільного віку з медіа-продукцією повинно здійснюватися з опорою на особливості сприйняття дітьми художньої літератури і мистецтва. Це такі особливості:

- сила вражень, отриманих дітьми під час прослуховування літературного твору, перегляду мультфільмів залежить від рівня розвитку їх естетичного сприйняття, тобто від здібності сприймати художню літературу в нерозривній єдності змісту й форми;

- обмежений особистий досвід, недостатньо глибоке розуміння істотних зв'язків і стосунків іноді заважають дітям зрозуміти певні моменти сюжету й окремі образні вислови;

- підвищена емоційність спонукає до внутрішньої активності дитини під час сприйняття образів медіа-продукції;

- дошкільник ще не може визначитися зі своїми переживаннями від зовнішніх обставин, які зображено в книзі чи мультфільмі, його переживання під час слухання, його емоційне ставлення до героїв і подій часто не відповідають подіям, які зображено. Дитина не може вирватися з «полону» творів, і це пов'язано з невмінням усвідомлювати свої емоції й управляти ними;

- сприйняття творів неможливе без активної роботи уяви. Дитина молодшого дошкільного віку, слухаючи оповідання чи казку, «підтримує» героїв; дитина старшого віку є «співучасником» героя, і ця співучасть виявляється в її зовнішній діяльності (О.В.Запорожець). Ця здатність переживати в уяві є однією із суттєвих особливостей дошкільника;

- здатність дітей дошкільного віку до фантазування, до мислення. Під час читання книги чи перегляду мультфільму важливо, щоб уява не відволікала дитину від тексту чи медіа-продукції, а включалась в естетичне сприйняття, спрямовувала і поглиблювала її тощо.

Отже, в умовах медіа-середовища особливої актуальності набуває рівень розвитку медіа-грамотності всіх учасників освітнього процесу (дітей, їхніх батьків і педагогів). Реалізація положень пропонованої Концепції уможливить вирішення гострих питань щодо протистояння агресивному медіа-середовищу і його руйнівному впливу на підростаюче покоління, дозволить спрямувати позитивні можливості сучасного інформаційного середовища на розв'язання

актуальних проблем дошкільної освіти. Херсонщина перебуває лише на початковому етапі цього дослідження і визначає перспективи подальших розвідок у зазначеному аспекті.

Література:

1. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників.: дис. ... к. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2009. – 225 с.

2. Крутий К.Л., Чернікова Л.А. Концептуальні основи створення єдиного інформаційного простору вищого навчального закладу (на прикладі Запорізького ІНПО) // Сборник научных статей I Международного образовательного форума «Личность в едином образовательном пространстве» под науч. ред. проф. К.Л. Крутий – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С.284-286.

3. Робак В. Медіапедагогіка: аналіз інноваційного зарубіжного досвіду / Робак Володимир // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: зб. наук. праць / [ред. кол.І.А. Зязюн (голов. ред.)], С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін. – Львів: Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 70–92.

4. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиа образования // Вестник Российского государственного гуманитарного фонда. – 2002. – № 1. – С. 149-158.

5. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

Мережневі ресурси підтримки дослідницької діяльності обдарованих учнів

Стремительное изменение инструментальных механизмов общения, которые особенно активно развиваются в среде всемирной глобальной сети Интернет коренным образом изменяют условия организации образовательных процессов, а также могут активно способствовать развитию способностей, раскрытию интеллектуально творческого потенциала личности.

Обдарована дитина спроможна відіграти в майбутньому особливу роль в розвитку суспільства, однак, помилково вважати, що талант здатен самотійно, без особливої уваги і підтримки розкритися в повній мірі. Для обдарованих дітей необхідно забезпечувати шляхи реалізації їхньої індивідуальності через розвиток системного мислення, цілісного світорозуміння, морально-духовних та творчих основ особистості. Творчий тип поведінки, актуалізований викликами XXI сторіччя, характеризується здатністю до відчуття нових задач і проблем оточуючого світу, до прийняття нестандартних прогнозованих рішень, до особливої пластичності й гнучкості мислення, поведінки, набутих навичок тощо. Характер навчання обдарованих дітей повинен відповідати їх особливим потребам, тому серед вимог до програм та організаційних форм навчання є: забезпечення самотійності в навчанні; розвиток навичок дослідницької роботи, продуктивного мислення, навичок вирішення проблем тощо. Наразі вже проведено багато досліджень з розроблення науково-методичних засад, щодо створення програм навчання обдарованих дітей, однак, актуальним є пошук найбільш продуктивних методів навчання і він пов'язаний сьогодні з освітніми мультимедійними технологіями, що відкривають нові горизонти в освіті в цілому й обдарованих зокрема. Сучасні комп'ютерні та інформаційно-комунікаційні технології дозволяють доставити в будь-які, в тому числі віддалені, точки простору не тільки інформацію, але й сучасну методику, технологію освіти з метою актуалізації інтелектуального і творчого потенціалу особистості, надати можливість знайомства, взаємодії за інтересами у

віртуальному просторі, виконання спільної справи, розв'язання наукової проблеми в мережевій спільноті та ін.. Стрімка зміна інструментальних механізмів спілкування, які особливо активно розвиваються в середовищі всесвітньої глобальної мережі Інтернет корінним чином змінюють умови організації освітніх процесів, а також можуть активно сприяти розвитку здібностей, розкриттю потенціалу особистості. Спираючись на соціокогнітивну теорію розвитку, можна стверджувати, що мультимедійні технології з їх численними ефектами та перевагами створюють когнітивне різноманіття, а мережі комунікації забезпечують соціальний ефект розвивального середовища, спрямованого на підвищення творчих та інтелектуальних ресурсів людини, здатності її до інноваційної діяльності, одним із основних компонентів якої є дослідницька діяльність.

Розглянемо основні підходи у використанні сітьових ресурсів в розробці мультимедійних та комунікаційних освітніх технологій підтримки дослідницької діяльності учнів. Визначимо ресурси, як умови виконання будь-якої діяльності, що дозволяють за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. Термін «Ресурс» запозичено з *фр. ressource* засіб, спосіб, дані, пов'язаного зі старофранцузьким *ressourde* - *підійматися, сходити; виникати, направляти, кидати в ціль*. Ресурси комп'ютерної мережі визначають, як програмні, технічні, інформаційні та організаційні засоби комп'ютерної мережі, призначені для розв'язання задач користувачів. Під сітьовим інформаційним ресурсом освітнього призначення ми будемо розуміти інформаційний ресурс, що містить науково-педагогічну, навчально-методичну, хрестоматійну, нормативно-інструктивну та технологічну інформацію, технологія реалізація якого забезпечує можливість широкого доступу в умовах функціонування локальних та глобальних мереж [2, 3]. Наше дослідження стосується підтримки дослідницької діяльності обдарованих учнів з використанням технологій відкритого та дистанційного навчання. Визначимо основні поняття через терміни дистанційного навчання:

- **Сітьова (мережева, Web-) технологія** підтримки дослідницької діяльності учнів базується на використанні мережі Інтернет і використовується як для забезпечення їх навчально-методичними матеріалами, так і для інтерактивної взаємодії між викладачем, керівником дослідницької роботи і учнем або групою учнів.

- **Мультимедіатехнології** - одночасне використання різних засобів надання інформації: тривимірна комп'ютерна графіка; звуковий та відеоряд; динаміка зображень: інтерфейси віртуальної реальності, які дають змогу досягати в навчальних програмах граничної наочності (див. Multimedia).

- **Технології відкритого та дистанційного навчання** діляться на дві групи: неінтерактивні (надання навчально-методичних матеріалів на аудіо- та візуальних носіях, CD-ROM тощо) та інтерактивні, наприклад, відеоконференції, вебінари, мультимедіа, електронна пошта, кейс-технологія, сітьові технології, TV-технологія, мобільна технологія тощо.

Технології використання сітьових ресурсів в підтримці дослідницької діяльності пов'язані із створенням інформаційного наукового відкритого освітнього середовища, контент якого поданий в сучасній формі, сучасними засобами.

Розглянемо, перед усім, **комп'ютерно-опосередковані комунікації (КОК)**, віртуальні класи, моделювання навчання та інтелектуальні навчальні системи. Комп'ютерно опосередковані комунікації – центральна характеристика кіберпростору дослідницької діяльності молоді, де відбуваються зустрічі учнів один з одним, з вчителями, експертами у певній галузі дослідження тощо. Означену комунікацію забезпечують: мережа Інтернет, World Wide Web, локальні мережі, дошки оголошень, електронна пошта, списки розсилки, мережеві конференції, форум для онлайн дискусій, електронні площадки для проведення вебінарів тощо. Розглядаючи дослідницьку діяльність учнів з точки зору діяльнісного підходу [4, 11], як спільну діяльність, визначимо основні компоненти комп'ютерно-опосередкованої комунікації в даному процесі:

- Суб'єкт діяльності (учень);

- Предмет діяльності (дослідницька робота учнів);
- Посередницькі інструменти діяльності (мультимедійні засоби, комп'ютерні програми, мережеві ресурси, сервер підтримки навчальної взаємодії тощо);
- Спільнота учасників (всі, хто пов'язані між собою засобами КОК в електронні мережі та об'єднані між собою спільною проблемою дослідження, наприклад учень, вчитель, керівник дослідницької роботи, експерт, батьки учня тощо);
- Поділ праці (обов'язки, як правило пов'язані з ролями та функціями в організації дослідницької діяльності);
- Правила та норми, що стосуються відповідних соціальних ролей та обов'язків окремих членів спільноти комунікації);

Мережева підтримка дослідницької діяльності учнів дає можливість навчальній спільноті обмінюватися наявним та набутим досвідом у процесі пізнання, долати обмеження індивідуального мислення та користуватися «колективним розумом», розширюючи способи пізнання. Отже, використання комп'ютерно-опосередкованої комунікації, як посередницького інструменту доступу до різних джерел інформації, обміну інформацією, можливість запити інформації з будь-якого питання, залучення різних точок зору, ведення переговорів, розроблення стратегій дослідження, представлення та обговорення результатів, а також як засіб оперативного зворотного зв'язку, тьюторської підтримки, відкриває нові можливості для навчання і розвитку.

Наступною технологією підтримки дослідницької діяльності учнів є *віртуальні школи, класи, музеї, лабораторії, лекції, дискусії, екзамени* (в тому числі в 3-D), як нове середовище спільного віртуального навчання, що спрямоване на задоволення сучасних освітніх потреб. Віртуальний світ стає місцем зустрічі вчених, фахівців, викладачів, учнів та батьків. Здебільшого "віртуальне навчання" використовується як можливість доступу до електронного навчального середовища з будь-якого місця в будь-який час, тим самим усуваючи деякі фізичні обмеження реального світу. Електронні

навчальні середовища пропонують широкий спектр навчальних режимів, починаючи від пошуку навчальних ресурсів, які мають бути інтегровані в регулярну діяльність в класі, освітні проекти, які включають інформаційні ресурси, педагогічні підходи та технологічні інструменти. Учні, як члени віртуального навчального співтовариства, встановлюють контакти через компютерно-опосередкованої комунікації і користуються мережею, як місцем зустрічі для навчання. Поряд з цим, віртуальна школа може являти собою розподілене середовище, яке пропонує учням багатий контент для відпрацювання реальних процесів, пов'язаних з дослідженням певних проблем. Роль вчителя, керівника полягає в координації, сприянні зростанню учнів. Педагогічні підходи, які лежать в основі віртуального навчання:

- Компетентність, а не відтворення кодифікованих знань;
- Активна участь учня в навчанні та виборі шляху (навчального сценарію);
- Інтерактивність, навчання через взаємодію;
- Робота з сучасними освітніми розробками;
- Контроль здійснює сам учень, а не тільки вчитель;
- Скорочення розриву між навчанням та практикою;
- Зручність навігації;

Всесвітньо відомі платформи для віртуальних світів [Second Life](#), [OpenSim](#), (http://opensimulator.org/wiki/Main_Page) (Рис.1)



Рис. 1. Приклад Веб-платформи віртуального світу

Віртуальний світ може бути сам джерелом досліджень, а також надавати умови для проведення навчальних та лабораторних досліджень на віртуальних площадках [10].



Рис. 2. Сайт віртуальної лабораторії НЦ МАН України

Так наприклад сiтьовий ресурс Нацiонального центру «Мала академiя наук України» [http:// manlab.inhost.com.ua/](http://manlab.inhost.com.ua/) (Рис. 2, 3), де учнi мають можливiсть скласти план та виконати експериментальне дослiдження на обладнаннi лабораторiї Нацiонального центру «Мала академiя наук України» в он-лайн режимi за допомогою iнтерфейсної системи Cobra з рiзноманiтними модулями i датчиками, скористатись програмним середовищем *measure* для фiксацiї, вiзуалiзацiї та обробки результатiв вимiрювань, данi до якого можуть надходити з одного або декiлькох каналiв.

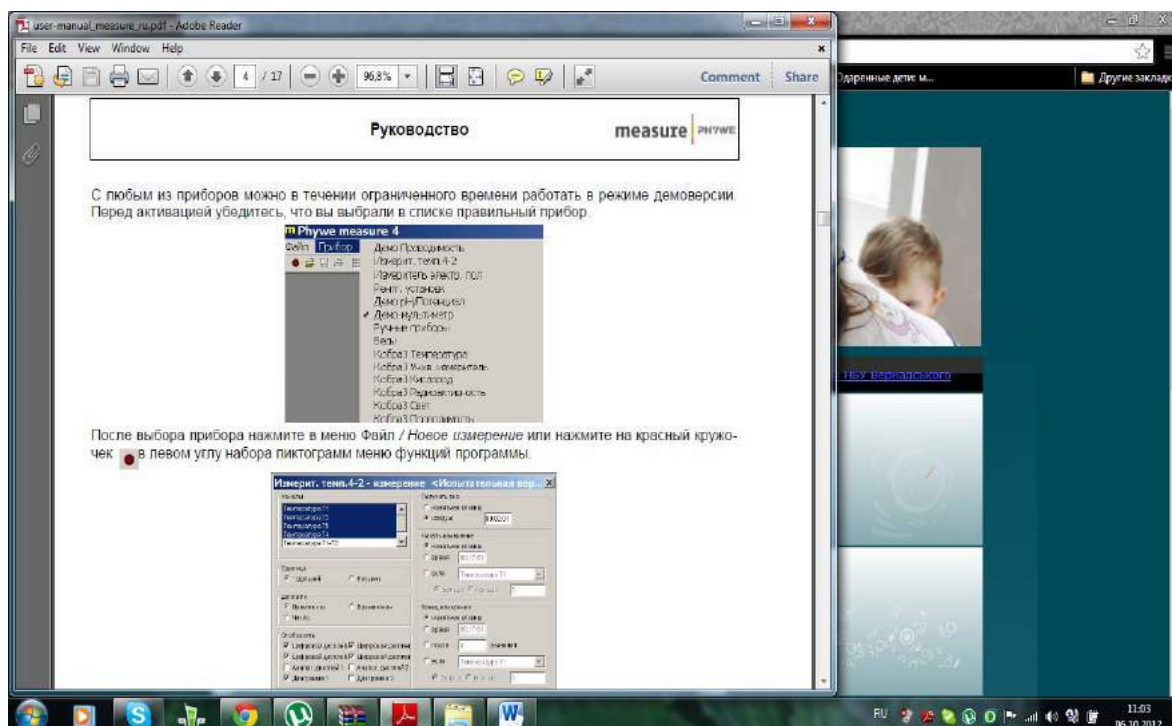


Рис. 3. Програмне середовище обробки результатiв на сайтi вiртуальної лабораторiї НЦ МАН України

Вiдмiтимо також, ще один ресурс <http://vpd.inhost.com.ua/> Нацiонального центру «Мала академiя наук України» – «Вiртуальна природнича олімпіада» (Рис. 4), що проводиться за пiдтримки Інституту обдарованої дитини та Всеукраїнської громадської органiзацiї «Асоцiацiя вчителiв фiзики» i має за мету виявлення, розвиток, пiдтримку обдарованих дiтей, пiдвищення зацiкавленостi школярiв до поглибленого вивчення природничих дисциплiн та iнформатики, залучення учнiв середнього i старшого шкiльного вiку до науково-дослiдницької дiяльностi в гуртках i секцiях МАН.

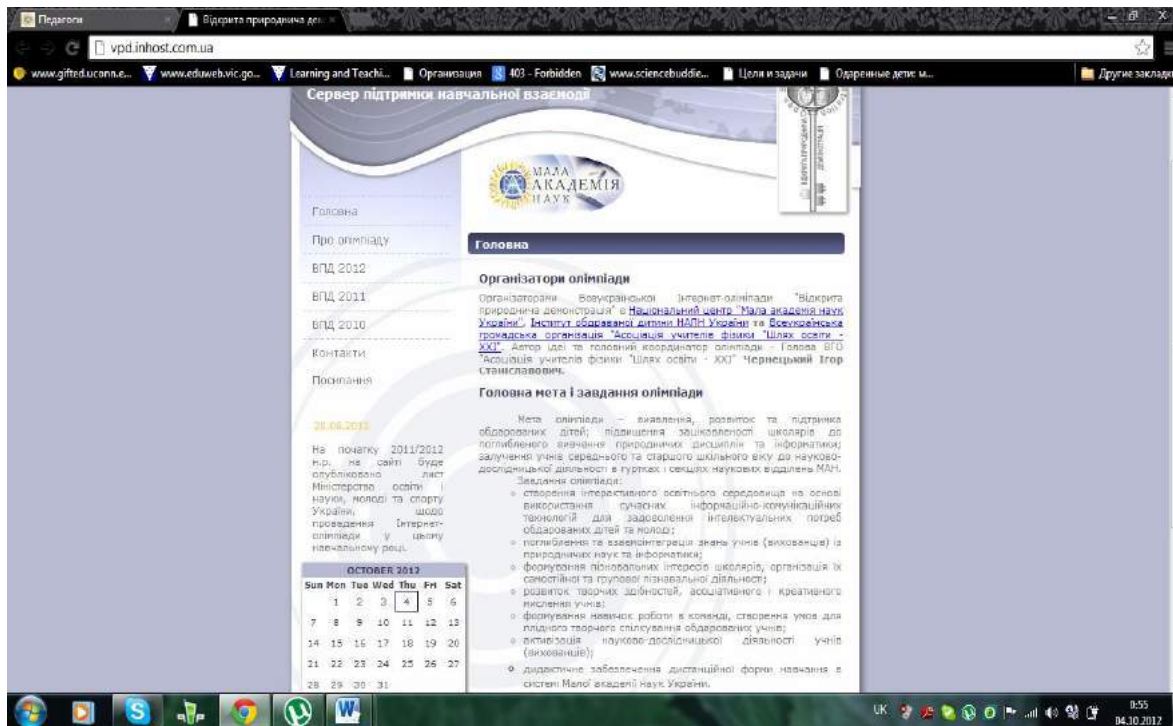


Рис. 4. Сайт «Віртуальна природнича олімпіада» НЦ МАНУ

Наступна технологія - комп'ютерне моделювання являє собою особливий тип інновацій сучасних навчальних технологій, яке дає можливість експериментувати та випробовувати різні рішення проблем, досліджувати поведінку різних систем, процесів і явищ. Основними елементами емпіричного моделювання є: (а) сценарії комплексних завдань або проблем, які частково розкриваються як відповіді на дії учня, (б) делегування повноважень учневі для виконання певних обов'язків у вирішенні досліджуваної проблеми, (в) планування шляхів її вирішення, і (г) контроль прийняття рішень учнем (Gredler) [5, с.523]. Отже, учні мають можливість діяти за власним планом, експериментувати й випробувати різні рішення проблем, таким чином усвідомлювати що вони відіграють важливу роль у навчанні. Програмне забезпечення за допомогою якого здійснюється комп'ютерне моделювання, надає користувачам високий рівень управління в ресурсному середовищі, що містить складні ситуації й цікаві завдання, пов'язані з реальною практикою, йому також надається стратегія дослідження, вказівки щодо використання необхідних фізичних інструментів та віртуальних приладів [6]. Учень може маніпулювати змінними, виявляти зв'язки, пояснювати й передбачати події в

заданій системі, в якій програмою закладено декілька змінних величин. Моделювання лабораторного експерименту є класичним прикладом емпіричного моделювання. Використання складних мультимедійних середовищ, сітьової взаємодії з іншими учасниками дослідження (реального або навчального) сприяло розробці емпіричного моделювання, в якому учень відіграє реальну роль дослідника, виконуючи складні завдання. Отже, можливості, які надають нові мультимедійні технології, в поєднанні з сучасними уявленнями про навчання, відкривають нові перспективи для освітніх моделей в т.ч. моделей підготовки молоді до дослідницької діяльності. В якості прикладу представимо сітьовий ресурс для створення 3D-моделей <http://openwonderland.org/about> (Рис. 5):

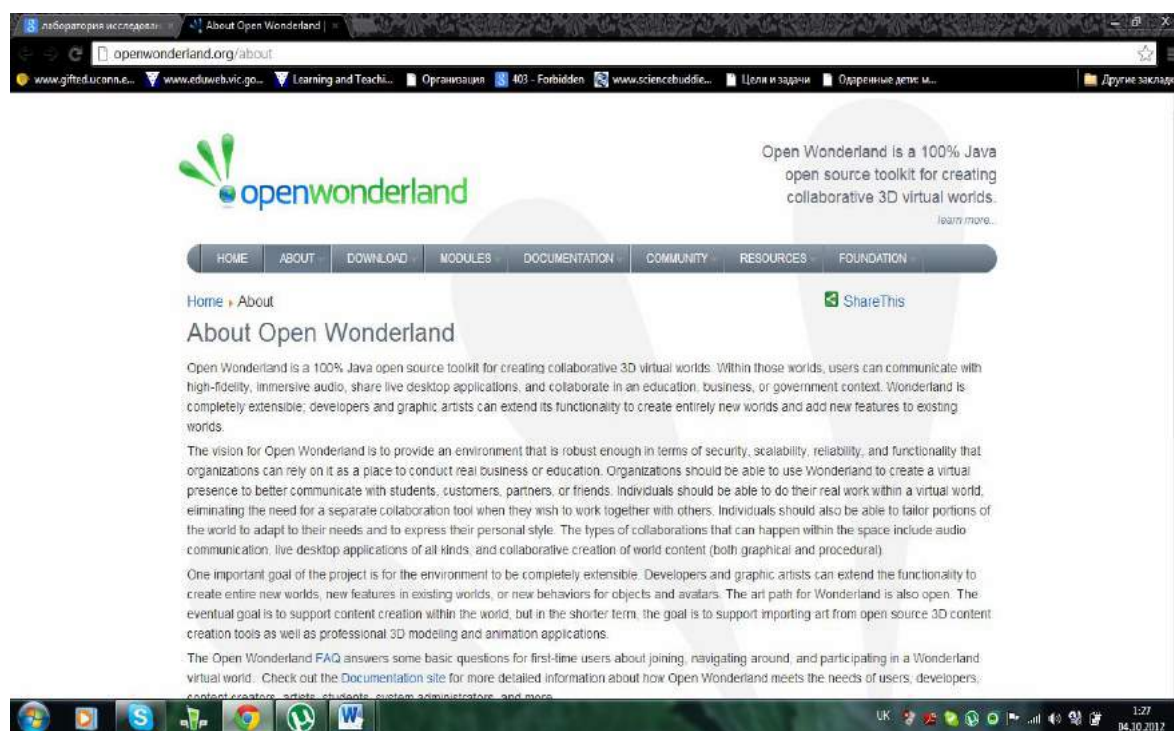


Рис. 5. Сітьовий ресурс для 3D-моделювання

Сучасна освіта розглядається не лише як передача знань, а здебільшого, як розвиток інтелектуальних і творчих здібностей людей. З цієї точки зору найбільш цікавими і перспективними технологіями в освіті обдарованих є *Високоінтелектуальні творчі мультимедійні навчальні системи* (HICEMTs), які відносяться до адаптивних навчальних систем, що розроблені із застосуванням методів та технік штучного інтелекту [7]. HICEMTs мають

багатогранні перспективи, але найбільш вагомими з них є п'ять, тісно пов'язаних між собою напрямків: освітній, психологічний, соціальний, економічний і технічний. Інтелектуальні навчальні системи розробляються з використанням сучасних досягнень мультимедійних технологій та висновків психологічної науки, особливо знань в галузі інтелекту та творчості людини, забезпечують нові способи викладання й навчання, допомагають реалізувати конструктивістську відкриту модель, коли учень і вчитель разом шукають шляхи отримання знань. В якості теоретичної основи для розробки змісту НІСЕМТs, найбільш перспективними, на думку Л.Шавініної, є психологічні підходи до розуміння природи індивідуального інтелекту і творчості, серед яких, теорії індивідуального інтелекту М.Холодної, успішного інтелекту Стернберга та теорія множинного інтелекту Г.Гарднера та ін.. Реальну можливість для розвитку високоінтелектуальних творчих мультимедійних навчальних систем, Л.Шавініна [9] вбачає в поєднанні сучасних мультимедійних технологій, розвиваючих ігор та розваг, побудованих на фундаментальних психологічних процесах, основних принципах функціонування інтелектуально-творчої діяльності та форм інтелектуально-творчого розважального навчання. Серед основних характеристик НІСЕМТs виділяють наступні: «інтелектуального змісту», «творчого» змісту та «інтелектуально-творчо розважальні» (Рис. 6).



Рис. 6. Основні характеристики НІСЕМТs

Інтелектуальний і творчий зміст показує що повинно бути включено в ці технології, охоплюючи різні, багатовимірні і взаємопов'язані аспекти, які визначає розробник стосовно обраного розуміння природи індивідуального інтелекту і творчості. В свою чергу, Інтелектуально-творчо-розважальні характеристики пов'язують з режимом презентації цього змісту. Отже, різноманітність психологічних підходів, складний, багатоплановий характер інтелектуальних і творчих здібностей, на розвиток яких спрямовано НІСЕМТs та трансдисциплінарний характер знань в основі їх функціонування, зумовлюють перспективи розвитку необмеженої кількості нових мультимедійних технологій, що відкривають широкі горизонти в освіті обдарованих дітей і, перед усім, в підготовці обдарованої молоді до дослідницької діяльності.

Наведемо приклади сітьових ресурсів, які є першими кроками у розробці інтелектуальних освітніх ресурсів. 1. <http://world.begabungs.com/> - освітнє віртуальне середовище розвитку обдарованості через творчість та розвиток навичок (Рис. 7):

Просторової орієнтації та моделювання у тривимірному просторі, графічного дизайну з використанням [OpenSim](#); логічного мислення і програмування; соціальних навичок.

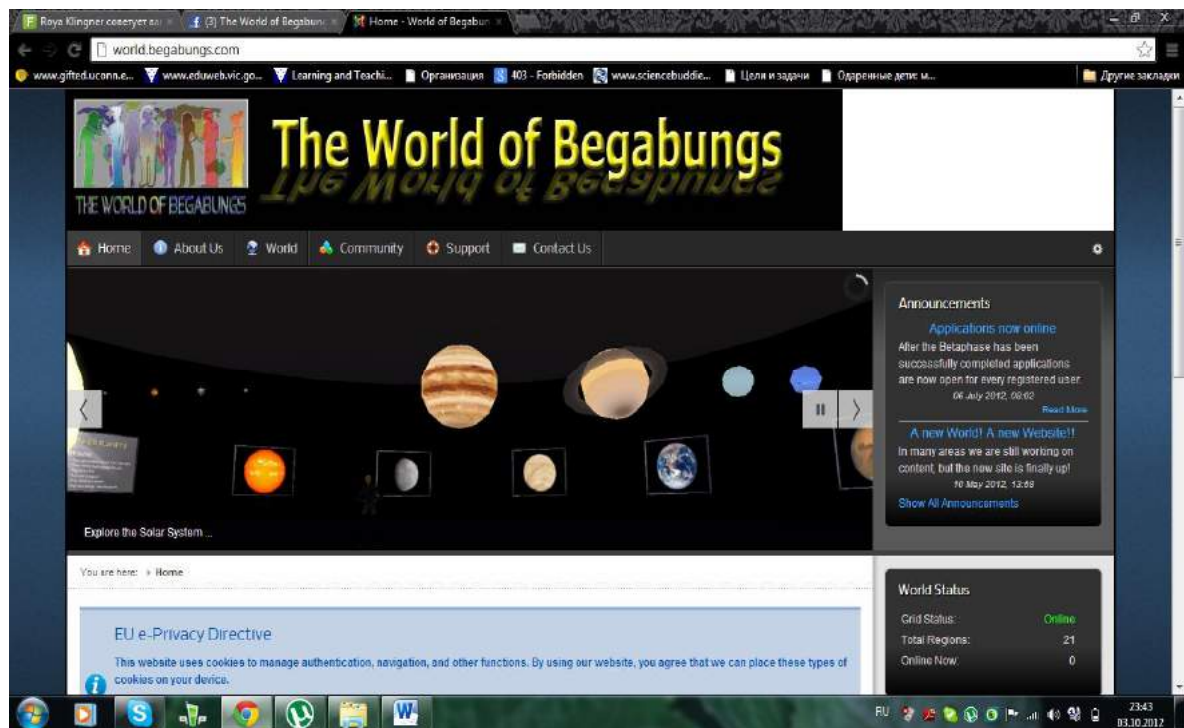


Рис. 7. Освітній сільовий ресурс для обдарованих дітей

Тематика креативних навчально-дослідницьких програм: «Дізнайся більше про сонячну систему», «Насолоджуйся заходом сонця», «Політ на космічному кораблі», «Відвідування магічного королівства», «Занурення в океан» та інші.

На означеному ресурсі можна також скористатися технологією портфоліо учня <http://portfolio.begabungs.com/> (Рис. 8) й розробити і скласти власний портфоліо, як щоденник особистісного розвитку і досягнень.

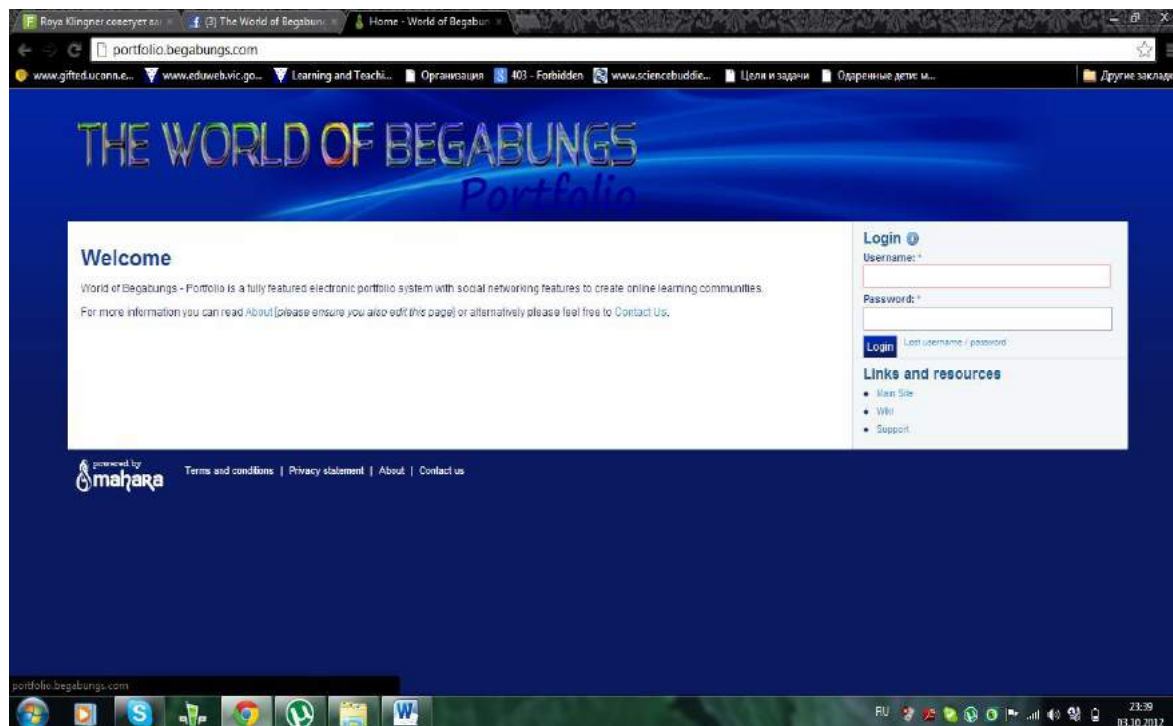


Рис. 8. Освітній сітєвий ресурс для обдарованих дітей (Портфоліо)

В якості потенційних технологічних умов для навчання відмітимо віртуальні світи – використання з освітньою метою технологій віртуальної реальності. Сітєві тривимірні віртуальні світи з елементами соціальної мережі Second Life, Open Sim, Active Worlds та ін., які стають найбільш популярними платформами з відкритим кодом для вчених, оскільки мають можливість будувати та досліджувати трьохмірний простір. Віртуальні світи навчання будується через взаємодію та конструювання знань, використовуються для ефективної інтеграції засобів масової інформації, таких як: електронні підручники, гіперпосилання, маніпуляція об'єктами, наприклад, такими як артефакти, інтерактивні календарі та дошки, опитування із зворотнім зв'язком через електронну пошту та ін.. Багато університетів використовують ресурси віртуальних світів для навчання, включаючи Гарвардський, Оксфордський, NASA, наприклад, відкрило на площадкаї Second Life віртуальний дослідницький центр, IBM розбудовує віртуальний робочий простір для працівників з віддалених регіонів тощо.

Безпосередніми ресурсами підтримки дослідницької діяльності учнів є <http://www.sciencebuddies.org/> (Рис.9). Даний ресурс є інформаційно-

розвивальним середовищем для учнів, які зацікавились і долучились до досліджень, для їх батьків і вчителів.

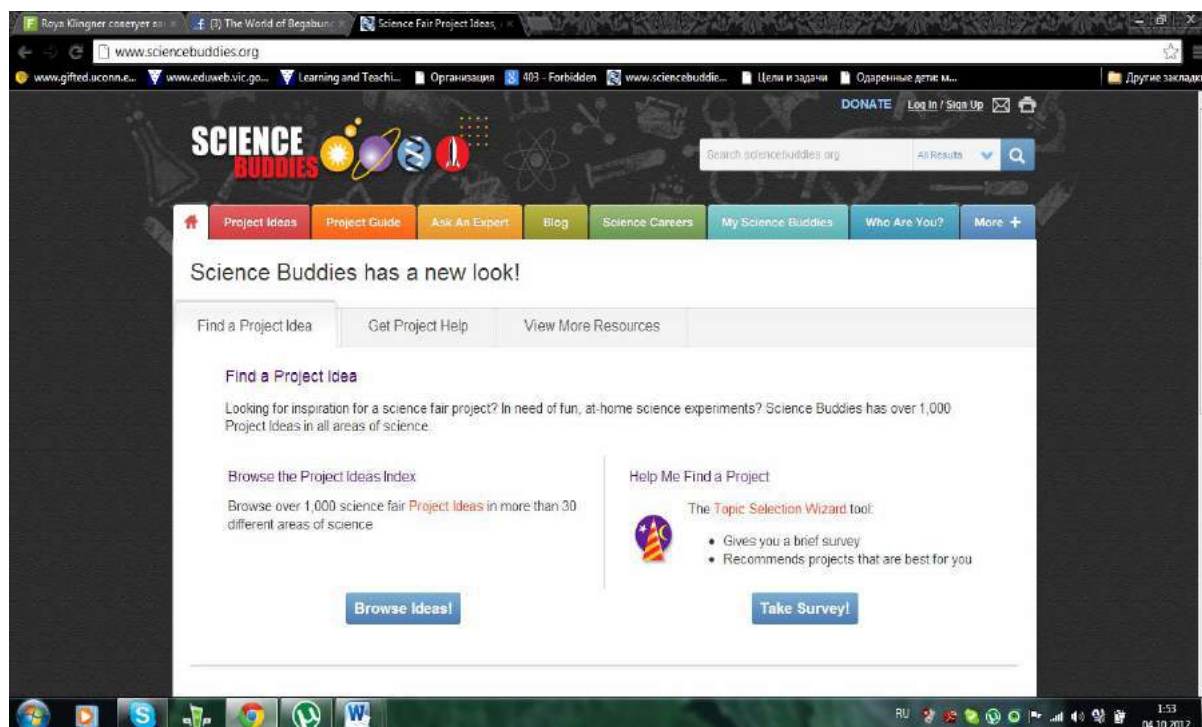


Рис. 9. Освітній сітєвий ресурс для підготовки обдарованих дітей до дослідницької діяльності

Більш детально проаналізуємо приклад нової моделі отримання учнями наукових знань - російський освітній портал нового типу «Епістемотека» (Рис. 10). Портал створено з урахуванням всіх переваг інформаційно-комунікативних технологій і є засобом трансляції результатів новітніх наукових відкриттів в систему освіти через формування проблемного мислення та освоєння колективних способів вирішення проблем. «Епістемотека» дозволяє:

- Організувати колективну діяльність учнів, спрямовану на отримання нового знання;
- Суттєво розширити поле комунікації, через можливість спілкування учнів з експертами, які працюють в університетах та наукових інституціях різних країн світу;
- За рахунок цього надати можливість учням виходу на межі сучасних знань;
- Вчити учнів ставити й розв'язувати проблеми;

- Створювати команди для розроблення та реалізації дослідницьких програм і проектів, розрахованих на широкий загал.

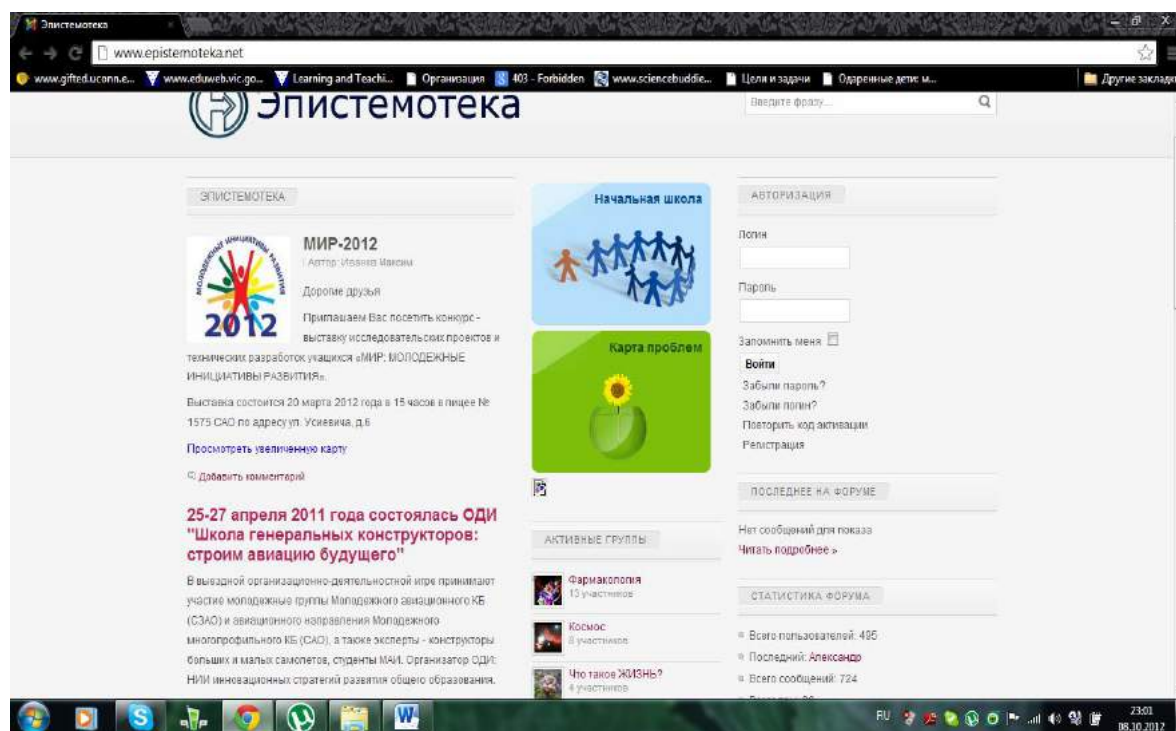


Рис. 10. Освітній сітєвий ресурс для обдарованих дітей «Епістемотека»

Для ознайомлення учнів з сучасними проблемами природничо-наукового й гуманітарного знання в «Епістемотеці» створено спеціальний розділ «Карта проблем», де міститься інформація про проривні питання науки, про прилеглі до них зони незнання, а також про тих фахівців, які є найбільш компетентними в цих галузях знань. Як зазначає один із авторів ідеї порталу Н. В. Громико, «Епістемотека» розширює можливості інтелектуального спілкування й соціалізації учнів через роботу системи експертів – представників фундаментальної науки, сфери промисловості, мистецтва, освіти та ін... На порталі діє спеціально розроблена модель форуму з коментарями науковців. Для початківців створено «Дитячий куточок» з розділом «Чомучкіни питання». Вчителі також мають можливість ознайомитись проблемами практико-орієнтованої епістемології, розібратися в технологіях роботи із знанням. Наведемо приклади проблем, які обговорюються на порталі: «Що таке вода?»»,

«Електрика і магнетизм – однакова чи відмінна природа?», «Як розв’язати проблему транспортних заторів в Москві?», «Які принципи сучасного світоустрою і чи буде молодь складати новий світоустрій?», «Скільки коштує квантова точка?», «Проект побудови ядерно-водневої енергетики в Росії», «Чи можлива в Росії конкурентоспроможна фармакологія?» тощо. В основі кожного з цих модулів – проблема, вирішення якої може призвести до породження дійсно проривних знань. На думку розробників, «Епістемотека» дозволить учням, які мають природні задатки, трансформувати їх в ті компетенції, які будуть реально затребувані найближчим часом в самих перспективних сферах зайнятості [1].

Варто представити також один із найбільших освітніх мережевих порталів EDUNET - це сучасна освітня інформаційна служба Кореї, яка орієнтована на потреби користувача, забезпечує адаптовані навчально-методичні матеріали та дозволяє всім користувачам освітніх послуг активно сприймати швидкі зміни, що відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві. Вона має на меті реалізувати відкрите інформаційне суспільство двадцять першого століття. Одним із досягнень EDUNET, є цифрові підручники нового покоління за допомогою яких кожен учень може навчатися з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів. Вони пропонують різноманітні інтерактивні функції і надають можливість працювати з цілим набором посібників, довідників, книг, словників та мультимедійними матеріалами без обмежень часу й простору. Запровадження цифрових підручників допомагає створювати автономне середовище всюдисущого навчання (u-learning environment), яке надасть можливість кожному учневі проводити власні дослідження в школі або вдома, в будь-який час. Завдяки електронній системі домашнього навчання (CHLS) – «домашній репетитор» учні можуть навчатися самостійно відповідно до своїх можливостей, регулярно перевіряти рівень своїх знань, займатися самостійними дослідженнями, використовувати допомогу цифрового вчителя, звертатись до фахівців та багато іншого. На цей час систему використовує більше 3089 тисяч учнів за підтримки 60890 електронних вчителів та репетиторів. Серед сільових

ресурсів EDUNET послуга для обміну інформацією та знаннями між користувачами Edu-Cafe, яка служить в якості платформи для соціальних мереж, відтворення та збільшення об'єму даних і забезпечує можливість перетворювати освітні ресурси EDUNET в більш ефективні через взаємодію між членами Edu-Cafe.

Ще одна технологічна тенденція - «соціальне навчання»: розробка соціальних мереж і соціальних засобів масової інформації, які оптимізовані для використання у сфері освіти, з метою розбудови учнівської спільноти «без кордонів» і можливістю розширювати соціальний досвід навчання, творчої та дослідницької діяльності за межами школи.

Відмітимо, що сучасні технологічні та соціальні тенденції, а саме: широке охоплення простору послугами Інтернету з широкосмуговим доступом, мобільні послуги зв'язку, такі як iPhone і Android безпосередньо на місці знаходження користувача, безмежний он-лайн контент, підключення до датчиків, складне моделювання й представлення інформації в цифровому вигляді, хмарні обчислення, завдяки доступу через Інтернет до загальних обчислюваних ресурсів, вилучення інформації в руслі технологій штучного інтелекту – інтелектуальний пошук, соціальні мережі спілкування й взаємодії створюють великі освітні можливості, в тому числі й для підтримки до дослідницької діяльності учнівської молоді.

Використані джерела:

1. Громыко Н.В. Что такое Эпистемотека // Вопросы философии: Научно-теоретический журнал. - 2008. - №7. - С. 90-105.
2. Теоретичні основи проектування інформаційних середовищ як педагогічних систем, спрямованих на підтримку творчої діяльності учнів: Колективна монографія / [Величко В.Ю., Камишин В.В., Комов С.А., Лісовий О.В., Палагин О.В., Петренко М.Г., Стрижак О.Є., Шишкіна М.П., Чернецька Т.І., Канюка А.І.]. - За ред. к.т.н. В.В.Камишина і к.т.н. О.Є.Стрижака. - К.: Інформаційні системи, 2010. - 188 с.

3. Технологічні платформи підтримки навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі сучасних інформаційних технологій [Текст] : монографія / [О. Є. Стрижак, В. В. Самсонов, Г. М. Востров та ін.] ; за ред. : В. В. Камишин, О. Є. Стрижак ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т обдар. дитини. - К. : Інформаційні системи, 2009. - 151 с.
4. Engestrom, Y. (1996). Interobjectivity, ideality, and dialectics. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 259–265.
5. Gredler, M. E. (1996). Educational games and simulations: A technology in search of a (research) paradigm. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 521–540). New York: Macmillan.
6. Harper, B., Squires, D., & McDougall, A. (2000). Constructivist simulations: A new design paradigm. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9, 115–130.
7. Park, O. (1996). Adaptive instructional systems. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 634–664). New York: Macmillan.
8. Polikhun N. Interactive Programs for the Development of Research Activity of Gifted Students // Publishes of International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid (Spain) – 15th – 17th of November, 2010. – p. 003902-003907.
9. Shavinina, L. V. 2009, *International Handbook on Giftednes*, Chapter 61, High Intellectual and Creative Edu-cational Multimedia Technologies for the Gifted, (p.p. 1193-1197). Springer Science+Business Media B.V. 2009, Canada.
10. Чернецький І.С. Сучасні експериментальні засоби навчального середовища. Мобільна комп'ютерна лабораторія NOVA5000. електронний ресурс:
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_99/Chern.pdf
11. «Учебная деятельность» , електронний ресурс:

Мокрогуз Олександр Петрович

До питання запровадження медіаосвіти в школі

Анотація. Представлено результати дослідження ставлення учителів щодо запровадження медіаосвіти у навчальних закладах України. Проведено порівняльний аналіз результатів анкетування експертів, російських і українських вчителів. Зроблено висновок щодо шляхів впровадження медіаосвіти у школах України.

Ключові слова: медіаосвіта, Концепція впровадження медіаосвіти, ставлення вчителів до медіаосвіти, анкетування.

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, затверджена постановою Президії Національної академії педагогічних наук України у 2010 році дала поштовх для широкого впровадження медіаосвіти у навчальному процесі загальноосвітніх і вищих освітніх закладів. Поява Концепції стала відповіддю на ці виклики, що постали в результаті соціально-економічних змін і інформаційних вибухів, що торкнулися всього світу і вимагають перегляду традиційно сформованих систем, змісту, методів і технологій навчання в контексті використання різних медіазасобів[2].

Одним з головних завдань Концепція визначає підготовку і проведення широкомасштабного поетапного всеукраїнського експерименту з запровадження медіаосвіти на всіх рівнях; пріоритетне започаткування практики шкільної медіа-освіти, яка стане головною інтеграційною ланкою формування цілісної системи медіа-освіти [2].

На думку фахівців НАПН України одним з пріоритетних напрямків розвитку в Україні ефективної системи медіаосвіти є: створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх

шкіл, сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів, напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для підлітків, упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання, активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування.

Запровадження медіаосвіти у навчальний процес буде залежати, в першу чергу, від ставлення вчителів до цього процесу. Однак чи готові вчителі до впровадження медіаосвітніх ідей? Як вони, взагалі, ставляться до проблеми медіаосвіти в школі? Які завдання вважають найбільш важливими? Як використовують елементи медіаосвіти на уроках? Що, на їхню думку, заважає їм займатися медіаосвітою?

Метою нашого дослідження було з'ясувати готовність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів Чернігівської області до медіаосвіти, проаналізувавши результати анкетування окреслити умови ефективного запровадження медіаосвіти.

Аналіз наукових досліджень дає можливість стверджувати про незначну кількість досліджень з даної проблематики, зокрема, в Україні дослідження Т.Ю. Лозицької [3, 4] у Луганській області та дослідження О.В. Федорова [5] проведене серед російських вчителів у 2003 році. Крім того, значна кількість матеріалів опитувань вчителів щодо ставлення до медіаосвіти представлена на вебсайтах навчальних закладів.

У нашому опитуванні взяли участь 93 вчителі початкової, середньої та старшої школи. Педагогічний стаж учасників анкетування подано в таблиці 1. Більшість з опитаних становили жінки (78%).

Таблиця 1

Розподіл учасників анкетування за стажем роботи «Запровадження медіаосвіти в Україні»

Стаж	Кількість вчителів (%)	Стаж	Кількість вчителів (%)

<i>1-3 роки</i>	6,7%	<i>16-25 років</i>	39,8%
<i>4-8 років</i>	13,8%	<i>більше 26 років</i>	25,3%
<i>9-15 років</i>	14,7,3%		

Одне з перших запитань стосувалось завдань медіаосвіти. Учасники анкетування мали обрати п'ять головних, на їхню думку, завдань медіаосвіти, які відображають основні теорії медіосвіти. Ось як виглядають дані опитування (табл.2).

Таблиця 2

Ставлення вчителів до завдань медіаосвіти

1. Розвиток гарного естетичного сприйняття, смаку, оцінки естетичних якостей медіатекстів, розуміння медіатекстів, пропаганда шедеврів медіакультури	58,8%
2. Розвиток критичного мислення особистості по відношенню до медіа	62,8%
3. Захист від шкідливого впливу медіа (наприклад, від впливу сцен насильства на екрані, від пропаганди поганого смаку, від творів низької художньої якості і т.д.)	74,5%
4. Задоволення різних потреб аудиторії в галузі медіа	16,1%
5. Навчання аудиторії практичним умінням роботи з медіатехнікою	38,1%
6. Розвиток здібностей аудиторії до політичного, ідеологічного аналізу різних аспектів медіа, медіакультури	31,3%
7. Розвиток здібностей аудиторії до сприйняття, розуміння і аналізу мови медіатекстів (аудіовізуального ряду, композиції, стилістики, символіки і т.д.), «декодуванню» медіатекстів	11,9%
8. Розвиток здібностей аудиторії до аналізу медіатекстів в широкому культурологічному, соціокультурному контексті з урахуванням таких понять, як «джерело інформації» (агентство медіа), «категорія медіа» (вид, жанр медіа), «технологія медіа», «мова медіа», «аудиторія медіа», «репрезентація»	28,5%

9. Підготовка людей до життя в демократичному суспільстві	61,6%
10. Розвиток комунікативних здібностей особистості	37,3%
11. Розвиток умінь самовиражатися за допомогою медіа, створювати медіатексти	31,7%
12. Отримання аудиторією знань з історії медіа, з історії медіакультури	3,8%
13. Отримання аудиторією знань з теорії медіа і медіакультури (включаючи такі поняття, як «агентство медіа», «категорія медіа», «мова медіа», «технологія медіа», «репрезентація медіа», «аудиторія медіа» і т.д.)	9,8%
14. Розвиток здібностей аудиторії до морального, етичного, психологічного аналізу різних аспектів медіа, медіакультури	55,8%

Якщо порівняти ці дані з вимогами «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», головні завдання якої полягають у сприянні формуванню медіаімунітету особистості, рефлексії і критичного мислення, здатності до медіаторчості, спеціалізованих аспектів медіакультури, то можна констатувати, що більшість відповідей стосуються всіх згадуваних завдань. Водночас, незначний відсоток звернення до термінології, питань теорії пояснюється певним нерозумінням важливості цих питань на початковому етапі впровадження медіаосвіти. Адже без опори на теоретичні питання медіа неможливо розвивати, наприклад, критичне мислення або навчати учнів розумінню мови медіа.

Порівняння цих даних з результатами опитування міжнародної експертної групи, що проводилась у 2003 році показує, що думки українських вчителів за багатьма позиціями не збігаються з експертними: вчителі явно завищують роль «захисних» задач медіа (74,5% прихильників серед вчителів і тільки 15,38% - серед експертів), високо оцінюють завдання медіа щодо морального, етичного, психологічного аналізу різних аспектів медіа, медіакультури (55,8% вчителів проти 30,8% експертів). Естетичні задачі медіаосвіти вчителі оцінюють дещо вище (58,8% педагоги, 46,2% експерти), а комунікативні (37,3% – вчителі,

57,3% – експерти) і практичні (38,1% – вчителі, 50% – експерти) значно нижче. Значимість знань учнями історії і теорії медіа та медіакультури виявилася також занижена вчителями в порівнянні з експертною групою. Прихильників цих завдань медіаосвіти серед експертів від 37% до 48%, у той час, як серед опитаних нами педагогів ці цифри коливаються в діапазоні від 3,8% до 9,8% [5, с.179].

Водночас, педагоги (хоча і в меншому відсотковому відношенні) погоджуються з завданням розвитку критичного мислення аудиторії (84,61% голосів експертів і перше місце і 62,8% голосів вчителів). Однакову позицію з експертами висловили вчителі і щодо підготовки людей до життя в демократичному суспільстві (61,9% – експерти, 61,6% – вчителі) [5, с.179].

Все це приводить до висновку, що, незважаючи на загальну підтримку вчителями пріоритетності розвитку критичного мислення на матеріалі медіакультури, демократичних засад медіаосвіти в середовищі педагогів ще немає достатнього розуміння важливості ряду інших істотних медіаосвітніх завдань.

Ми не могли обійти питання визначення цілей медіаосвіти у навчальному процесі. Питання анкети було наступним: «Визначте п'ять найважливіших, на вашу думку, цілей медіаосвіти у навчальному процесі». Дані таблиці 3 демонструють певну ідентичність відповідей даної і попередньої таблиці, адже запитання багато в чому перегукувались. Менша розбіжність відповідей пояснюється меншою кількістю питань і об'єднанням їх за напрямками.

Таблиця 3

Ставлення вчителів до цілей медіаосвіти

1. Модернізація сучасного навчального процесу	66,4%
2. Підняття мотивації та зацікавленості учнів до предмету та навчання	33,6%
3. Розвиток інформаційної та медіакультури учнів	68,9%
4. Розвиток здатності до критичного мислення учнів	56,7%
5. Розвиток здатності естетичного сприйняття, оцінки, розуміння,	34,3%

аналізу медіатексту	
6. Розвиток уміння доцільно використовувати різні медіа	51,4%
7. Навчати дитину ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними засобами технічного використання медіа, створювати медіапродукти/тексти	50,9%
8. Розвиток комунікативних здібностей особистості	43,7%
9. Навчання учня самовираження за допомогою сучасних засобів медіа	45,2%
10. Розвивати знання соціальних, культурних, політичних та економічних підтекстів медіатекстів	37,1%
11. Надавати знання з теорії медіа, історії їх виникнення	18,4%

За відповідями вчителів можна зробити висновок, про розуміння педагогами необхідності інноваційних змін в освіті і прагнення вчителів долучитись до цих змін. Але ж, знову ж слід констатувати низький рівень розуміння вчителями «теорії» медіаосвіти. Ці тенденції збігаються з дослідженнями Т.Ю. Лозицької [4, с.61].

Ставлення вчителів до форм медіаосвіти показано в таблиці 4.

Таблиця 4

Ставлення вчителів до медіаосвіти

У медіаосвіті школярів немає необхідності	3,6%
Медіаосвіта школярів має бути обов'язковою	65%
Медіаосвіта школярів повинно бути факультативним курсом, як гурток	28,8%
Медіаосвіта школярів має бути інтегрована зі шкільними дисциплінами	44,9%
Медіаосвіта в школі має бути у вигляді окремого предмету	32,3%
Медіаосвіта в школі повинна бути синтезом автономних і інтегрованих уроків	20,2%

Позитивним є той факт, що переважаюча більшість вчителів розуміють важливість медіаосвіти. Розподіл голосів у таблиці – лише за формами її

запровадження. Не дивлячись на те, що майже 45% вчителів підтримують інтеграцію медіаосвіти у всі шкільні предмети, більше 61% педагогів виступають за автономне існування цього напрямку освіти (факультативно або окремим предметом) у нашій школі. Ці дані відрізняються від вже згаданого опитування міжнародних експертів у 2003 році, де лише 7,7% експертів зазначили, що медіаосвіта має здійснюватися у вигляді окремих спецкурсів (уроків). Більшість експертів (61,5%) сходяться на думці, що найбільш перспективний шлях для розвитку сучасної медіаосвіти - поєднання автономних і інтегрованих занять з учнями [5, с.176]. Намагання вчителів виділити медіаосвітній курс у окремий є відображенням їхнього досвіду, коли багато гарних освітніх ідей та інновацій гинули, так і не розвинувшись, а також їхнього прагнення мати стабільний навчальний курс з конкретною програмою і змістом.

Ми спробували з'ясувати, якими знаннями з в галузі застосування медіа володіють вчителі (табл.5). Зрозуміло, що ці відповіді швидше являють бачення і педагогічний досвід вчителів, ніж відображають справжні їх знання. Про це свідчить низький рівень знань термінології, понятійного апарату медіаосвіти, що є її базою і без якого важко уявити існування подальших знань. Але початковий рівень своїх знань вчителі оцінюють високо, що дозволяє стверджувати про перспективи розвитку медіаосвіти в Україні.

Таблиця 5

Знання вчителів в галузі застосування медіа

1. Знання того, як використати різні медіа у викладанні будь-якого матеріалу з предмета	47,1%
2. Знання того, як підібрати потрібні медіа для досягнення педагогічної мети в ході заняття	64,2%
3. Знання головних закономірностей сприйняття й розуміння медіа повідомлень	22,4%
4. Знання процесів впливу ЗМІ на освіту, розвиток і формування особистості	32,9%

5. Знання усіх термінів, понять і процесів медіаосвіти, знання, як передати їх учням	4,5%
--	------

Відповіді вчителів цієї і попередніх таблиць засвідчують необхідність звернути увагу під час підготовки медіапедагогів на підвищення їх рівня теоретичних знань і забезпечення знаннями щодо методики медіаосвіти, що, на нашу думку, є більш складною справою.

Це підтверджується відповідями на питання анкети «Якими медіанавичками ви володієте?» (табл.6).

Таблиця 6

Уміння вчителів у галузі застосування медіа

1. Уміння поставити навчально-виховну мету, яку можна вирішити за допомогою медіа	52,8%
2. Уміння планувати свої дії та дії учнів у навчально-виховному процесі з використанням медіа	31,4%
3. Уміння аналізувати ефективність використаних медіа для вирішення конкретного педагогічного завдання	24,9%
4. Уміння навчити учнів вести спілкування на медіакультурному рівні	8%
5. Уміння надати навчальний матеріал за допомогою термінології медіа	8,6%
6. Уміння організувати будь-який етап уроку з використанням медіа	12,8%
7. Уміння підібрати медіа, які будуть розвивати медіакультуру учнів	8,5%
8. Уміння інтерпретувати й аналізувати друковані та телевізійні ЗМІ	19,8%
9. Уміння аналізувати і встановити відповідність вживаних медіа віковій категорії учнів і змісту навчального матеріалу з предмета	23,7%
10. Уміння підготувати урок з використанням кількох медіа	12,7%
11. Уміння передбачити результат використання конкретних медіа в навчально-виховному процесі	5,9%
12. Уміння працювати з засобами мультимедіа	20,7%
13. Уміння організувати кожного учня до самостійної роботи з медіа	3,2%

14. Уміння бути досвідченим користувачем медіа	2,2%
15. Уміння працювати з Інтернетом	50,3%

Лише два показники не викликають сумнівів у половини вчителів щодо власних умінь. Відповіді свідчать про безпомічність педагогів у практичній діяльності безпосередньо з медіатекстами. Це ще раз підтверджує тезу про необхідність узгодженості навчання вчителів як теоретичним аспектам, так і методичним засадам викладання/застосування медіаосвіти.

Показовими є відповіді, що стосуються мотивації застосування медіаосвіти у навчально-виховному процесі. Ми просили назвати три найважливіших, на думку вчителів, мотиви використання медіаосвіти «Медіаосвіта дозволить Вам...» (табл.7).

Таблиця 7

Мотиви використання медіаосвіти

робити навчально-виховний процес сучасним і більш цікавим для учнів на кожному уроці за допомогою медіа	89%
постійно отримувати нову інформацію з різних медіатекстів	64,9%
постійно підвищувати свою медіа культуру за рахунок медіа, які використовують на уроці	55%
шукати матеріали на основі медіа для навчальних, наукових, дослідницьких цілей	66,8%
навчитися створювати медіатексти самому	17,6%
обирати різноманітний жанровий спектр медіатекстів	9,5%

Порівняння даних нашого опитування і проведеного Т.Ю. Лозицькою [4, с.62] виявили подібність відповідей вчителів, які засвідчили раціональний характер мотивацій використання медіа, спрямований на покращення навчального процесу з їх допомогою. Крім того, вчителі не вбачають у медіаосвіті фактору, що дозволить їм самим виготовляти і використовувати різноманітні медіатексти. Це пояснюється не тільки низьким рівнем культури використання засобів навчання, а й повільним впровадженням педагогічних

інновацій, характером та визначальними дидактичними принципами сучасної української освіти.

Варто зазначити, що при підготовці до уроків і під час їх проведення вчителі найчастіше користуються найбільш розповсюдженими засобами – друкованими ЗМІ та Інтернетом (табл.8). Якщо загальна кількість Інтернет-користувачів в Україні складає до 40% [1], то дані опитування засвідчили, що вчителі є однією з найбільших груп, що користуються послугами Інтернету. Не викликає сумнівів, що фахові видання залишаються на сьогодні також затребуваними. Відсоток використання електронних засобів навчання у вигляді комп'ютерних програм обумовлений їх незначною кількістю.

Таблиця 8

Використання медіа продуктів у діяльності вчителів

1. Друковані ЗМІ	66,2%	4. Інтернет	66,9%
2. Аудіо-медіа (звукові файли)	40,2%	5. Комп'ютерні програми (навчальні, розважальні)	33,2%
3. Екранні медіа (відео файли)	35%		

Симптоматичними виявились відповіді на питання анкети стосовно частоти використання елементів медіаосвіти на уроці (табл.9). Практично всі вчителі використовують їх під час навчальних занять.

Таблиця 9

Частота використання елементів медіаосвіти на уроках

На кожному уроці	3,2%	На 1-2 уроках у чверті	32,3%	На 1-2 уроках у році	22,2%
На 1-2 уроках теми	24,2%	На 1-2 уроках у семестрі	16,4%	Ніколи	1,7%

Якщо порівнювати дані відповіді з відповідями російських вчителів на подібні запитання у 2003 році, то виявиться однакова тенденція. 63% російських вчителів використовують елементи медіаосвіти рідко або взагалі не

використовують (42% – рідко, 21% – ніколи). Серед опитаних в Україні таких виявилось 73%. Крім того, російське опитування не дає окремих даних щодо частоти використання елементів медіаосвіти на уроці, що заважає зробити більш детальні висновки [5, с.182]. Але позитивним є факт, що тих хто ніколи не використовує елементи медіаосвіти в Україні у декілька разів менше.

Природно, нас не могло не зацікавити питання про те, що ж заважає вчителям займатися медіаосвітою учнів. Думки педагогів про це зведені у таблиці 10.

Таблиця 10

Перешкоди використання елементів медіаосвіти на уроках

1. Не вистачає знань по теорії й методиці медіаосвіти	65,8%
2. Немає бажання	
3. Відсутня матеріальна зацікавленість	3,6%
4. Підготовка до уроків з використанням медіа займає багато часу	42,5%
5. Не знаю як поводитися з медіа технікою	33,1%
6. Немає рекомендацій з приводу медіаосвіти з боку шкільного керівництва	28,3%

Оптимістичним є той факт, що жоден з анкетованих не відмовляється від використання елементів медіаосвіти у педагогічній практиці на відміну від 14 % російських вчителів, яким це запитання ставилось у 2003 році. Матеріальна зацікавленість не є визначальним фактором, що стоїть на заваді застосування медіа в українській школі у той час, як 89,5 % російських вчителів вказують на відсутність матеріальної зацікавленості. Потреба в рекомендаціях з приводу медіаосвіти з боку шкільного керівництва у російських вчителів також значно більше – 77,2% вказали на таку необхідність [5, с.183]. Те що пріоритетом стає недолік певних знань і методик підтверджується попередніми анкетними даними, про які ми вже говорили.

Висновки. Наше опитування не претендує на тотальну репрезентативність. Разом з тим, його результати здаються нам симптоматичними для медіаосвітнього процесу в цілому. Аналіз проведеного

нами опитування вчителів показав, що, усвідомлюючи величезну значимість медіа в житті людини нинішнього інформаційного суспільства, вчителі підтримують необхідність запровадження медіаосвіти. При цьому переважаюча більшість вчителів справедливо вважає, що поєднання автономних і інтегрованих занять з учнями сьогодні найбільш ефективний шлях для розвитку медіаосвіти, а, отже, – для підвищення медіаграмотності підростаючого покоління. Однак, незважаючи на підтримку більшістю педагогів завдань розвитку критичного мислення на матеріалі медіакультури, ними істотно завищується важливість «запобіжних» завдань медіаосвітніх занять. Вагомим аргументом у запровадженні медіаосвіти є прагнення педагогів вдосконалювати навчальний процес з допомогою медіаосвітніх засобів. Отримані результати допомагають уточнити завдання і послідовність запровадження медіаосвіти в Україні і спрямувати подальші дослідження на розгляд методичних і практичних аспектів цього процесу.

Список використаних джерел

1. Інтернет в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
3. Лозицька Т. Ю. Використання медіа в навчально-виховному процесі очима молодих учителів / Т. Ю. Лозицька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2009. – № 23, Ч. 2. – С. 60 – 66.
4. Лозицька Т. Ю. Дослідження ставлення учителів до медіа як засобів навчання / Т. Ю. Лозицька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2010. – № 17. – С. 60 – 66.

5. Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы [Текст] / А.В.Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 228 с.

Пономаренко Лариса Вікторівна

Особливості впливу мас-медіа на школяра

Важко сьогодні уявити оселю без телевізора, комп'ютера чи мобільного телефону. ЗМІ відіграють величезну роль в житті людей - це і джерело інформації, і засіб спілкування.

В умовах складних соціально-економічних процесів, які відбуваються в суспільстві останні 15-20 років, значно зменшилась виховна функція сім'ї та школи. Спілкування дитини відійшло у батьків на другий план. Як результат – значно збільшився вплив засобів масової інформації на процес соціалізації і формування світогляду підростаючого покоління. Використання електронних, цифрових та інтерактивних інформаційних засобів позитивно впливає на розвиток дітей: захоплює, навчає та соціалізує. Телевізор та комп'ютер виступають засобами отримання не стільки інформації, скільки задоволення від видовищ, спілкування. До того ж користуватися ними значно дешевше, аніж передплачувати або купувати «пресові» видання, що значною мірою спричиняє різкий інформаційний попит. З'являється безліч освітніх програм, відеоматеріалів, розвиваючих ігор і програм, що надають допомогу як в освіті, вихованні, так і в розширенні кругозору, відкриваючи абсолютно нові горизонти знання.

Та поряд з цим, їх вплив може бути негативним, про що свідчать останні публікації вчених, про це вже говорять і вчителі, батьки, це стало предметом нашого дослідження.

Особливо потужний вплив на молодь здійснює телебачення. Телевізор стає для дитини чи підлітка основним джерелом інформації. Наприклад, фахівці підрахували, що дошкільнята дивляться телевізор в середньому по чотири

години на день. За всі шкільні роки молоді люди проводять біля екрана 15 тисяч годин, а на уроках близько 11 тисяч годин, тобто значно менше часу, ніж перед екранами телевізорів.

У Німеччині був проведений експеримент «Чотири тижні без телебачення». Дев'ять сімей виявили бажання брати участь в експерименті. 5 сімей вибули з експерименту на самому ранньому етапі. Вони знову стали дивитися телевізор. Один з татусів не встояв перед футболом, мама з дочкою не змогли не подивитися улюблену розважальну передачу і т.д. 4 сім'ї все ж витримали 4 тижні без телебачення. У членів сімей було більше часу один для одного, для розмов з дітьми, для читання. У сім'ї стало менше сварок і суперечок.

Вчені встановили, що від ТБ, як і від алкоголю і куріння, можна стати залежним. Останнім часом мова йде не тільки про ТБ, але і про комп'ютери. За статистичними даними:

1. Дві третини наших дітей дивляться ТБ щодня.
2. Час щоденного перегляду телепередач становить у середньому більше 3-х годин.
3. 50% дітей дивляться телепередачі поспіль, без жодного вибору і винятків.
4. 25% дітей дивляться одні і ті ж телепередачі від 5 до 40 разів поспіль.
5. 38% дітей при визначенні рейтингу використання вільного часу на 1-е місце поставили телевізор, виключивши при цьому заняття спортом, прогулянки на повітрі і спілкування з сім'єю.

Можливо, ця статистика не відноситься до наших дітей?

Дослідження проводилися з учнями 2-5 класів двох загальноосвітніх шкіл м.Пирятина Полтавської області в січні-березні 2013 року. Дітям було запропоновано дати відповіді на питання анкети.

1. Скільки часу на день ти дивишся ТБ?
2. Ти дивишся все підряд чи віддаєш перевагу окремій передачі?
3. Твої улюблені передачі.

4. Для чого ти дивишся ТБ?
5. Ти дивишся ТБ один чи з родиною?
6. Скільки часу на день ти проводиш перед комп'ютером?
7. Для чого ти використовуєш комп'ютер?

Аналіз отриманих результатів свідчить, що 50% дітей проводять біля телевізора/комп'ютера 2 години, 26% - близько 2-3 годин, 22% - близько 4 годин, решта - понад 4 годин. Основний інформаційний контент це - мультфільми та різнопланові серіали. Близько 7% переглядає всю доступну інформацію. Варто зауважити, що лише 11% опитаних переглядають телепередачі у присутності батьків, тобто лише 11% учнів отримують відфільтровану інформацію. Більш того, лише 16% дітей використовують комп'ютер з навчальною метою, решта – спілкуються в соціальних мережах, грають в ігри, слухають музику.

Саме телевізор стає «другом» дитині, він розповідає або показує більше «повідомлень», ніж батьки, друзі або вчителі і досить часто діти довіряють цим повідомленням не менше, а іноді навіть більше ніж рідним і близьким.

Дорослий ще може критично оцінювати всю цю телепродукцію і відокремлювати віртуальну реальність від дійсності, а діти, через відсутність у них свідомості кордонів реальності, всі події, які відбуваються перед їхніми очима, сприймають як справжні. Вбивство і насильство не викликають у них почуття страху або огиди, тому що в результаті звикання до таких телевізійних передач побачене на екрані для дітей не тільки є реальним, але й природним. Дитина часто ці телевізійні схеми сприймає як план для наслідування в реальному житті, і у неї поступово формується кримінальний стиль мислення. Якщо тебе образили - ти повинен дати здачі і знищити кривдника, якщо ти розумієш, що не можеш досягти того, чого прагнеш законними методами, то не страшно в чомусь переступити межу; якщо ти багатий і сильний - закон для тебе не писаний. у результаті маємо звикання до цих сцен, формування уявлень, що основний шлях вирішення більшості проблем - насильницький, і формування дуже дивних ідеалів або зразків для наслідування. Дані

соціологічного дослідження канд. псих. наук О.Ю. Дроздова (Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України) показують, що 58% молоді прагне копіювати поведінку телегероїв, здебільшого з іноземних фільмів, а 37,3% молоді взагалі готові зробити протиправні дії, копіюючи телегероїв.

Останнім часом значно збільшилось кількість самогубств серед школярів. Що це? У чому причина? Можливо, захоплення Інтернетом вже молодших школярів та дошкільнят?

З розвитком нових інформаційних і комунікаційних технологій, особливо Інтернету, зросли і переваги, і ризики легкого до них доступу. Інтернет є неперевершеним засобом доступу до всіх видів інформації і до дистанційного спілкування. Однак немає гарантії того, що отримана інформація є коректною або що спілкування не здійснювалося зі шкідливими намірами.

Багато дослідників відзначають, що Інтернет і комп'ютерні ігри викликають звикання або навіть залежність - і це звикання може виникнути досить швидко, навіть через півроку. Діти наштовхуються на такі ризики, як потрапляння у віртуальний світ, зменшення соціальних контактів, соціальну дезадаптацію, що може призвести до депресії та самогубства. Інтернет-залежна дитина не може контролювати кількість часу, проведеному перед монітором, у нього з'являється сухість очей, порушення сну, зникає апетит. Психологи багато говорять про те, що зацікавленість різного роду «стрілялками», яскраві картини крові, розривання плоті вбитих може провокувати людину спробувати таку ситуацію не «понарошку», а в реальному житті. Так само, як ігри, в яких герой може стрибати з високого будинку, перелітати прірви тощо, провокують дітей робити щось подібне, ризикуючи своїм здоров'ям і життям.

Щоб побачити перспективу розвитку дитячих установок, було проведено психологічне дослідження за методикою «Безлюдний острів». Учням тих же 2-5 класів двох загальноосвітніх шкіл міста представлена ігрова ситуація. Дитина, уявляючи себе на красивому безлюдному острові з чудовими фруктовими деревами і добрими звірами, може замовити по рації, яка працює в певний час, наступне зі списку:

1. Солодощі, морозиво.
2. Книги, журнали, газети.
3. Комп'ютер.
4. «Відак».
5. Ігри та іграшки.
6. Телевізор.
7. Друзів.
8. Маму та тата.

Діти могли замовити зі списку все, що хотіли, але тільки одне через годину, день, тиждень, місяць, рік.

Неважко помітити, що за наведеними назвами стоять певні цінності: потреба в спілкуванні з батьками і однолітками (мама, тато, одноліток); потреба в грі і ласощах; тобто потреба в задоволенні, потреба в пізнанні і, нарешті, цінності сьогодення - комп'ютер, «відак» і телевізор.

Результати стали досить несподіваними і свідчать, що головною потребою дітей молодшого шкільного віку – є потреба в медіазасобах, подальшою необхідністю стали іграшки та солодощі, на останньому місці в старших дітей – потреба присутності батьків.

Підводячи підсумок, можна визначити негативний вплив сучасних ЗМІ на розвиток дітей:

1. Сучасне телебачення змінює і деформує психіку дитини, впливаючи на уяву, даючи нові установки і моделі поведінки. З віртуального світу в дитячу свідомість вриваються помилкові і небезпечні цінності: "культура" сили, агресії, грубої і вульгарної поведінки, що призводить до гіперзбудливості дітей.

2. У західних мультфільмах відбувається фіксація на агресії. Багаторазове повторення сцен садизму, коли герой мультфільму заподіює комусь біль, викликає у дітей фіксацію на агресії і сприяє виробленню відповідних моделей поведінки.

3. Діти повторюють те, що бачать на екранах, це наслідок ідентифікації. Ідентифікуючи себе з істотою, яка має відхилення в поведінці,

яка ніяк на екрані не карається і навіть не засуджується, діти її наслідують і засвоюють її агресивні моделі поведінки. Альберт Бандура ще в 1970 році говорив про те, що одна телевізійна модель може стати предметом наслідування для мільйонів.

4. Вбиваючи в комп'ютерних іграх, діти відчують почуття задоволення, подумки переступають моральні норми. У віртуальній дійсності відсутній масштаб людських почуттів: вбиваючи і пригнічуючи, дитина не переживає звичайних людських емоцій: болю, співчуття, співпереживання. Навпаки, звичні почуття тут спотворені, замість них дитина отримує задоволення від удару, образи і власної всюдозволеності.

5. Агресія в мультфільмах супроводжується красивими, яскравими картинками. Герої красиво одягнені, знаходяться в гарному приміщенні або серед чудової природи. На фоні цього відбувається бійка, інші агресивні моделі поведінки, це робиться для того, щоб мультфільм притягував. Якщо на основі вже наявних уявлень про красу вливати картинки садизму, то цим самим розмиваються вже сформовані уявлення. Таким чином, формується естетичне сприйняття, нова культура людини. І ці мультфільми та фільми дітям вже хочеться дивитися, і вони вже ними сприймаються як норма. Діти до них тягнуться, і не розуміють, чому дорослі з традиційними уявленнями про красу, про норму не хочуть цього їм показувати.

6. Часто персонажі західних мультфільмів потворні і зовні огидні. Для чого це потрібно? Справа в тому, що дитина ідентифікує себе не тільки з поведінкою персонажа. Механізми імітації у дітей рефлексорні і такі тонкі, що дозволяють вловлювати найменші емоційні зміни, дрібні мімічні гримаси. Чудовиська злобні, тупі, божевільні. Ідентифікуючи себе з таким персонажами, діти співвідносять свої відчуття з виразом їхніх облич. І починають поводитися відповідним чином: неможливо перейняти злісну міміку і залишатися в душі добряком, перейняти безглуздий оскал і прагнути "гризти граніт науки", як у передачі "Вулиця Сезам".

7. Атмосфера відеоринку пронизана вбивцями, гвалтівниками, чаклунами та іншими персонажами, спілкування з якими ніколи не вибрали б у реальному житті. А діти все це бачать на екранах телевізора. У дітей підсвідомість ще не захищене здоровим глуздом і життєвим досвідом, що дозволяє відмежувати реальне й умовне. У дитини все побачене - реальність, яка закарбовується на все життя. Екран телевізора з насильством світу дорослих замінив бабусь і мам, читання, прилучення до справжньої культури. Звідси зростання емоційних і психічних розладів, депресій, підліткових самогубств, невмотивованої жорстокості у дітей.

8. Головна небезпека телевізора пов'язана з придушенням волі і свідомості, аналогічно тому, що досягається наркотиками. Американський психолог А.Морі пише, що тривале споглядання матеріалу, стомлюючи зір, виробляє гіпнотичне заціпеніння, що супроводжується ослабленням волі та уваги. При певній тривалості впливу світлові спалахи, мерехтіння і певний ритм починають взаємодіяти з мозковими альфа-ритмами, від яких залежить здатність концентрації уваги, і дезорганізують мозкову ритміку, розвивається синдром порушення уваги з гіперактивністю.

9. Потік зорової та слухової інформації, що не вимагає зосередженості і розумових зусиль, сприймається пасивно. Це з часом переноситься на реальне життя, і дитина починає її сприймати так само. І вже зосередитися над виконанням завдання, зробити розумове або вольове зусилля все важче. Дитина звикає робити тільки те, що не вимагає зусиль. Він насилу включається на уроках, насилу сприймає навчальну інформацію. А без активної розумової діяльності не відбувається розвиток нервових зв'язків, пам'яті, асоціацій.

10. Комп'ютер і телевізор відбирає у дітей їх дитинство. Замість активних ігор, переживань справжніх емоцій і почуттів, спілкування з однолітками та батьками, пізнання самого себе через навколишній живий світ, діти годинами, а буває, і днями, і ночами просиджують біля телевізора і комп'ютера, позбавляючи себе тієї можливості розвитку, що дається людині тільки в дитинстві.

Відповіддю на такий стан справ є:

1. Медіаосвіта батьків. Якщо суспільство хоче уберегти дітей від ігрової залежності - воно повинне в першу чергу впливати на батьків, адже родина відіграє захисну роль, яка дає можливість незрілій особистості сформувати і стати на ноги.

В першу чергу батьки повинні зрозуміти, що дітям НЕ МОЖНА дивитися на насильство. Їм не можна проводити по декілька годин біля комп'ютера, стріляючи і радіючи з того, що фігурка на екрані ними убита.

Американський психолог Дейвід Гроссман одним з перших в Америці довів, що агресивні фільми й ігри заражають агресією. Жорстокість і аномальні дії на екрані провокують жорстокість і аномальність у житті.

«Тупе» сидіння біля екрану, коли 90% інформації сприймається очима при повній нерухомості тіла, призводить до гіподинамії, захворювань практично всіх органів, насамперед серця, судин, мозку, очей. Випромінювання через екран монітора теж робить свою справу.

Що ж робити дорослим? Як допомогти дитині уникнути потоку агресії з телевізійного екрану? Щось таки можна зробити.

Щоб уберегти дітей від комп'ютерної залежності та ігроманії, фахівці радять батькам:

1. Разом з дітьми визначати телепередачі та комп'ютерні ігри.
2. Обговорювати улюблені телепередачі дорослих і дітей після перегляду.
3. Вислуховувати думки дітей із приводу дорослих і дитячих телепередач.
4. Необхідно зрозуміти, що дитина, яка дивиться сцени насильства, убивств, зникає до них і навіть може відчувати від них задоволення. Необхідно виключити їх із перегляду дітьми.
5. Телевізор не повинен бути значущою частиною в житті батьків, тоді це стане позитивним прикладом для дитини.

Необхідно запропонувати батькам і рекомендації дитячих невропатологів і психологів щодо збереження психосоматичного здоров'я дітей:

- Дітям до трьох років телевизор дивитися не слід. А якщо дитина перенесла перинатальну енцефалопатію, або у нього судоми на підвищену температуру, або у нього черепно-мозкова травма, менінгіт, якщо у нього підвищена збудливість, поганий сон, рання відмова від денного сну, заїкання, тіки то й до 5-6 років;

- Здорові діти 3-4 років проводити біля телевізора можуть 15 хв. 5-6-літні діти 30 хв., молодші школярі 1 - 1,5 години 2-3 рази на тиждень.

- Віртуальні образи залучають і створюють психологічну залежність, насамперед тому, що стимулюють перезбудження нервової системи і дисгармонію мозкових ритмів, що відбуваються завдяки швидкості, яскравості, ефекту "мерехтіння". Тому необхідно спочатку дорослим самим переглянути мультфільми та фільми, які хочуть показати дітям, звертаючи увагу на те, чи не викличуть вони перезбудження нервової системи.

- До 7 років у дитячої свідомості немає захисного бар'єру від віртуальної агресії, тільки після 12-ти років діти вчаться розділяти віртуальну і дійсну реальність. Не слід залишати дитину один на один з телевізором, комп'ютером. Сама вона захиститися перед віртуальною агресією не зможе.

- Враховуйте фактори шкідливого фізіологічного впливу електромагнітного випромінювання при роботі дитини з комп'ютером:

- підвищена стомлюваність, дратівливість, виснаженість нервової системи;

- розлад сну, порушення пам'яті та уваги;

- зростання алергічних реакцій організму;

- зміна в кістково-м'язовій системі;

- специфічні болі в зап'ясті і пальцях при роботі з клавіатурою;

- розвиток короткозорості.

2. Медіаосвіта вчителів, вихователів, керівників гуртків, лікарів, всіх дорослих, причетних до виховання підрастаючого покоління.

Таким чином, медіаосвіта дорослих має йти в ногу з часом. Вчителі мають формувати і розвивати критичні навички дітей у роботі із ЗМІ,

розуміння їх потужного потенціалу. Медіаосвіта дорослих має бути спрямована й на те, щоб навчити дітей краще передавати свої ідеї за допомогою вивчення й використання різних засобів комунікації, включаючи настільні видавничі системи, радіо-і телевізійні програми, сайти й блоги в Інтернеті.

Можливо варто створювати певні просвітницькі програми, зокрема вчити дітей аналізувати побачене на екрані, зіставляти його з реальним життям, оцінити побачене якомога різноманітніше, давати кілька трактувань одного кадру. Варто також вивчати і використовувати досвід зарубіжних країн. Зокрема у США в шкільну програму введені уроки кінокритики. Над їх розробленням працювали педколективи провідних університетів, представники релігійних організацій та приватних компаній за сприянням ЮНЕСКО.

У Великобританії вимагається, щоб всі програми, які транслюються до 21 години, відповідали певним вимогам для перегляду їх дитячою аудиторією. У Німеччині за Конституцією дозволено обмеження свободи інформації «законоположеннями про захист молоді». Ряд суспільних телекомпаній керується положеннями: програми, які здатні пошкодити здоров'я дітей і підлітків, не повинні випускатися до вживання заходів, що забезпечують малу вірогідність перегляду їх дітьми.

Вища аудіовізуальна рада Франції, що діє згідно із законом від 1986 року, контролює мовлення програм, здатних завдати шкоди дітям. Зокрема, згідно з його директивою від 1989 року телекомпаніям не рекомендується транслювати еротичні програми, що містять сцени насильства, до 22 годин 30 хвилин і їх рекламу до 20 годин 30 хвилин .

На рівні особистості школяра-телеглядача йдеться про необхідність розробки та застосування в практиці шкіл виховних годин, спрямованих на формування культури споживання телеінформації, розвиток соціальної мотивації, вмінь адекватно сприймати, фільтрувати телевізійні потоки, протистояти маніпулюванню свідомістю, обирати корисні передачі, тобто використовувати телебачення як помічника у власному соціальному становленні. Такі виховні години повинні:

– давати уявлення про позитивні та негативні можливості впливу телебачення на соціальне становлення дитячої телеаудиторії; розповідати про можливості телебачення як соціального педагога;

– вчити учнів аналізувати, фільтрувати інформацію, порівнювати те, що вони почули та побачили, із своєю позицією, ідеалами; обґрунтовувати необхідність використовувати кращі передачі на противагу зразкам масової культури, обирати ту інформацію, що сприяє розвитку головних компонентів соціального становлення (професійного, морального, культурного, політичного і т.д.), давати рекомендації щодо перегляду телевізійних програм;

– розповідати про маніпулятивні прийоми дезорієнтації глядачів, способи захисту;

– підвищувати рівень соціальної мотивації, інтерес до соціально важливих сфер суспільного життя, вчити заглиблюватися в соціальні проблеми, аналізувати їх;

– створювати умови для обговорення телепередач.

Підводячи підсумок, можна сказати, що для того, щоб протидіяти негативному впливу на дітей ЗМІ, слід об'єднати зусилля батьків, громадських організацій, відповідних державних структур. Але як би держава не забороняла фільми чи сайти з елементами насилля або розпусти, якщо батьки не будуть приділяти значної уваги своїм дітям, і в родині не буде створена атмосфера довіри і любові, то ніякі заборони не діятимуть. Зокрема за статистичними даними, майже 76% батьків не цікавляться тим, які веб-сайти відвідують їхні діти. Втім, експерти такі цифри пояснюють не байдужістю батьків, а їхньою необізнаністю. Тому батьки повинні своїм власним прикладом надихати дітей на добрі справи і бути для них моральним авторитетом і тоді дітей не буде тягнути до заборонених речей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баришполець О. Чинники впливу засобів масової інформації на аудиторію // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 153-163.
2. Богомолова І.М. Соціальна психологія преси, радіо, телебачення. М.: 1991

3. Вернадский В. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 261 с. Подростков / / Соціологія-2004, с 32
4. Гончаренко А. Влияние современной массовой информации на формирование девиаций полового развития
5. Зазнобина Л. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. – М.: Владос-Пресс, 1999. – 40 с.
6. Лихачев Д. Экология культуры // Прошлое – будущему. – Л.: Наука, 1985. – С. 50-62.
7. Мудрик А. Социализация человека: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
8. Мицишин І., Троханяк Н. Медіаосвіта як засіб формування медіакультури сучасної молоді // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 161-166.
9. Павлова Е.Д. Манипуляционный потенциал средств массовой информации // Актуальные проблемы современной науки. – 2004. – № 2. – С. 145-146.
10. Потятиник Б. Медіа: ключі до розуміння. – Львів: ПАіС, 2004. – 312 с.
11. Прокофьев В.Ф. Тайное оружие информационной войны: атака на подсознание. – М.: Синтег, 2003. – 408
12. Рижанова А. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: Автореферат: Луганськ, 2005. – 44 с.
13. Харчев А. Социология воспитания (о некоторых актуальных проблемах воспитания личности). – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.
14. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. – М.: Мысль, 1980. – 98 с.
15. Матеріали сайту www.portal-slovo.ru/

**Медіаосвіта в соціалізуючому вимірі особистості дитини
з особливостями психічного розвитку (кадровий аспект)**

Анотація. Розглядаються теоретичні засади підготовки студентів психологічних та дефектологічних спеціальностей до реалізації завдань медіаосвіти учня спеціального навчального закладу.

Ключові слова: медіаосвіта, дитина із особливими потребами, дефектологія, корекція.

Сучасний стан розвитку глобалізованого суспільства дає підстави для бачення в медіаосвіті одну із умов досягнення успіху в соціалізації кожної людини не залежно від віку, статі й соціального становища. Дитина із особливими потребами теж не є тут виключенням [1].

Багаторічний досвід автора із підготовки психологічних та дефектологічних кадрів свідчить про те, що досягнення високого рівня результативності медіаосвіти дитини із особливостями психофізичного розвитку вимагає виваженого підходу до підбору змістових засад медіа-матеріалу, а також до форм його викладу. Варто наголосити на тому, що означена проблема потребує окремого комплексного дослідження фахівцями цілої низки споріднених галузей знань: дефектології, психології та медицини.

Виходячи з того, що запорукою успіху медіаосвіти дитини із особливими потребами є підготовка майбутніх дефектологів та психологів, ми з групою викладачів психології Національної академії внутрішніх справ (Ю. Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко, І. В. Кущенко та ін.) запропонували своє бачення підготовки зазначених фахівців до здійснення медіаосвіти учнів різного типу шкіл [2].

Звичайно, що майбутній психолог і педагог повинні мати поряд із ґрунтовними теоретичними знаннями широкий діапазон практичних навичок і вмінь у сфері використання сучасних інформаційних технологій. Саме тому, ми

при вивченні методичних навчальних дисциплін першочергову увагу приділяли практичному опануванню зазначеними питаннями самими студентами

Незважаючи на високу загальну обізнаність кожної сучасної молодої людини в світі комп'ютерної техніки, майбутній фахівець-людинознавець має чітко засвоїти базові знання про технічні можливості забезпечення сучасного навчально-виховного процесу будь-якого типу закладу освіти, а також орієнтуватися в питаннях подальшої розбудови медіаосвіти учнів. Виходячи з цього, в полі зору нас як педагогів були питання, котрі становлять собою певний контур знань із означеного питання.

Технічні засоби навчання – це предмети, створені людиною. Основними *функціями* технічних засобів навчання (ТЗН) є забезпечення інформаційної насиченості навчально-виховного процесу, усвідомленого засвоєння науково-теоретичних знань. ТЗН мають змогу долати часові і просторові межі, проникати у глибинну сутність явищ і процесів; показувати явища у розвитку, динаміці; реалістично відображати дійсність; емоційно забарвлювати інформацію.

Інформаційні засоби навчання призначені для введення навчальної інформації, її адекватної і доступної презентації. Такі засоби забезпечують необхідний зв'язок вербального й образного мислення, більш глибоке засвоєння навчального матеріалу, особливо коли реальна демонстрація досліджуваних об'єктів неможлива.

Інформаційні ТЗН з огляду на те, які органи чуття включені для сприймання навчальної інформації, поділяють на: *аудійовані (слух) і візуальні (зір)*. Найзручнішими є аудіовізуальні (слухозорові), тобто за яких показ зображення супроводжується текстом, а звуковий ряд – відповідними ілюстраціями.

До аудіовізуальних засобів навчання належать *діафільми зі звуковим супроводом, кінофільми та кінофрагменти*.

Діафільми зі звуковим супроводом поєднують два основних засоби створення ситуації – зображення і слово, їм властива мобільність: звуковий супровід можна підключати і відключати, використовувати вибірково,

повторювати потрібну частину фонограми. Це відрізняє їх від кінофільмів, розширює організаційно-методичні можливості для поєднання зорової та слухової наочності.

Звуковий супровід – це своєрідний еталон, орієнтуючись на який студенти коригують свою вимову. Водночас він є своєрідним ключем, контрольним текстом, з яким можна співвіднести відповідь. Цю функцію реалізують фрагменти, які містять завдання, пов'язані з зоровим рядом, малюнками. Читання субтитрів доручають студентам з високою успішністю, розподіливши між ними ролі. Це допомагає тренувати їх у виразному читанні, в оцінюванні читання.

Кінофільми і кінофрагменти забезпечують динаміку зображення, синхронну подачу зображення і звуку, доповнюють мовленнєвий ряд музичним супроводом. Розрізняють кілька типів навчальних кіноплівок: цілісні фільми, які складаються з кількох частин, і кінофрагменти (3–5 хвилин). Кінофільми забезпечують звуковий коментар, поєднують зорове сприйняття зі слуховим. Методика роботи з ними передбачає уважне ставлення до дикторського тексту, що стимулює студентів до пошуку нових мовних засобів, які доповнюють мовний ряд кінофільму.

При комплексному використанні аудіовізуальних засобів навчання на заняттях слід враховувати пізнавальні закономірності навчальної діяльності студентів, їх підготовленість до сприймання і засвоєння навчального змісту аудіовізуальними засобами.

При підготовці і проведенні будь-якої форми заняття з використанням технічних засобів навчання необхідно: детально проаналізувати зміст і мету заняття, зміст і логіку навчального матеріалу; визначити обсяг та особливості знань, які повинні засвоїти студенти (уявлення, факти, закони, гіпотези), необхідність демонстрування предмета, явища або їх зображення; відібрати і проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, визначити їх відповідність змісту і меті заняття, можливе дидактичне призначення; з'ясувати, на якому попередньому пізнавальному досвіді відбуватиметься

вивчення кожного питання теми; визначити методи і прийоми для активної пізнавальної діяльності студентів, досягнення ними усвідомленого засвоєння знань, умінь і навичок.

Відеоапаратуру можна використати для демонстрації навчальних фільмів або їхніх фрагментів; процесу консультування (відомих психотерапевтів, студентських спроб, різних технік консультування); проявів психічних явищ (типів темпераментів, акцентуацій характеру, емоційних станів).

З використанням відеоапаратів можна організувати відеотренінги, аналіз професійної поведінки, методичний розбір прочитаних студентами лекцій, а також забезпечувати дистанційне навчання.

Комп'ютер та інформаційні технології у сфері освіти використовують як засіб навчання, як складову системи управління освітою та як елемент методики наукових досліджень. *Використання комп'ютерів у навчальному процесі відбувається за багатьма напрямками:*

- як засіб індивідуалізації навчання. За допомогою завдань та індивідуальної роботи студенти з комп'ютером досягають значних успіхів у засвоєнні матеріалу. Адже комп'ютер фіксує всі етапи його роботи, оцінює її. Викладач має змогу будь-коли проаналізувати його дії;

- як джерело інформації. Через комп'ютер можна отримувати величезну кількість інформації, яку викладач може використовувати в навчальному процесі. Але комп'ютерна інформація не повинна замінювати підручник, книги, інші джерела знань;

- як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань. Для цього використовують програми з контрольними та екзаменаційними питаннями, відповідями на них та нормативами оцінювання кожної відповіді. Комп'ютер не тільки оцінює відповіді, а й видає рекомендації щодо виправлення помилок;

- як засіб творчої діяльності студента. Сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу творчо працювати студентам;

- текстовий редактор – замінює друкарську машинку, маючи значно більше функцій (вибір шрифту, його розміру, кольору, розміщення друкованого тексту, корекція написаного, заміна блоків тексту);

- графічний редактор – сприяє розвитку художніх навичок, допомагає в кресленні, проектуванні;

- як засіб заохочення до навчання в ігровій формі. Робота на комп'ютері стимулює успішне виконання навчального завдання як дослідницький пошук, тип мислення; забезпечує тренінг у певному виді діяльності.

Для введення комп'ютера в навчання створюються *навчальні комп'ютерні програми (НКП)*, які керують пізнавальною діяльністю студента.

Програма – це система команд для машини, за якими остання виконує запроєктовані дії. Існує пряма залежність між якістю програми і ефективністю комп'ютерного навчання: чим досконаліша програма, чим повніше в ній враховані закономірності пізнавальної діяльності, тим швидше і легше досягаються намічені результати. Тому створення програм є складною, але перспективною справою для психологів, програмістів, галузевих учених.

Основні види комп'ютерних навчальних програм:

- комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ. Поєднує в собі особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму;

- контролюючі програми – програмні засоби, призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок;

- тренажери – засоби формування та закріплення навичок, перевірки досягнутих результатів;

- ігрові програми – забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості. Найефективнішими є ділові ігри, орієнтовані на розв'язання складних однотипних задач групами студентів;

- предметно-орієнтовані середовища – програми, які моделюють мікро- та макросвіти, об'єкти певного середовища, їх властивості, співвідношення між

об'єктами, операції з ними. Навчальне моделювання сприяє унаочненню навчання, а вивчення процесів у їх динаміці – більш глибокому та свідомому засвоєнню навчального матеріалу.

Нове покоління комп'ютерів, застосування оптоволоконного зв'язку обумовили появу та розвиток **електронних систем навчання**: *бази даних, бази знань (мультимедіа, гіпермедіа, інтермедіа та мережевих технологій)*.

Бази даних містять різноманітну статистичну, текстову, графічну та ілюстративну інформацію в необмежених обсягах з обов'язковою її форматизацією. Їх використовують для оперативного пошуку необхідної інформації, відсутньої в підручниках, посібниках.

Бази знань містять певний обсяг інформації з конкретної теми, структурованої так, що в кожному її елементі є посилання на інші логічно пов'язані з ним елементи. Це дає змогу студенту отримувати інформацію у потрібній йому послідовності. Програмні продукти, що містять бази знань, належать до класу гіпермедіа (надсередовище).

Гіпермедіа-технології надають можливості для роботи з текстами через виділення ключових об'єктів (слів, фраз, малюнків), організацію перехресних посилань між ними.

Мультимедіа-технології (багатоваріантне середовище) пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. Вони поєднують анімацію, текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, обсяг якої становить сотні мегабайт. Комп'ютер дає змогу студентам, не виходячи з аудиторії (з дому), бути присутніми на лекціях видатних учених, педагогів, стати свідками історичних подій минулого і сучасності, відвідувати музеї та культурні центри світу.

За допомогою мультимедіа-технологій створено «електронну книгу» (електронну енциклопедію) – навчальний засіб, озвучені сторінки якого відображаються на екрані дисплея, комп'ютерні дидактичні та розвиваючі ігри,

які сприяють розширенню кругозору, стимулюють пізнавальний інтерес, формують необхідні вміння та навички.

Мережові технології. Робота в комп'ютерних мережах сприяє підвищенню грамотності, розвитку мови, інтересу до навчання. Завдяки доступу до професійних банків і баз даних студенти отримують інформацію про розвиток наукових проблем, беруть участь у діяльності дослідницьких колективів.

Телекомунікації. Доступ до мереж телекомунікацій підвищує інформаційну озброєність викладачів, дає змогу спілкуватися зі своїми колегами, проводити спільну навчальну, методичну та наукову роботу. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет.

Впровадження комп'ютерів як важливого засобу навчання пов'язане з багатьма проблемами – матеріальними і психологічними. Існують і універсальні проблеми, пов'язані зі створенням програм навчання на комп'ютері, визначенням меж між комп'ютером-іграшкою та комп'ютером-інструментом пізнання.

Інформатизація навчання потребує від викладачів та студентів *комп'ютерної грамотності*, що передбачає: знання основних понять інформатики та комп'ютерної техніки; знання сучасних операційних систем та їх основних команд; знання сучасних операційних середовищ загального призначення та їх функцій (Norton Commander, Windows); вміння працювати хоча б в одному текстовому редакторі; опанування алгоритмами, мовами, пакетами програмування; використання прикладних програм утилітарного призначення.

Робота студентів з комп'ютерною технікою забезпечує: 1) підвищення інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи; 2) індивідуалізацію навчання (кожен працює в режимі, який його задовольняє); 3) об'єктивність контролю; 4) активізацію навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, змагання студентів з машиною та з собою, прагненню отримати вищу оцінку; 5) формування вмінь та

навичок для різноманітної творчої діяльності; 6) виховання інформаційної культури; 7) оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації.

Але потрібно пам'ятати про можливі негативні наслідки, пов'язані з активним вторгненням у природний внутрішній світ людини штучних, ілюзорних вражень від екранних віртуальних сюжетів та взаємодії з ними. небезпека може полягати і в навмисному маніпулюванні свідомістю молодої людини, нехтуванні допустимими нормами безпечних режимів роботи з комп'ютером. У зв'язку з цим зростає актуальність досліджень психолого-педагогічного впливу та медичних наслідків застосування ІТ для фізичного та психічного розвитку студентів. ІТ не розвивають здатності студентів чітко й образно висловлювати свої думки, істотно обмежують можливості усного мовлення, формуючи логіку мислення за рахунок емоційної сфери. Комп'ютеризація призводить до формування егоїстичних нахилів у людини, індивідуалізму, приглушує почуття колективізму, взаємодопомоги.

До ТЗН відносять також **аудіоапаратуру (магнітофони)**, яку можна використовувати для демонстрації слухових відчуттів у курсі загальної психології, основи біології та генетики людини. Доцільно на заняттях із соціальної психології, психотерапії прослуховувати записи фрагментів мовлення, аналізуючи темп, інтонацію, тембр і інші його характеристики. Прослуховування мовлення консультанта при встановленні контакту з клієнтом допомагає студентові, майбутньому психологу, з'ясувати недоліки і позитивні риси професійного мовлення та вчасно його коригувати.

До **проекційної апаратури**, яку використовують для проектування на екран різних друкованих матеріалів, належать **епіпроектори** (для демонстрації схем, графіків, таблиць, портретів учених, різних зображень) та **кодоскопи**. Через кодоскоп можна проектувати на екран записи, виконані на прозорій плівці. Бажано в психологічній лабораторії мати апаратуру для демонстрації класичних експериментів. Це можуть бути окуляри, що спотворюють сприйняття, поліграф. Корисно мати пристрої для вироблення різних навичок: апарат

Група для вироблення рухових навичок, пристрій для вироблення реакції на світло.

Сучасними видами проекційної апаратури є **мультимедійний проектор**, що забезпечує вивід (проекування) на великий екран відеоінформації, що поступає від одного або декількох зовнішніх джерел – комп'ютера, відеомагнітофона, DVD-плеєра, відеокамери, телевізійного тюнера та **інтерактивна дошка** – це сучасний ефективний інструмент для проведення презентацій, семінарів та навчальних занять. Вони не тільки поєднують у собі переваги великого екрана для проектора та маркерної дошки, але й дають змогу зберігати всі зміни, які відбуваються під час обговорення певної теми.

Контролюючі пристрої – навчальні машини для програмованого навчання, тренажери для підготовки до заліків і іспитів, а також пристрої для діагностики пізнавальних процесів і властивостей особистості (комп'ютерні діагностичні методики).

При використанні технічних засобів варто враховувати закони сприйняття людиною різної інформації. Так, оптимальна експозиція технічних засобів становить близько 20–25 хвилин у годину разом із поясненнями. Величезний дидактичний потенціал використання інформаційних технологій навчання може бути розкритим лише за умов, якщо провідна роль у навчально-виховному процесі належатиме викладачу. Саме він визначає і забезпечує ті умови, за яких цей потенціал дійсно реалізується [2].

Обов'язковою умовою при вивченні означених питань було проведення підсумкового заняття, що включало в себе виконання певних завдань і пошук відповідей на запитання для самопідготовки та контролю:

1. Визначте зміст і структуру засобів навчання.
2. Охарактеризуйте види та умови ефективного використання друкованих методичних засобів.
3. Опишіть види та умови використання наочних засобів навчання.
4. Розкрийте сутність технічних засобів навчання.

5. Охарактеризуйте шляхи запровадження медіаосвіти в спеціальні школи.

Розкриття означених питань підготовки студентів до здійснення медіаосвіти дітей із особливими потребами дає підстави наголосити на важливості цього компонента професійної підготовки фахівців в галузі психології та дефектології. Вивчення цих питань являє собою веління самого швидкоплинного часу, оскільки розвиток медіаосвіти в її обох площинах – професійній й популярній є дієвим чинником досягнення високого рівня результативності соціалізації випускника спеціального освітнього закладу.

Перспективою нашого наукового пошуку повинна виступити розробка методологічних та практичних засад медіаосвіти учнів спеціальних закладів освіти, їхніх батьків та педагогів.

Література

1. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): Монографія. – К.: Вид. КЮІ МВС Паливода А.В., 2005. – 326 с.

2. Методика викладання психології у вищій школі : [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко, М.О. Супрун та ін. – К. : Атіка, 2012. – 272 с.

Висоцька Алла Михайлівна

Медіаосвіта як аспект корекційного виховання школярів з розумовою відсталістю

Анотація. У статті обґрунтовано доцільність запровадження медіаосвітніх технологій в систему корекційного виховання розумово відсталих школярів. Визначено основні принципи реалізації цього процесу та педагогічні умови його організації.

Ключові слова: розумово відсталі учні, виховання, корекція, система спеціальної освіти, медіаосвіта, комп'ютерні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед освітою постає чимало проблем, пов'язаних із необхідністю її реформування. Це значною мірою зумовлено стрімким розвитком у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа, що потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними.

Нинішня ситуація в Україні відзначається потужним і суперечливим впливом медіа на освіту молодого покоління, що часто перетворюється на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання [2]. Аналізуючи історію і перспективи розвитку медіаосвіти в Україні, О. Куценко зазначає, що тема формування медіакомпетентності на сьогодні досить широко досліджується як теоретично, так і практично відомими мистецтвознавцями, вченими, журналістами, медіапедагогами-практиками (О.Баришполець, М.Братерська, О.Мусієнко, Л.Найдьонова, А.Онкович, В.Погребатько, Ю.Сліпкань, В.Слободян та ін.); аналіз проблем формування інформаційної культури базується на роботах Б.Потятинника, Н.Габора, Г.Почепцова, Ю.Голоднікової; питання медіапсихології розглядаються в дослідженнях О.Баришпольця, Л.Найдьонової, Н.Череповської. Водночас наголошується на тому, що наразі в Україні немає чіткої державної програми з підтримки медіаосвіти; немає єдиного центру з медіаосвіти; практично відсутні відповідні різнорівневі навчальні програми, навчальні посібники для початкової та середньої ланки освіти; не підготовлені у достатній кількості педагогічні кадри; не визначені конкретні форми медіаосвітньої діяльності в школах тощо[3].

Відтак важливим завданням шкільної освіти на сьогодні є її модернізація шляхом забезпечення підготовки особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане

спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

У процесі роботи над проблемою навчально-методичного забезпечення позакласної виховної роботи з розумово відсталими школярами нами було проведене пошукове дослідження деяких аспектів їхньої підготовки до взаємодії із сучасними медіа. Результати проведеного дослідження дали нам підстави для визначення педагогічних умов удосконалення корекційного виховання дітей з особливими потребами у контексті заявленої теми, які ми спробуємо розкрити у даній статті.

Однією із необхідних складових процесу соціалізації людини є виховання, яке передбачає забезпечення організаційних, матеріальних і духовних умов для її розвитку. Виховання, яке складає головну, внутрішню сутність і навчання, і освіти загалом, лишається на сьогодні предметом особливої уваги, адже саме воно забезпечує загальний розвиток особистості, на базі якого формується індивідуальність. Стосовно осіб з розумовою відсталістю, виховання відіграє вирішальну роль у процесах компенсації та корекції. Це зумовлено тим, що аномальний характер психофізичного розвитку вносить значну своєрідність у процес становлення розумово відсталої дитини як особистості, а негативні соціальні наслідки дефекту є значною перешкодою на шляху її повноцінної соціалізації (В.Бондар, Л. Виготський, Г.Дульнев, О.Дьячков, І.Єременко, Л.Занков, Н.Коломинський, В.Лубовський, О.Лурія, С.Рубінштнейн, В.Синьов та ін.).

Розглядаючи соціалізацію як "процес вростання в людську культуру", Л.Виготський свого часу підкреслював, що на відміну від дітей, які розвиваються нормально, діти з розумовою відсталістю не оволодівають ні специфічною дитячою діяльністю, ні соціальними формами поведінки. І за умови спонтанного розвитку опиняються на надзвичайно низькому рівні [1]. Ось чому необхідною є організація цілеспрямованого впливу на розвиток особистості школяра. Педагогічні впливи мають бути спрямовані, зокрема, на розвиток комунікативних можливостей та навичок; формування соціальної

поведінки; підтримання та розширення соціальних взаємодій; допомогу в оволодінні соціальними ролями; залучення в ігрові, учбові та робочі групи; забезпечення професійного залучення в трудове життя і доведення до свідомості його користі [7]. Весь цей процес має здійснюватися з урахуванням сучасних тенденцій медіаосвіти, «одне з головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіанасильства і медіаманіпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширенню медіазалежностей» [2, с.1].

Основним завданням спеціальної освіти дітей з розумовою відсталістю є підготовка їх до самостійного життя, адже саме школа є одним із основних інститутів соціалізації особистості. Відтак школа має створити необхідні умови для розвитку дитини, засвоєння нею системи знань, норм і цінностей, соціальних зв'язків та відносин, формування соціального досвіду, суспільно схвалених форм поведінки, необхідних їй для повноцінного життя в суспільстві.

Так званий інформаційний бум, що став на сьогодні реальністю нашого життя, дослідники визначають одним із головних факторів впливу на формування особистісних характеристик. Підкреслюється, що засоби масової комунікації суттєво впливають на засвоєння людьми широкого спектра соціальних норм і на формування ціннісних орієнтацій особистості. Кіно, відео, телебачення, інтернет пропонують різноманітні норми і стандарти життя. І не завжди дорослі, а тим паче діти з порушеннями інтелектуального розвитку, можуть тверезо оцінити можливості їх реалізації. Як один із наслідків – формування потреб, які не співвідносяться із можливостями їх задоволення. Відтак посилення уваги до медіаосвіти у системі корекційного виховання дітей з особливими потребами – нагальна вимога сьогодення.

Означені проблеми не могли оминати своєю увагою вчені й практики в галузі спеціальної педагогіки. Адже комп'ютерні технології входять у спеціальні школи в період активного переосмислення існуючих педагогічних систем, що потребує постановки нових корекційних завдань, які б доповнювали

і розвивали зміст освіти. На часі створення нових педагогічних технологій розв'язання традиційних завдань.

Вивчаючи теорію й практику застосування медіаосвітніх технологій у системі спеціальної освіти, ми дійшли висновку про те, що йдеться переважно про застосування інформаційних технологій у процесі навчання дітей з особливими потребами. На сьогодні існує чимало досліджень, спрямованих на вивчення ефективності використання комп'ютерних технологій у спеціальних школах, а також розробку комп'ютерних програм для дітей з психофізичними порушеннями (О.Гончарова, Л.Коваль, Н.Компанець, О.Кукушкіна, О.Легкий, М.Малофеев та ін.). Обґрунтовується доцільність використання комп'ютера як нового засобу навчання, його місця і ролі на різних уроках та індивідуальних заняттях на всіх етапах шкільного навчання дітей з відхиленнями у розвитку, розкривається корекційна спрямованість уроків у комп'ютерному класі. В Україні напрацьовано певний досвід розробки корекційно-розвивальних комп'ютерних програм, інноваційних методик і засобів навчання дітей з особливими потребами; відповідних навчально-методичних матеріалів; інформаційного забезпечення та популяризації передових технологій корекційно-розвивальної роботи; упровадження дистанційного навчання для дітей, неспроможних відвідувати навчальний заклад тощо. Пріоритетним при цьому є використання спеціалізованих програмно-апаратних і програмованих засобів, розроблених з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дитини з особливими потребами. Водночас правомірним вважається застосування у корекційному навчанні існуючих програмних засобів загального призначення (текстовий редактор, графічний редактор, "LOGO" та ін.) за умови розробки дефектологами спеціального методичного підходу, який враховував би особливості розвитку дитини.

Комп'ютерні технології розглядаються як один із видів наочно-практичної діяльності учнів, яка створює, порівняно з іншими видами діяльності, особливо сприятливий візуальний ґрунт, на якому відбувається залучення в пізнавальний процес сенсорної, рухової та інтелектуальної сфери

дитини, тобто тих сфер розвитку, які найбільш тісно пов'язані з первинним дефектом і які потребують компенсаторно-корекційного впливу [4]. Саме через це в спеціальному навчанні найбільшої цінності та значущості комп'ютер набуває як новий засіб корекційного навчання, а не предмет вивчення.

У той же час ми не зустріли системних досліджень проблеми застосування медіаосвітніх технологій у процесі виховання школярів із розумовою відсталістю, з метою їх адаптації до інформаційного простору. Водночас практика роботи спеціальних закладів освіти свідчить про наявність низки проблем у процесі входження школярів у соціум. Бурхливий потік різноманітної інформації у ЗМІ, переважно негативного характеру; всюдозволеність інформаційного ринку; засилля низькопробної медіапродукції, низькоморальних цінностей, – дуже негативно позначається на формуванні особистості дітей із розумовою відсталістю, які через специфічні особливості психофізичного розвитку є надзвичайно вразливими до вищеназваних факторів. Відтак постає нагальна потреба в забезпеченні наукового та практичного підґрунтя для організації медіаосвіти школярів, одним із головних завдань якої має стати запобігання вразливості до медіанасильства і медіаманіпуляцій, втечі від реальності, виникнення медіазалежності. Актуальним на сьогодні є оновлення змісту виховання, окреслення напрямків корекційно-виховної роботи та основних принципів,¹⁶ якими повинен керуватися у своїй діяльності педагог-вихователь спеціального загальноосвітнього закладу, відповідно до яких обирати стратегію й тактику корекційно-виховної роботи з метою оптимізації процесу соціалізації розумово відсталих школярів в умовах сьогодення.

Розуміння сутності медіаосвіти та її місця у виховному процесі

Розглядаючи виховання як головну, внутрішню сутність і навчання, і освіти, вважаємо, що воно повинно забезпечити умови для підготовки особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-

¹⁶ У своєму розумінні сутності та основних принципів медіаосвіти школярів ми спираємося на основні положення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, міжнародних документів, а також останні дослідження вчених у цій галузі.

медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа [2]. Необхідно будувати стратегію виховання з урахуванням необхідності підготовки школярів до життя в сучасних інформаційних умовах, до адекватного сприйняття та розуміння ними різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку, опанування способів спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

Інтегрований підхід до медіаосвіти школярів

Педагог повинен передбачити застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в усіх формах виховної роботи зі школярами, а також охоплення усіх аспектів і видів діяльності учнів.

Процес виховання повинен здійснюватися на матеріалі декількох видів медіа і спрямовуватися на набуття універсальних знань і навичок, які можна було б застосовувати при взаємодії з усіма засобами масової інформації та комунікації. Однак це не виключає можливості додаткового і більш глибокого ознайомлення школярів із певним видом медіа (наприклад, участь у гуртках тощо).

Особистісний підхід у процесі виховання

Процес медіаосвіти школярів з розумовою відсталістю в аспекті корекційного виховання повинен базуватися на актуальних потребах даної категорії дітей як споживачів інформації з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та соціально-психологічних особливостей, наявних медіа уподобань і рівня сформованості медіа культури особистості та її найближчого соціального оточення [2].

Пріоритет морально-етичних цінностей

При плануванні та здійсненні виховної діяльності, при формулюванні цілей та відборі медіаматеріалу педагог повинен керуватися принципом необхідності відстоювання суспільної моралі і людської гідності, протистояння жорстокості і різним формам насилля, утвердженню загальнолюдських

цінностей, зокрема ціннісного ставлення особи до людей, суспільства, природи, мистецтва, праці та самої себе.

Постановка та досягнення корекційних цілей

Аналіз досліджень із даної проблеми дає підстави вважати, що не можна розглядати як однозначно прогресивне явище сам факт упровадження, зокрема, комп'ютерних технологій у процес навчання дітей з особливими потребами. Ефективність впровадження медіа безпосередньо залежить від того, який саме психолого-педагогічний зміст закладений в ці технології, які функції вони виконують і яке місце вони посідають у системі корекційного навчання та виховання, наскільки підготовлені педагоги до роботи з новітніми технологіями.

Погоджуємося з висновком про те, що логіка медіаосвіти має визначатися логікою психофізичного розвитку дитини з певним психофізичним порушенням, а не логікою інформаційних технологій. На цьому наполягає й одна з перших дослідників можливостей використання комп'ютерних технологій в спеціальних школах О.І.Кукушкіна.

Безперечно, дефектолог повинен володіти необхідними знаннями та вміннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Однак пріоритет має належати його професійній компетентності в галузі корекційної педагогіки, оскільки він повинен вміти аналізувати будь-який вид діяльності учнів; виявляти труднощі в її становленні й розробляти аргументовані гіпотези щодо їх можливих причин; під цим кутом зору аналізувати і відбирати для роботи доступні учням і продуктивні медіа, визначати їх місце, роль, способи включення в освітній процес, мати чіткі уявлення про можливий корекційно-розвивальний ефект.

Дослідження організаційно-педагогічних умов використання комп'ютера в спеціальній школі (О.Легкий) дозволило дійти висновку про те, що розвинути в учнів із порушеннями психофізичного розвитку навички користувача не складно. Однак наголошується на тому, що робити це потрібно не ізольовано, а в процесі змістовної учбово-пізнавальної діяльності, яка

зацікавлює дітей спершу своєю яскравістю і незвичністю, а надалі - змістом і результатом. Новий комп'ютерний засіб доцільно вводити в процес навчання дитини як засіб розв'язання конкретного учбового завдання, щоб суб'єктивно для неї комп'ютер відразу ж ставав інструментом її діяльності, а не розваги.

Як свідчить теорія й практика навчання та виховання дітей з особливими потребами, корекційно-розвивальна сутність застосування новітніх технологій полягає у перспективі реалізації основної переваги цих технологій порівняно з іншими засобами, а саме:

- можливості індивідуалізації корекційного навчання (виховання) в умовах класу (групи), забезпечення кожному учневі адекватних саме для нього темпу і способу засвоєння інформації, надання можливості для самостійної продуктивної діяльності, яка забезпечується необхідною системою допомоги;

- досягнення більш високої мотивації під час роботи з медіа, ніж під час традиційного навчання;

- унаочнення процесу пояснення навчальної інформації, сприяння усвідомленню зв'язків між явищами і процесами, що вивчаються;

- забезпечення, за рахунок застосування комп'ютерної технології, можливості поетапної допомоги учневі;

- введення учня в ситуацію вільного вибору форм, засобів діяльності та необхідної йому допомоги;

- повторення, узагальнення, систематизація та перевірка якості знань учнів;

- досягнення навчального (виховного) ефекту у більш стислі, порівняно з традиційним навчанням, терміни;

- можливість створення проблемних ситуацій[4] .

Відтак, розглядаючи медіаосвіту у контексті корекційного виховання школярів з розумовою відсталістю, ми ставимо на меті забезпечити підвищення рівня доступності навчального матеріалу; активізацію пізнавальної діяльності учнів; удосконалення навичок раціональної організації самостійної роботи; формування в учнів умінь і навичок отримувати потрібну інформацію із різних

джерел; активізацію і розвиток здібностей і творчих можливостей; ознайомлення з різними формами сучасного мистецтва тощо. Принциповим при цьому вважаємо усвідомлення того факту, що ефект застосування новітніх технологій у корекційно-виховному процесі залежить від професійної компетентності вчителя, його вміння включити ці технології в систему виховання кожної дитини з обмеженими можливостями.

Список літератури

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред.Т.А.Власовой. [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. –368 с.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – К.: 2010 р.
3. Куценко Е.В. Украина: история и перспективы развития медиаобразования / Е.В.Куценко // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Материалы международной научной конференции. – М., 2012. – С.95-106.
4. Легкий О.М. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера в спеціальній школі / О.М.Легкий // Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.03. – К., 2000. – 182 с.
5. Recommendations Addressed to UNESCO [Text] // Educating for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999. – P. 273-274.
6. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации [Текст] / И.А.Фатеева. – Челябинск, 2007. – 135 с.
7. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание / О.Шпек. – М.: Академия, 2003. – 432 с.

Медіаосвітня гра як засіб формування життєвої компетентності розумово відсталих дітей дошкільного віку

Анотація. У статті розглянуто сучасну проблему впровадження медіаосвітніх технологій в педагогічну діяльність дефектолога з метою оптимізації потенціалу корекційного навчання, формування та розвитку соціально-адаптаційних навичок у розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Ключові слова: розумово відсталі діти дошкільного віку, медіаосвітня гра, життєва компетентність.

Однією з найактуальніших проблем сучасної національної освіти є корекція структури, змісту та методів навчання у відповідності до науково-технічних і соціальних перспектив розвитку суспільства.

Щоб допомогти дітям та молоді краще адаптуватися у світі медіакультури, освоїти мову засобів масової інформації, навчитися аналізувати медіатексти, у другій половині ХХ століття у провідних країнах світу в педагогічній науці сформувався специфічний напрям «медіаосвіта», що пов'язаний з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, екранними, цифровими тощо) та комунікаційними технологіями [1; 4-7].

Оптимізація процесу навчання спрямована на створення максимально сприятливих умов на основі застосування нових медіаосвітніх технологій для активізації пізнавальної діяльності дітей, розвитку їх здібностей та життєвих компетенцій, необхідних для успішної соціалізації [1; 3].

Сучасні діти зростають в умовах мінливої епохи цифрових технологій. Постійно зростаючий обсяг інформації, яку вони повинні засвоїти, вимагає більш досконалих форм, методів і прийомів навчання та виховання. Стрімке створення різноманітної медіапродукції обумовлює необхідність сформованості у дітей елементарної медійної компетентності, що включає в себе оволодіння початковими навичками використання медіатехнологій.

Науковий зарубіжний та вітчизняний досвід вивчення змісту і форм дитячої медіаосвіти (Ж. Аньес, Н. Бабінська, О. Баришполец, Е. Бевор, Ж. Гонне, А. Давре, А. Дейкина, Н. Долдунова, С. Кіперман, К. Лего, Л. Найдьонова, М. Попова, Е. Савченко, Г. Усова, Л. Хочунская, С. Цимбаленко, Є. Черкашин, О. Шаріков та ін.) відкриває перспективні «виходи» на інноваційні педагогічні технології.

Сучасні зміни в системі дошкільної освіти знаходять своє відображення в змісті корекційно-розвивального навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. На сьогодні існує безліч нових напрямів комп'ютеризації в спеціальному дошкільному освітньому просторі, що зумовлюють водночас, як і запитання у практиків, так і їх прагнення активно брати участь у впровадженні медіаосвітніх технологій в педагогічну діяльність з метою оптимізації потенціалу корекційного навчання, формування та розвитку соціально-адаптаційних навичок у розумово відсталих дітей у процесі їх взаємодії з дорослими й однолітками. Педагоги та батьки усвідомлюють важливість не лише раннього навчання за допомогою медіа, засобів масової інформації, а й формування у дітей початкових уявлень про засоби масової інформації з метою розвитку дитячої медіакомпетентності.

Формування та здійснення оптимальної стратегії корекційно-виховного процесу освіти розумово відсталих дошкільників передбачає досягнення максимально можливих результатів за умови мінімізації фізичних і часових витрат з боку вихованця.

Джерелами інформації про оточуючий світ для розумово відсталої дитини є насамперед дорослі, предметне оточення, природне довкілля, а також, на певному етапі розвитку, група однолітків, де і формується дитяча субкультура.

Дорослий, використовуючи культурні зразки, передає дитині світоглядні принципи, витоки базових цінностей рідної культури. Зазвичай культурними зразками слугують казки, приказки, прислів'я, різні символічні зображення (орнаменти, традиційні малюнки) та вчинки, поведінка або казкових персонажів, або реальних людей. Таким чином, трансляція досвіду культури,

світоглядних установок і моделі світу, починається вже з раннього дитинства та базується на словесних текстах, традиції зображення та моделях поведінки [2].

В процесі інтеграції технологій та інтерактивних медіа в змістовну структуру програми розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку з метою посилення корекційного ефекту та поліпшення якості програми, необхідно враховувати психофізичні та потенційні можливості дітей, а також корекційно-спрямований потенціал самої технології та/або засобу масової інформації в інтересах кожної дитини.

Для фахівців-дефектологів, що створюють або використовують медіаінформацію необхідно розуміти всю складність і неоднозначність сприйняття дітьми медіанаочності, текстів та зображень, і, перш за все, усвідомлювати відповідальність за свою діяльність і можливі наслідки. Занадто часто некомпетентність дорослих спричиняє спотворення сприйняття, травмуючий вплив інформації докiлля на психофізичний розвиток розумово відсталих дітей. Саме тому медіадидактичні компетенції педагога повинні відображати наступні знання та вміння:

- використовувати потенціал медіатехнологій та засобів масової інформації в інтересах дитини;
- дотримання гігієнічних вимог та профілактики негативного впливу інтерактивних медіа,
- цільове оцінювання ситуації (сюжету) та/або будь-якого медіапредмета;
- розуміння та співвіднесення інформаційного матеріалу з потребами і можливостями розумово відсталої дитини;
- шанобливе ставлення до дітей, здатність прийняти позицію малюка.

Важливо розуміти, що розумово відсталі діти дошкільного віку мають обмежений досвід ігрової та соціальної взаємодії. Їм притаманні певні особливості психофізичного розвитку, що обумовлені органічним дефектом. Конкретність, опосередкованість мислення, фрагментарність сприймання, нестійкість уваги, порушення процесів запам'ятовування та відтворення,

мовленнєві та поведінкові порушення, емоційна незрілість утруднюють сприймання сучасної медіаінформації, людських емоцій, інтонації мовлення, впізнання стереотипності образів і поведінки. Водночас, слід зазначити, що яскраві, динамічні зображення, гучний звук, мелодійність і ритм певною мірою привертають їхню увагу. Пазли, наклейки, розмальовки із зображенням відомих героїв мультфільмів та рекламні етикетки зазвичай, також успішно використовуються в процесі ігрової взаємодії, викликають інтерес та зацікавлення з боку дітей.

Найбільш природним та продуктивним способом навчання, формою та засобом реалізації основних завдань програми розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку є гра. Вона також є важливою умовою психосоціального розвитку розумово відсталих дошкільників: саме під час гри діти ознайомлюються з різними видами діяльності дорослих, вчаться розуміти почуття та емоційні стани інших людей, співпереживати їм, оволодівають навичками спілкування з дорослими та однолітками. Саме під час ігрової діяльності створюються оптимальні умови для засвоєння маленькою дитиною суспільного досвіду (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Усова, Д. Менджеричька, Д. Венгер, І. Михайленко, К. Ушинський та ін.).

На заняттях в спеціальному дошкільному закладі поряд з використанням традиційно відомих ігор (народних, дидактичних, сюжетно-відображувальних тощо), слід запроваджувати і медіаосвітні, що розробляються на основі модифікованого медіаматеріала: дитячі книжки (українські народні казки, пізнавальна та дидактична література для дошкільнят); діафільми; слайди; документальні, художні та мультиплікаційні фільми. Запропоновані у звичайній формі медіаосвітні ігри, на жаль, викликають певні труднощі, що мають прояв у незрозумілості та неадекватності реакції з боку розумово відсталих дошкільників на педагога та ситуацію. Модифікація ж наближає ігрове завдання до рівня конкретної дитини і полегшує його розуміння. Отже модифікації потребує як ігровий медіаматеріал, інструкція, так і сама ігрова процедура. Головним завданням модифікації медіаосвітніх ігор є створення

доступної, зрозумілої і посиленою для дитини гри, яка буде сприяти її розвитку та удосконаленню сприймання конкретної медіаінформації.

Медіаосвітня гра «КНОПОЧКИ!»

Мета: ознайомлення дітей із засобами масової комунікації та їх компонентами.

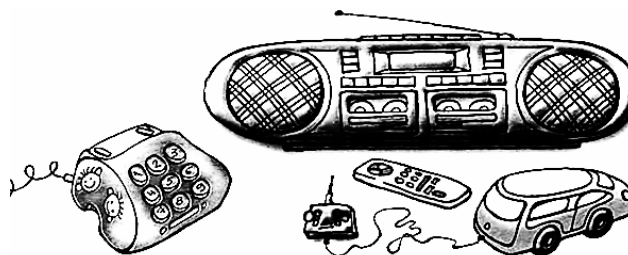
В основі гри лежить демонстрація в поєднанні із словесним поясненням невеликого (2-3 хвилини) фрагмента з мультиплікаційного фільму або відзнятого відеоматеріалу, де можна спостерігати необхідний медійний матеріал (наприклад, дитина включає та дивиться телевизор, дорослі та діти купують та читають дитячі журнали, книжки, ігри на комп'ютері тощо).

В процесі медіаосвітньої гри, що проводиться з дитиною, слід ознайомити малюка з ігровим матеріалом, з яким йому доведеться працювати. Найкращим варіантом для дитини даної категорії є ретельне, поетапне сенсомоторне обстеження предметів.

Також можна запропонувати дитині предметні картинки із зображеннями засобів масової комунікації або їх компонентів (пульт від телевизора, навушники, колонки, магнітола, килимок для миші, телефон тощо), вирізані з газет і журналів.

Дітей слід попросити назвати (повторити за педагогом) предмети, що зображені, де і як вони використовуюється.

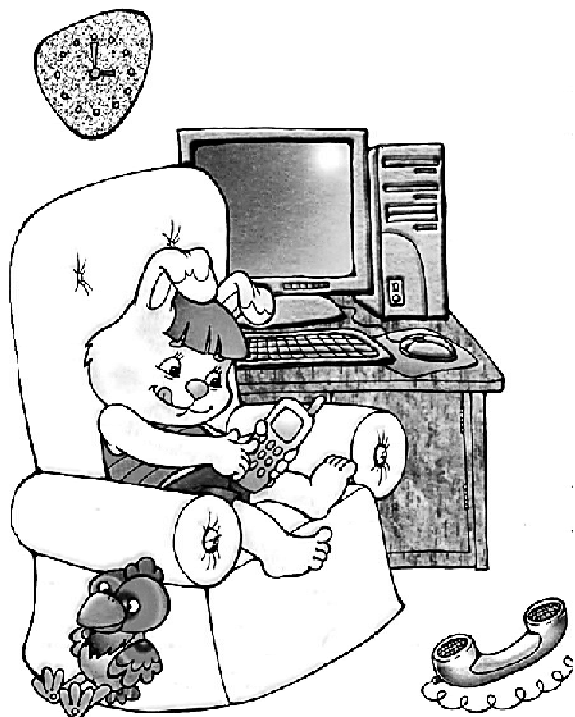
Для закріплення матеріалу можна запропонувати дитині намалювати знайомі медіапредмети, сюжети.



Дітям старшого віку можна зачитати невелике тематичне оповідання, віршик, провести бесіду за сюжетним малюнком.

Зайчику дуже подобається натискати на різноманітні кнопочки. Ось стоїть магнітофон. Зайчик підійшов та натиснув на кнопку. Заграла весела музика.

- Оце так! - зрадів Зайчик.



А ось телевізор. У телевізора є пульт. Зайчик натиснув на червону кнопочку.

- Сьогодні на вулиці очікується дощ, - промовила тьотя, котра з'явилася на екрані телевізора.

- Супер! – сказав Зайчик.

Ось і телефон. Зайчик зняв слухавку та почав натискати на різні кнопки.

-Піп! Піп! – пищали кнопки.

-Алло! Алло! – сказав Зайчик у слухавку...

Медіаосвітня гра «ОЗВУЧКА»

Розрахована на дітей старшого дошкільного віку і передбачає певний рівень підготовленості дітей.

Мета: розвиток сприймання медіатексту, фантазії та творчої уяви. Для проведення гри необхідно заздалегідь створити Power Point-презентацію з фрагментів мультфільму або використовувати діафільм. Після того, як діти отримали ролі (хто кого буде озвучувати), вони починають працювати над озвучуванням казки. На початковому етапі для гри рекомендується використовувати казку «Колобок», яка викликає позитивні емоції.

Отже, не слід сприймати медіаосвіту як щось неймовірне, що відбувається за межами реального життя. Навпаки, медіаосвіта нерозривно пов'язана з повсякденною діяльністю та темами, актуальними як для дорослого, так і для дитини.

Сучасна соціальна інформація, що пропонується дитячій аудиторії, досить суперечлива стосовно поглядів і комплексного підходу до питань виховання. Подібне протиріччя стає джерелом зростання соціальної проблематики та напруженості сучасного світу, вимагає зосередження уваги з боку тих, хто працює з соціальною інформацією виховного характеру. Пакувальна, книжкова, ігрова, відео- та інтернет-продукція для дітей – досить впливові агенти соціалізації. Медіаінформація опосередковано здійснює свій вплив на всебічний розвиток зростаючої особистості, на формування життєвої компетентності, мислення та соціальних стереотипів поведінки. Важливо розуміти, що товарна упаковка, книги, фільми, ігри, інтернет та мультиплікація – це не лише «корисна» інформація для того, щоб «згаяти» час, але й найбільш доступні інструменти входження дитини у великий соціальний світ, найбільш ефективний фактор профілактики всього комплексу існуючих соціальних проблем.

Саме тому медіатехнології та засоби масової інформації не повинні підмінювати та витіснити гру, творчу, трудову діяльність, фізичну активність, спілкування, соціальну взаємодію, які вкрай важливі для розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку. Слід вдало поєднувати, інтегрувати та використовувати медійні засоби лише для підтримки корекційного навчання, розширюючи доступ дітей до нового змісту. Завдяки різним адаптивним і допоміжним технологіям медіаосвітня гра може бути інструментом для розширення сенсорного досвіду розумово відсталої дитини, забезпечення підтримки когнітивних процесів, комунікативної діяльності, поліпшення пам'яті, сприймання, стимулювання самостійності та мінімізації відволікаючих факторів.

Подальші дослідження стосовно вивчення особливостей використання інтерактивних засобів масової інформації дітьми сприятимуть підтримці науково обґрунтованої практики щодо ефективного і належного використання технологій та інтерактивних медіа в якості інструменту для навчання та розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Литература

1. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Г. В. Онкович // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206 – 217.
2. Печинкина О. В. Медиаобразование дошкольников: несколько советов родителям / О. В. Печинкина // Детский сад от А до Я. – 2010, № 2. – С. 126-132.
3. Чельшева И. В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности [Текст] / И. В. Чельшева. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 184 с.
4. Muffe och den försvunna nyckeln [Text]. – Helsingfors, 2006. – 95 p.
5. Niinisto N., Ruhala F. Mediemysigt! Mediefostrarens handbook med alla kryddor [Text] / N. Niinisto, F. Ruhala. – BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsingfors, 2006. – 112 p.
6. Packalēn L. Comics with an attitude... [Text] / L. Packalēn. – Frank Odoi Nakapaino Oy, Helsinki, 1999. – 96 p.
7. Recommendations Addressed to UNESCO [Text] // Educating for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999. – P. 273-274.

Використання інформаційних технологій у навчанні молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату

Анотація. У статті розкрито особливості використання інформаційних технологій у процесі шкільного навчання молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату у спеціальних навчальних закладах. Охарактеризовано корекційну спрямованість комп'ютерних навчально-розвивальних програм для пізнавального розвитку учнів із порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: школярі із порушеннями опорно-рухового апарату, інформаційні технології, комп'ютерні корекційно-розвивальні програми.

В епоху становлення інформаційного суспільства в Україні, широкого використання медіа простору, актуальним для підростаючого покоління є набуття системи знань і практичних умінь для орієнтування в сучасних інформаційних потоках. Особливо це важливо для школярів з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату, переважна більшість яких має складні форми дитячого церебрального параліча (ДЦП), що обмежує пересування дітей в просторі та гальмує їхній фізичний, мовленнєвий та пізнавальний розвиток в цілому.

За останні роки ДЦП став одним із найпоширеніших захворювань нервової системи в дитячому віці в усіх країнах світу. Розповсюдженість ДЦП у різних країнах світу становить від 1,5 до 2,5 випадки на тисячу дитячого населення. Це захворювання тяжко інвалідизує дитину, вражаючи не лише опорно-рухову систему, а й зумовлює порушення мовлення, інтелекту, зору, слуху.

Численні наукові дослідження вказують на складний та поліморфний характер порушень психофізичного розвитку у цієї категорії дітей (Р.Д.Бабенкова, Л.О.Бадалян, М.Б.Ейдінова, М.В.Іпполітова, Е.С.Калижнюк, В.В.Лебединський, І.І.Мамайчук, О.М.Мастюкова, М.В.Рождественська,

К.О.Семенова та ін.). Рухові порушення у дітей із церебральними паралічами завжди, більшою чи меншою мірою, поєднуються з порушенням психічних функцій і особистості в цілому. Це ускладнює процеси виховання, навчання й розвитку дитини з руховими обмеженнями. Корекція порушень та розвиток збережених функціональних систем такої дитини з метою якнайкращого пристосування до суспільного життя та самореалізації і є завданням комплексної медико-психолого-педагогічної реабілітації.

В Україні за останні роки проведено ряд досліджень, присвячених корекційно-розвивальній роботі у процесі навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема: подоланню вад писемного мовлення (Е.А.Данілавічюте); вихованню особистості (Є.П.Постовойтов), корекції порушень Я-образу (О.В.Романенко, Т.М.Скрипник); формуванню навичок спілкування (Л.О.Ханзерук); індивідуальному навчанню дітей з тяжкою руховою патологією (О.В.Чеботарьова); фізичному вихованню (М.М.Єфименко, М.Д.Мога, М.А.Залізний); комплексній освітній реабілітації (А.Г.Шевцов), використанню інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання підлітків із ДЦП (Л.А.Дітковська). Проведені фундаментальні дослідження сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, відходу від концентрації уваги на ураженні та акцентують увагу на використанні широкого спектру інноваційних засобів корекційного впливу на розвиток особистості, формування її життєвої компетентності.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Отже, розвиток спеціальної освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в Україні, що включає систему навчально-виховних закладів,

реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних класів при середніх загальноосвітніх закладах освіти, пов'язаний з подальшим вдосконаленням діючої моделі корекційних закладів, які використовують інноваційні методи комплексного психолого-медико-педагогічного супроводу таких учнів та їхніх сімей.

Використання інформаційних технологій у спеціальній школі, де навчаються та отримують лікувально-відновлювальну допомогу діти з ДЦП, є однією з важливих умов інтенсифікації та підвищення якості навчально-виховного процесу, підготовки школярів до самостійної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві. Це дає нові можливості для творчого розвитку школярів, сприяє розв'язанню багатьох складних проблем. Дуже важливою вбачається роль нових інформаційних технологій (НІТ) у формуванні операційного мислення дітей з ДЦП, що розглядається як сукупність ряду функціональних навичок і вмінь (планування структурних дій, цілеспрямований пошук потрібної інформації, побудова інформаційної моделі, інструментування дій тощо). Особливий інтерес викликає проблема впливу комп'ютерного навчання на розвиток і активізацію пізнавальної діяльності школярів.

Деякі дослідники й практики (І.Больших, В.Воронін, О.Г.Гончарова, Л.А.Дітковська, О.Кукушкіна, Т.К.Королевська, О.М.Легкий, І.Федосова) відзначають великий інтерес і високий рівень мотивації, що виникає в дітей з психофізичними порушеннями в процесі використання інформаційних технологій. Автори наголошують на корекційному впливі багатьох педагогічних програмованих засобів, зумовлених наявністю в них різних рівнів складності та диференційованої системи допомоги, щоб учень у потрібний момент міг дістати достатню й необхідну підтримку. Важливим корекційним ефектом використання НІТ у навчальному процесі спеціальних шкіл є видозміна окремих видів пізнавальної діяльності, яка створює сприятливі умови для успішнішого навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату. Взаємодія з комп'ютером здебільшого приводить до позитивного

результату їх самостійної діяльності, що є важливим моментом стабілізації емоційного стану, одним із засобів самореалізації особистості. Запровадження НІТ у спеціальних школах для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату спрямоване на вдосконалення організаційно-пізнавальної діяльності учнів з основ наук, підвищення якості їхніх знань і корекцію вторинних відхилень у розвитку.

Результати проведеного нами дослідження засвідчують значне підвищення продуктивності навчання молодших школярів із тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату в умовах індивідуального навчання, що проводиться в домашніх умовах, реабілітаційних центрах, у спеціальній школі завдяки використанню інформаційних технологій, як однієї з умов корекційно-реабілітаційного навчання учнів [1].

Використання інформаційних технологій у школі потребують відповідного програмно-методичного забезпечення та спеціального відбору програмного змісту, його відповідного конструювання на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів із порушеннями опорно-рухового апарату, структури їхньої пізнавальної діяльності на кожному з етапів навчання [2].

Слід зазначити, що в Україні за останні 10 років розроблено комп'ютерні програми для учнів з психофізичними порушеннями, які спрямовані на розвиток пізнавальних процесів на уроках математики, природознавства (О.М.Легкий), розвитку мовлення (Л.В.Коваль, О.Качуровська), формування навичок читання (Н.М.Компанець).

Зокрема, старшим науковим співробітником Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Коваль Людмилою Вікторівною, розроблено та апробовано на практиці авторську корекційно-розвивальну комп'ютерну програму „В країні цікавих звуків”, що використовуються при корекційному навчанні молодших школярів з ДЦП.

Важливим для корекційно-розвивальної роботи з учнями є розроблений електронний навчально-методичний посібник „В грі навчаємо читати”, автор -

старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Компанець Наталія Михайлівна.

Отже, використання в навчально-корекційному процесі комп'ютерних програм, електронних посібників з різних предметів, за умови дотримання організаційно-педагогічних умови їх запровадження в спеціальних школах, дають позитивні результати щодо успішності навчання та формування життєвої компетентності учнів із порушеннями опорно-рухового апарату.

Позитивним є досвід корекційно-навчальної та виховної роботи з дітьми із порушеннями опорно-рухового апарату з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній школі-інтернаті №15 міста Києва.

В закладі значну допомогу у роботі логопедів з учнями із ДЦП, які мають різноманітні тяжкі ураження мовлення, надає використання сучасних комп'ютерних програм, які активізують пізнавальну діяльність засобом сучасних ігрових технологій. Виконуючи запрограмовані вправи, які створені в слухомовленнєвому тренажері «Світ звуків», учні із захопленням поринають у різні звуки, що їх оточують та вчаться їх диференціювати. Не менш цікавою є гра на комп'ютерному тренажері з розділами – файлами «Наш світ у словах», «Колір і форма», «Природа в мозаїках» тощо. Гра проходить під веселу музику та голосові імітації (шум і гудки машин, шелест крил метелика, падіння яблук та інше). Все це позитивно впливає на розвиток фонематичного сприймання, пам'яті, фонематичних уявлень, пізнавальної діяльності молодших школярів з ДЦП.

Лінгафонний логопедичний кабінет у спеціальній школі дає можливість працювати одночасно з групою дітей до 8 учнів. Програма створена таким чином, що обсяг роботи може бути наданий індивідуально, невеликій групі або - цілому класу, можуть бути використані аудіо- і відео носії.

Робота на комп'ютерних логопедичних тренажерах проводиться як органічна частина (10-15хв) заняття, яке проходить за навчальним планом. Вона проводиться також із учнями індивідуального навчання у формі індивідуальних консультацій у лінгафонному кабінеті.

Заслуговує на увагу досвід дистанційного навчання школярів із порушеннями опорно-рухового апарату, що активно використовується у спеціальній школі для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату «Надія». Вчителями закладу розроблено авторські дистанційні курси з різних навчальних предметів, що надає змогу навчання та розвитку дітей із складною руховою патологією. Тому використання комп'ютерної системи стає невід'ємною складовою вивчення будь-якого предмета. Особливо цікавою є ця робота під час опанування учнями курсу про рідний край, живу і неживу природу, природні явища.

Одним із нових напрямів використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі спеціальної школи для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є проведення уроків-презентацій, що дає максимальний ефект у початковій школі. Незначний життєвий досвід дітей з руховими порушеннями потребує удосконалення, тому малюнки, портрети, експозиції, які можна демонструвати за допомогою комп'ютерної техніки, створюють на уроках особливу атмосферу та настрої. За допомогою мультимедійних презентацій, відповідного комп'ютерного забезпечення у процесі уроку діти із порушеннями опорно-рухового апарату мають можливість познайомитись зі знахідками старовини, побачити побут, спосіб життя людей, їх основні види занять. Школярам демонструють фрагменти історичних фільмів, мультфільми, що допомагають зробити навчально-виховний процес цікавим, захоплюючим [3].

Методика використання мультимедійних технологій у процесі вивчення матеріалу молодшими школярами із порушеннями опорно-рухового апарату сприяє наступному:

- посиленню мотивації навчання учнів;
- зростанню якості навчання і виховання;
- підвищенню інформаційної культури учнів;
- підвищенню рівня обізнаності учнів щодо сучасних інформаційних технологій.

Уроки з мультимедійним супроводом допомагають ефективно вирішувати наступні дидактичні завдання: сформувати мотивацію до навчання взагалі; засвоїти базові знання з предмета; сформувати навички самоконтролю в учня. Дану технологію можна розглядати як пояснювально-ілюстративний метод навчання, основним призначенням якого є організація засвоєння інформації на основі сполучення навчального матеріалу з його зоровим сприйняттям [4].

Отже, впровадження мультимедіа в освіту школярів з порушеннями опорно-рухового апарату дозволяє не тільки підвищити ефективність навчання за рахунок використання в мультимедіа-ресурсах різних способів подання інформації (високоякісної графіки й анімації, відео- і звукового супроводу текстів), а й сприяє реалізації корекційно-розвивальних завдань щодо формування особистості школяра.

Мультимедійні технології навчання школярів надають можливості учителю застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто спроектувати навчальне середовище для досягнення дидактичної мети. Позитивним є те, що орієнтовані на вчителя інструментальні засоби дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій [5].

Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій у навчанні молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату, які включають цілеспрямовану діяльність вчителя та учня, забезпечує процес усвідомлення нових знань, підвищує ефективність навчання цієї категорії дітей в цілому і створює підґрунтя для успішного корекційно-розвивального впливу на збережені функціональні системи кожної дитини.

Література:

1. Чеботарьова О.В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату / Олена Чеботарьова: Монографія. - К.: «Літо», 2007. – 167с.

2. Легкий О.М Проблеми використання комп'ютерних технологій у спеціальній школі // Науково-методичний збірник “Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі”. – Київ. – 2000. – С.113-117.
3. Маркус Н.В. Особливості застосування інформаційних технологій як засобу гуманізації навчання молодших школярів // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: 3 б. наук. пр. / Рівнен. держ.гуманіт. ун-т. – Рівне, 2002. – Вип.23. – С.171-173.
4. Новиков С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика. – 2003. - № 9. – С.32-38.
5. Череповська Н.І. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіокультура / Наталія Череповська. – К. : Шк. світ, 2010. – 128с.

Глазиріна Олена Валеріївна

Медіапедагогіка як складова педагогічних знань

Актуальність проблеми полягає в необхідності відпрацювання методології нової педагогічної галузі, що стосується медіаосвіти.

Констатація. У статті започатковано педагогічний підхід до медіаявищ у сучасній освіті, проведено наукову ідентифікацію медіапедагогіки. Визначено її об'єкт, предмет, цілі, задачі, та результат. На основі базових педагогічних понять розглянуто категорії медіанавчання та медіавиховання.

Перспектива: створення системи педагогічних знань стосовно медіапедагогіки.

Ключові слова: медіапедагогіка, медіаосвіта, медіанавчання, медіавиховання, медіакультура.

Розвиток країни та її входження у всесвітній інформаційний простір спонукає до появи нових напрямків освіти, серед яких медіаосвіта посідає не останнє місце. Підвищеною увагою методистів і практиків вона стала користуватись у зв'язку з появою та доступністю необхідних засобів і ресурсів

(комп'ютерна техніка, інтернет-мережа тощо). На жаль, відбулося це значно пізніше, ніж у розвинених країнах. Тому більшість публікацій сьогодні спрямована на вивчення зарубіжного досвіду [10, 13, 14, 19] та практичне застосування медіаосвіти в школі [7, 9]. Наукові дослідження розкривають, як правило, певні аспекти проблеми [1, 15, 16], або ж стосуються соціології, психології, культурології [2, 5, 8, 11, 20]. Тому є сенс звернути увагу на те, що освіта – це одна з основних категорій педагогіки, а медіаосвіта є її складовою. Це не заперечують більшість авторів, більш за те, вони користуються терміном «медіапедагогіка», що становить собою нову галузь педагогічних знань. Системних досліджень педагогічної ідентифікації «медіапедагогіки» та «медіаосвіти» ми не знайшли, тому саме це і становить предмет дослідження і **мету** публікації.

На причетність медіаосвіти до педагогічної галузі показує навіть перше визначення явища, запропоноване Радою ЮНЕСКО в 1973 році, де медіаосвіта подається як «навчання теорії та практичним умінням для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядаються як частина специфічної та автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці»¹⁷ [10].

Для того, щоб провести наукову ідентифікацію медіапедагогіки та медіаосвіти, нам належить відпрацювати її методологічні засади. Визначити об'єкт, предмет, ціль, задачі та зміст медіапедагогіки. Спираючись на визначення педагогічних категорій, винайти їх специфіку стосовно медіапростору, дати визначення основним категоріям медіапедагогіки (**задачі** публікації).

Об'єктом медіапедагогіки є *медіаосвіта*. За аналогією з педагогікою, де освіта визначається як процес і результат навчання та виховання [3, с.10], *медіаосвіта – це процес і результат медіанавчання та медіавиховання* (див. далі). Для визначення **предмету** (що являє собою частину об'єкта, обрану для більш детального дослідження) потрібно виділити істотне *специфічне відношення* [6], реалізацію якого забезпечує медіапедагогіка. Для цього знову

¹⁷ Переклад наш.

скористаємося традитивним методом. Предметом дидактики як складової педагогіки є взаємодія викладання та учіння, предметом соціальної педагогіки як її різновиду – взаємодія особи з соціумом. За аналогією, **предметом** медіапедагогіки є **взаємодія людини з медіапростором**. Визначений таким чином предмет медіапедагогіки диктує **мету та завдання** останньої – **налагодження стосунків особи з медіапростором, при нормальному їх плинні – організацію, при певних деформаціях – нормалізацію останніх**. Результат освітнього процесу, що лежить у основі медіапедагогіки, становить собою **медіакультуру** особи та суспільства, як то **культуру цінностей** (аксіологічну), та **культуру діяльності**.

Виходячи з визначення медіаосвіти, доцільно розглянути її складові: медіанавчання та медіавиховання.

Медіанавчання – це процес взаємодії особи з медіапростором, з метою передачі та засвоєння існуючого, і створення нового досвіду медіаспілкування (взаємодії). Основними компонентами такого досвіду є знання, способи діяльності (уміння та навички), досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісних відношень (мотиви, потреби, інтереси, ставлення тощо) [6]. Їх поєднання в єдине ціле відбувається шляхом включення попередніх до складу наступних. Два перші компоненти (знання та способи діяльності) в теорії та практиці медіаосвіти фігурують як **медіаграмотність**, третій – як **медіатворчість**, четвертий, що поєднує в собі попередні, – як **медіакультура**. Перелічені складові започатковують **рівні** поступового розвитку зазначеного явища. Відповідно до цього, можна сказати, що на сучасному етапі ми умовно знаходимося на рівні формування медіаграмотності, де основний наголос ставиться на формування умінь і навичок. Відповідно до класифікації останніх (загальнонавчальні, пізнавальні, комунікативні, специфічні), кожні з них, наповнюючись медіазмістом, формують і доповнюють особистісні механізми – учіння, пізнання, спілкування та творчості.

Медіавиховання спирається на загальну теорію виховання, де «головним виховним відношенням вважається *відношення ціннісне*, що являє собою

ставлення людини до світу та до себе в цьому світі. Воно розгортається всередині навчання, про що свідчить четвертий компонент його змісту (досвід емоційно-ціннісних відношень), реалізується в усіх видах діяльності як ціннісне ставлення до її процесу, результату та учасників, всередині особи як єдність її свідомості та поведінки, вчинків та їх мотивів тощо» [3, с.161]. Якщо перелічене співвіднести з медіасвітом, то йтиметься вже про медіавиховання. Свого розвитку в медіапросторі набирають також і підходи до виховання як до формування особистості (сукупності відношень до ...), соціалізації особи (як її самореалізації в основних сферах життєдіяльності), та як власної потреби людини, при незадоволенні якої виникає нестаток (те, чого не вистачає), що потребує поповнення, а не боротьби. Останнє показує на шлях медіавиховання (поповнення нестатків) і започатковує його зміст. Зважаючи на те, що культура на особистісному рівні становить собою процес (діяльність) і результат (цінності) задоволення потреби людини, є сенс звернутися до полікультурної моделі випускника школи [3, с. 171], розширивши її до загальнолюдського розуміння. Стрижневими утвореннями цієї моделі є:

- 1) потреба **в соціумі та спілкуванні**, що приводить до формування *комунікативної* культури (близький соціум, безпосереднє спілкування), *національної, громадянської, правової, ідейно-політичної* (середній соціум), *екологічної* культури (дальній соціум);
- 2) потреба **в пізнанні світу та себе в світі**, процес і результат задоволення якої формує *інтелектуальну* культуру та культуру *особистісного самовизначення*;
- 3) потреба **в здоровому способі життя**, що веде до формування *фізичної та валеологічної* культури;
- 4) потреба **в художньо-естетичному сприйнятті себе, інших та довкілля**, внаслідок задоволення якої формується *художньо-естетична* культура;
- 5) потреба **в творчій самореалізації**, що веде до культури *творчого самовираження* особистості (*креативної*);

б) потреба в **інформації**, що поєднує всі попередні й спонукає до формування **інформаційної** культури, тощо.

Відповідно до цього можна говорити про основні напрямки виховної роботи. Це: **комунікативне виховання** (формування **комунікативної культури**), **національне, громадянське, правове, ідейно-політичне, екологічне, інтелектуальне, валеологічне, художньо-естетичне, креативне, інформаційне** тощо. Як бачимо, до цього переліку ввійшли як традиційні види виховання (національне, громадянське, екологічне й ін.), так і ті, що в напрямках виховної роботи раніше не значилися (комунікативне, креативне, інформаційне тощо), але затребувані в сьогоденні. Вони стосуються технологічної частини виховання й відповідають за **формування особистісних механізмів**, завдяки яким людина зможе реалізувати себе в житті.

У світлі проблеми медіавиховання особливого значення набуває потреба в інформації та інформаційна (медіа)культура. По-перше, ця потреба реалізується в процесі та внаслідок задоволення попередніх (1-5). По-друге, вона не заперечує і не підмінює їх собою, а надає нових можливостей розвитку за рахунок нового змісту. По третє, вона не просто поєднує, а інтегрує всі культурні складові в нову якісну цілісність – висококультурну особу сучасної людини.

Таким чином, ми знову, як і в медіанавчанні, дійшли медіакультури, що наголошує на сутнісну цілісність медіаосвіти.

Здійснивши педагогічну розвідку в сферу медіаосвіти, ми дійшли висновку, що піднята проблема потребує подальшого опрацювання та створення **системи** педагогічних знань у медіанарямку. У подальшій роботі нам вважається доцільним поглибити методологічні основи медіапедагогіки, розглянути протиріччя та суперечності медіаосвіти, її форми та методи тощо.

Література

1. Антропова, А. И. Педагогические технологии в медиаобразовании при обучении английскому языку / А. И. Антропова // Иностранные языки в школе.– 2006. –№ 7. – С. 62-65.
2. Возчиков, В. А. Медиаобразование в интенциях обучения и медиакультуры / В. А. Возчиков // Наука и школа. – 2007. – № 1 – С. 3-6.
3. Глазиріна В.М. Педагогіка сучасної школи: Навчальний посібник / В.М. Глазиріна.-Донецьк: Норд-Прес, 2006.-220 с.
4. Дидактика средней школы / Под. ред. М.Н. Скаткина.-М.,1982.-319 с.
5. Кирилова, Н. Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации /Н. Б. Кирилова // Педагогика.– 2005. – № 5. – С. 13-21.
6. Краевский В.В. Методология и методы педагогических исследований // Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. -М., 1998.-С.32-62.
7. Жигір, Е. Л. Використання елементів медіаосвіти на уроках хімії (тестування у форматах А, N, X) / Е. Л. Жигір // Хімія. – 2007. – № 22. – С. 22-35.
8. Медіакультура особистості: соціально-психологічний: навчально-методичний посібник / О. Т. Барішполець О. Є. Голубєва, Н. В. Климчук [та ін.]; за ред. Л. А. Найдьоновой, О. Т. Барішпольця.– К. : Міленіум, 2009. – 440 с.
9. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ // Народное образование.– 2007. – № 2. – С. 235-241.
10. Медиаобразование. Визуальный словарь. - <http://www.ped.vslovar.ru/1059.html>
11. Невмержицька О. Медійна педагогіка за кордоном / О. Невмержицька // Рідна школа.– 2004. – № 1. – С. 70-72.
12. Новикова, А. А. Глобализация и медиаобразование / А. А. Новикова // ALMA MATER: Вестник высшей школы.– 2009. – № 11. – С. 52-55.

13. Онкович, Г. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі / Г. Онкович // Дивослово. – 2007. – № 6. – С. 2-4.
14. Робак, В. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині / В. Робак // Другий український педагогічний конгрес: зб. матеріалів конгр., – Львів, 2006. С. 275-286.
15. Смоляна, Я. В. Негативний вплив засобів масової комунікації на особистість і медіапедагогіка як засіб його мінімізації / Я. В. Смоляна // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 49-57.
16. Соснюк, О. П. Психологічний тренінг як засіб профілактики використання маніпуляційних технік в мас-медіа / О. П. Соснюк // Обдарована дитина. – 2009. – № 3. – С. 39-43.
17. Слюсаревський М. Медіа-освіта: українська перспектива / М. Слюсаревський, Л. Найдьонова // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 57-58.
18. Федоров А.В. Развитие медиаобразования на современном этапе // Инновации в образовании, 2008. № 3. С.5.
19. Федоров, А. В. Зарубежные модели медиаобразования: сравнительный анализ / А. В. Федоров, А. А. Новикова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2009. – № 5. – С. 4-17.
20. Шумаєва, С. Медіаосвіта: історичні та культурологічні аспекти розвитку / С. Шумаєва // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 70-72.

**Упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес
загальноосвітньої школи**

*У процесі освіти ми
вчимося у минулого,
намагаючись відтворити його:
настав час учитись
у майбутнього
випереджуючи його...*

Р. Р. Сингх

Людство завжди намагалося використовувати всі можливі сучасні технології для навчання та виховання молоді. Поява комп'ютерної техніки, здатної до переробки величезних обсягів інформації, підняла розвиток суспільства на новий щабель – інформаційне суспільство.

Формування випускника, який би комфортно почував себе в інформаційному світі, є першочерговим завданням сучасної школи. Мультимедійні технології відкривають нові горизонти для творчості та розвитку дітей, дозволяють максимально індивідуалізувати навчання, підвищують швидкість та точність збору й обробки інформації, вести корекцію.

Гармонійно поєднуючи традиційні та інноваційні методики навчання і виховання, школа надає ґрунтовні знання, виховує духовно багату, фізично здорову, творчу особистість, здатну визначити своє місце в сучасному інформаційному суспільстві. Цього б не можна було зробити без необхідного технічного оснащення закладу. Обладнання школи сучасною технікою розпочалося ще з так званих «буремних дев'яностих», коли в школі-новобудові, щойно облаштованому кабінеті інформатики, було встановлено дванадцять одиниць комп'ютерної техніки. На той час це були IBM 286, декілька IBM 386 і IBM 486. Програмне забезпечення: операційна система MS-DOS, текстовий редактор WDB і ряд програмного забезпечення для підтримки вивчення

української мови, математики, фізики.

Хто мав справу з комп'ютерами на той час, розуміє, що ця техніка була великим проривом в комп'ютерній галузі. Невеличкий парадокс. Але саме завдяки цьому ж таки прориву, відбулося швидке старіння комп'ютерів IBM і тим паче «Пошук» та «ЄС ЕОМ». Отже, як ми бачимо, на 1992 рік отримані комп'ютери вже були дещо застарілі.

Прагнення молодого колективу до нового, цікавого, бачило перспективу в підтримці, використанні, розвитку та вдосконаленні наявних на той час інформаційно-комунікаційних технологій. Ряд учителів-предметників, за підтримки молодого, перспективного вчителя інформатики, дають уроки з використанням прикладного програмного забезпечення зі свого фаху.

На початок 2002-2003 навчального року з'явився новий комп'ютерний клас, який включав у себе одинадцять одиниць комп'ютерної техніки, двадцятичотирьохпортовий маршрутизатор, котрий об'єднав комп'ютери в єдину мережу, модемне підключення до Інтернету та вихід із кожного робочого місця учня. Саме з цього моменту школа починає брати участь в апробації ряду програмних засобів з багатьох навчальних предметів.

Сьогодні школа має такий перелік технічних засобів: 44 одиниці комп'ютерної техніки, об'єднаної в локальну мережу з виходом до Інтернету, 2 мультимедійних проектори, 2 мультимедійні дошки, 9 МФУ, 10 принтерів, 4 сканери, 7 телевізорів, 5 DVD-програвачів, 3 VHS-програвачів. Ведеться активна робота щодо створення власного веб-сервера, вже функціонує шкільний веб-сайту, маємо електронну скриньку. Випускається шкільна газета «Наша школа» (9-12 примірників на рік). Використання локальної і глобальної мережі дозволяє не обмежуватися можливостями одного кабінету школи, а дає змогу встановити зв'язок між вчителями, учнями, обмінюватися інформацією з міським відділом освіти, іншими школами, освітянськими порталами, отримувати інформацію з важливих для здійснення ефективної діяльності навчального закладу сайтами.

Завдяки впровадженню мультимедійним технологіям створюються умови

для творчості і розвитку учнів, активізації уваги, формування критичного мислення, підвищення темпу та точності збору інформації. Тому використання цих засобів та впровадження їх у сучасний навчальний процес є абсолютно природним і архіважливим явищем.

Але у процесі використання мультимедіа у навчально-виховному процесі, стало зрозумілим, що дитина не завжди може оцінити об'єктивність, достовірність, цінність, потрібність інформації, яку вона отримує з різноманітних джерел. Щоденні та щотижневі телесеріали, розважальні шоу, «мильні опери», жовта преса та інший продукт подають аудіо- і друковану інформацію як сучасне оригінальне мистецтво, яке, на жаль, зачаровує багатомільйонного українського телеглядача і читача. Насправді ж у багатьох випадках такий аудіовізуальний продукт не має нічого спільного ні з мистецтвом, ні з культурою, ні з наукою, ні з вихованням, ні з формуванням національної самосвідомості загалом. Людина, яка не має відповідної медіа-освіти, сприймає аудіовізуальну інформацію без належного аналізу.

Тому прийшло усвідомлення важливості медіа-освіти у процесі навчання й виховання, прагнення вибудовувати відносини молоді, що споживає інформацію, з ресурсами преси, кіно, телебачення, мережі Інтернет, які можуть бути як корисними, так і шкідливими для становлення особистості. Ми намагаємося створювати такі умови, щоб учні набували навичок критичного мислення і коригування інформації, умінь аналізувати та давати оцінку медіа текстам, розуміти їхню суть, адресну спрямованість, мету, викривати приховане значення та шкідливий вплив окремої медіа-інформації, протиставити цьому впливу зразки високих національних культурних цінностей.

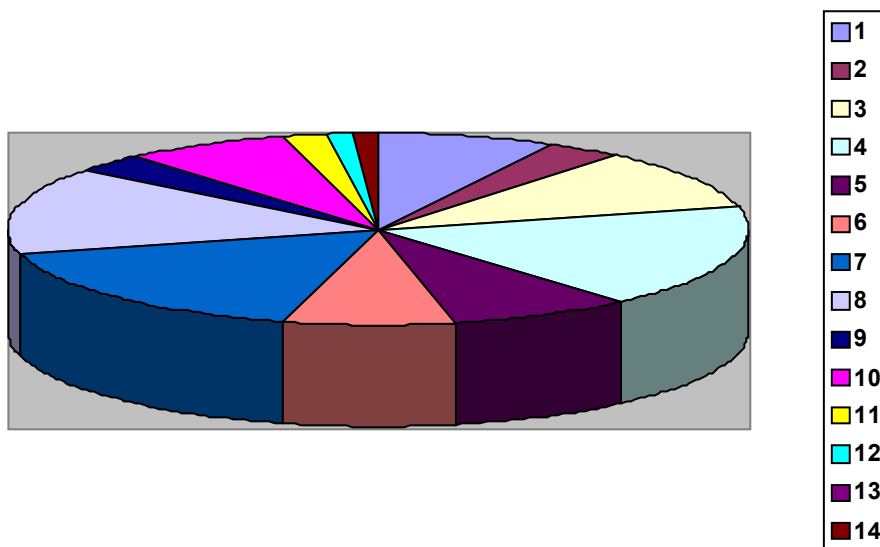
Найпершим завданням, зрозуміло, необхідно було вивчити середовище, а точніше його ставлення щодо окреслених вище питань.

Досліджуючи вплив медіа на рівень навчально – пізнавального розвитку учнів, було проведено вибіркоче анкетування школярів. У ньому взяло участь 74% учнів Смілянської загальноосвітньої школи I-III ступенів №7.

Анкета для учнів:

I. Як ти проводиш зазвичай вільний час (вкажи всі варіанти):

1. Дивлюся телепередачі чи відеозаписи;
2. Віддаюся творчості, займаюся рукоділлям, майструю;
3. Займаюся спортом;
4. Слухаю музику;
5. Граю в комп'ютерні ігри;
6. Відпочиваю у сімейному колі;
7. Користуюся Інтернетом;
8. Відвідую друзів, приймаю гостей;
9. Читаю художні твори;
10. Виїжджаю на відпочинок на природу;
11. Читаю газети, журнали;
12. Ходжу в кіно;
13. Інше (напишіть, що саме);
14. Вільного часу у мене практично не залишається.



Більшість учнів зазвичай проводить вільний час слухаючи музику і користуючись Інтернетом.

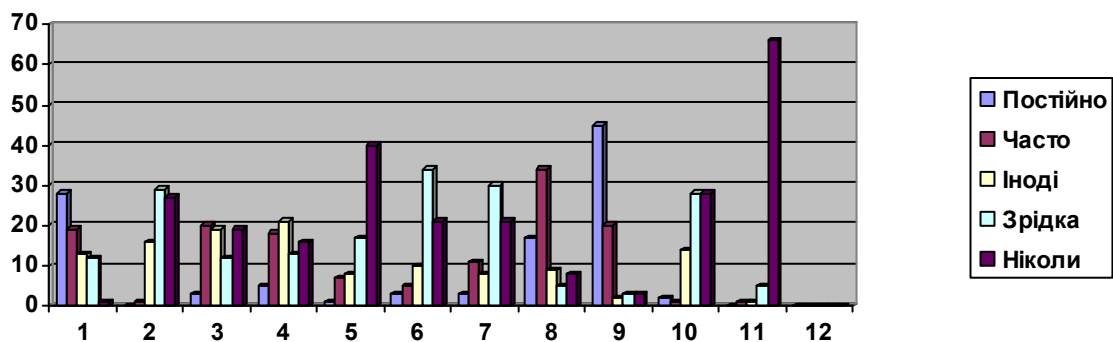
II. Як часто ти спілкуєшся за допомогою медійних засобів:

Значна частина опитаних учнів зрідка користуються звичайним телефоном і постійно користуються мобільним телефоном для здійснення дзвінків, зрідка для передання SMS і MMS повідомлень, зрідка або ніколи не користуються електронною поштою, але постійно або часто спілкуються у соціальних мережах. Відео-блоги і відео-спілкування використовують зрідка.

III. Які засоби ти використовуєш, готуючись до уроків:

	Постійно (щодня)	Часто (майже щодня)	Іноді (приблизно)	Зрідка (щомісяця або ніколи)	(не користуюся)
1. Підручники та шкільну бібліотеку					
2. Бібліотеки, крім шкільної					
3. Тематичні сайти					
4. Сайти рефератів					
5. Тематичні форуми, блоги					
6. Купую додаткову літературу					
7. Електронні підручники					
8. Довідникові сайти, он-лайн енциклопедії (Вікіпедія...)					

9. Пошукові сервери (Гугл, Яндекс...)					
10. Телевізійні навчальні передачі					
11. Навчальні радіопередачі					
12. Інше (написати, що саме)					



IV. Якщо ти користуєшся Інтернетом, то скільки зазвичай часу це в тебе забирає щодня? (Напиши в годинах)

Найбільше учнів вказали, що вони користуються Інтернетом щодня по 3 год, а 14% - по 10 год.

V. З якими небезпеками під час користування Інтернетом ти стикався особисто?

1. Кібербулінг (використання інтернет-ресурсів для залякування, знуцання, приниження, психологічного терору);
2. Нав'язування непотрібної тобі інформації;
3. Спонування до насильства, агресії, нетерпимого ставлення до інших;
4. Підштовхування до завдання шкоди собі;
5. Несправедлива інформація;

6. Спілкування з незнайомими людьми з небажаними наслідками, небезпечні зустрічі з ними в реальності;
7. Шахрайство (продаж неіснуючих послуг, нав'язування покупок, виманювання грошей);
8. Інше (напиши, що саме);
9. Особисто не стикався з небезпеками під час використання Інтернету;
10. Вважаю використання Інтернету абсолютно безпечним для себе.

Значна кількість учнів стикалися з нав'язування непотрібної їм інформації, несправедливою інформацією та шахрайством, 5% з кібербулінгом і 8% зі спонуканням до насильства, агресії, нетерпимого ставлення до інших.

VI. Чи знаєш ти, як захистити себе від потенційних небезпек в Інтернеті?

1. Так (напиши, як саме) - 68%
2. Ні – 32%.

VII. З якою метою ти користуєшся Інтернетом?

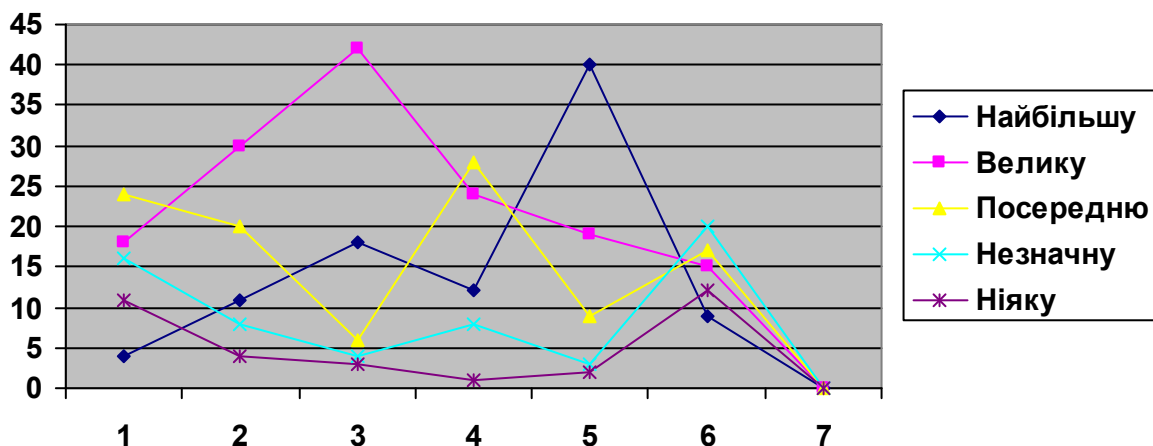
Більшість опитаних учнів користуються Інтернетом постійно і часто щоб поспілкуватися, іноді для загальної обізнаності. Зрідка, щоб отримати насолоду, творчі ідеї.

VIII. Яку насолоду дає тобі:

	Найбільшу	Велику	Посередню	Незначну	Ніяку
1. Читання художньої літератури					
2. Перегляд телефільмів, серіалів					
3. Перегляд фільмів у кінотеатрах					
4. Спілкування в Інтернеті					
5. Особисте спілкування					

6.Комп'ютерні ігри					
7.Інше (напиши, що саме)					

Результати відповідей показані за допомогою полігонів.



IX. Як часто ти займаєшся такими видами діяльності в Інтернеті?

Велика частина опитаних учнів постійно користуються соціальними мережами або шукають інформацію на теми, які їх цікавлять; часто шукають інформацію для навчання або переписують музику, фільми, програми; іноді шукають друзів і нові знайомства або користуються відео сервісами; зрідка просто блукають в мережі або дають свої коментарі новин.

X. Вибери і познач відповідь щодо кожного з поданих нижче суджень:

Більшість учнів часто думає про те, що потрібно зменшити час перебування в Інтернеті, вважають, що телебачення створює образ світу, далекий від реальності та вважають, що важливо відстежувати зміни в інформаційному просторі.

Висновки. Анкетування дає змогу зробити висновки, щодо необхідності вчити учнів правильно використовувати сучасні мультимедіа, для чого впроваджувати в школах спеціальний медіа-освітній курс «Медіа-культура».

Для подальшої діяльності у школі створено творчу групу педагогів, які ставлять за мету активне опрацювання джерел з розвитку медіа-освіти та медіа-

психології, а також здійснення практичної діяльності щодо впровадження медіа-освітніх технологій.

Крім того, у варіативну частину навчального плану школи введений курс за вибором «Медіа-культура», організовано роботу гуртків: для учнів 7 класів з однойменною назвою, «Основи журналістики»(8-9 класи), - продовжується робота щодо залучення школярів до створення шкільної газети та веб-сайту, активно використовуються медіа-ресурси під час проведення уроків та позакласної виховної роботи.

Одним із основних завдань роботи, наприклад, гуртка «Медіа-культура» - вчити «читати» медіа тексти, розвивати вміння сприймати та давати оцінку інформації, виховання естетичного смаку тощо. Під час занять використовуються технології та методики продуктивного навчання (проблемне навчання, евристичні форми і методи, проектні технології, ігрові, розвитку критичного мислення тощо), що дають можливість індивідуального підходу до кожного учня, розвитку його самостійного мислення, стимулювання його творчих здібностей через залучення до творчої діяльності, формування навичок аналізу структури медіа-тексту, мовного оформлення. Перегляди кращих зразків вітчизняних та світових медіа-текстів(художнього та документального кіно, мультфільмів) обов'язково супроводжуються бесідами про враження, які він залишив, про думки та почуття, які виникли у школярів, аналізуються образи героїв, їхні вчинки, образи-символи, музичний супровід тощо. Особлива увага приділяється моральним та правовим аспектам.

Для прикладу, загальна схема обговорення:

1. вступне слово учителя чи учня-консультанта (коротка довідка про автора чи авторів, ознайомлення з іншими їх творами, якщо є необхідність, зупинитися на історичному контексті, не даючи власної оцінки авторській позиції, не переказуючи фабулу);
2. колективне «прочитання» медіа тексту;
3. його обговорення (відбір найбільш яскравих для усвідомлення

закономірностей побудови медіа-тексту, їх аналіз, виявлення авторської концепції);

4. підведення підсумків заняття, рефлексія.

Особливого значення набувають практичні та творчі завдання, націлені на формування медіа-культури та медіа-грамотності:

- Описати та проаналізувати конкретний епізод із медіа тексту, характер, вчинки, мову персонажів;
- Скласти оповідання від імені головного чи другорядного героя із збереженням особливостей його характеру та мови;
- Створити оповідання від імені персонажа-неістоти, які зустрічаються у медіа-тексті;
- Увести в медіа-текст нові образи-персонажі, наділивши певними рисами, створити нові діалоги, події, випробування для персонажів (фізичні, моральні, емоційні);
- Створити власний міні-сценарій;
- Написати власний репортаж, взяти інтерв'ю для газети, веб-сайту тощо;

Особливо гостро нині постає питання насилля на екрані телевізора, монітора комп'ютера тощо. Школярі, особливо підлітки, прагнуть у реальному житті наслідувати героїв бойовиків або ж навпаки виховують байдуже ставлення молоді до сцен убивств, тортур над тваринами, людьми, що призводить до черствості душі, нездатності співпереживати та співчувати іншим.

Беручи до уваги сприйняття медіа-текстів школярами, необхідно звертати увагу на ступінь відповідності загальнолюдських моральних цінностей і тих цінностей, які несуть медіа-тексти, бо ж, як зазначено вище, діти все більше

часу проводять перед телевізором та у соціальних Інтернет - мережах. Слід відмітити роль сім'ї, а особливо батьків щодо формування світогляду дітей. Якщо батьки і діти діють разом, знаходячи порозуміння, отримуючи задоволення від спільно проведеного часу, то значення батьків щодо формування соціальних цінностей у своїх дітей значно зростає. Якщо ж навпаки батьки свідомо чи несвідомо нехтують тим, що діти зловживають переглядом медійних продуктів, до того ж не цікавляться тим, що думає дитина про те, що вона побачила, прочитала, написала сама, то їхня роль у формуванні особистості дитини знижується. Тому у школі значна увага приділяється роботі щодо виховання медіа-освітньої культури самих батьків (батьківський лекторій, збори, конференції, спільна проектна діяльність, психолого-педагогічні тренінги, залучення батьків до створення відеофільмів, фото-альманахів, Історії шкільного роду тощо).

Вчити школярів розпізнавати способи та форми маніпулятивного впливу, вчити орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного суспільства є одним із дуже важливих напрямів освітньої діяльності.

Поступово знайомлячись із джерелами, які розкривають досвід різних країн щодо розвитку медіа-педагогіки, медіа-освіти, медіа-культури, стає очевидним, що українська освіта потребує підготовки фахівців з означеного питання, створення та апробації власних медіа-освітніх систем, моделей.

Список використаних джерел:

1. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. - К., 2005.
2. Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука. - К., 2005.
3. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150).

4. Онкович Г. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти // Дивослово. - 2007. - № 5.
5. <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>.
6. <http://www.telekritika.ua/>

Козир Людмила Миколаївна

Медіаосвіта як напрям навчально-виховного процесу: шкільний досвід

У педагогіці усі компоненти навчального процесу пов'язані із взаємодією та інформацією. Між учнем та вчителем постійно відбувається передача інформації (знань), обмін досвідом, думками, розв'язанням задач і т.ін. Від уміння організувати ці комунікативні ситуації як усвідомлену діяльність у формі прямого спілкування чи за допомогою технічних засобів багато в чому залежить результат навчання та виховання

Партнерами комунікативних ситуацій можуть бути не лише вчитель та учень, а також учень-учень, вчитель-учень-батьки. У будь-якому випадку, як правило, у педагога залишається роль лідера. Від його комунікативної майстерності, володіння методикою ефективного використання засобів навчання залежить, які знання отримає учень, як він буде вмотивований на ту чи іншу навчальну діяльність, які уміння та навички він розвине.

Сьогодні в освіті спостерігаються суперечності, серед яких і суперечність у підходах щодо організації комунікативної ситуації, яка зумовлена появою сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання.

З одного боку, критики інформаційного суспільства стверджують, що кількісне зростання інформації в суспільному обігу, а також збільшення питомої ваги працівників, зайнятих в інформаційній сфері, тощо не обов'язково мають трансформуватися в якісні зміни соціальної системи. Вони стверджують

, що спершу потрібен якісний аналіз наявної в суспільстві інформації. При цьому мають розрізнятися:

- дані (новітня інформація);
- знання (інформація, накопичена й узагальнена не тільки певною особою, а й попередніми поколіннями за всю історію цивілізації);
- досвід та мудрість.

Щодо інформації, то головне не у стрімкому зростанні її обсягів, здатності до вимірів, кодування та миттєвої передачі у будь-який кінець планети. Головне полягає у змісті інформації.

Людина сьогодні шукає в інформації саме соціального смислу, відповідей на соціальні запити й потреби, тобто тих знань, які ставали би стимулом, а то й керівництвом до діяльності.

Отже, маються на увазі значеннєві, а не кількісні властивості інформації.

Введення ІКТ-технологій у життя суспільства внесли суперечливі думки теоретиків й практиків.

Дедалі частіше лунають тривожні голоси лікарів, психологів, вчителів, батьків: діти все менше грають одне з одним, менше рухаються і більше сидять (та їдять!), а відтак хворіють.

Але лунають і протилежні аргументи:

- завдяки технологіям люди знайшли одне одного і підтримують контакти з близькими;
- для людей з обмеженими можливостями ІКТ дозволяють вирішити проблеми не лише спілкування, а й навчання, праці та дозвілля.

Багато науковців вивчали і досліджували актуальні питання впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес:

«Концепція впровадження медіа-освіти в Україні». Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150.

«Медіаосвіта як чинник модернізації вітчизняної вищої школи» Гришкова Р. О.

«Медіа-культура населення України» за редакцією Л. А. Найдюнової, О. Т. Баришпольця.

«Візуальна медіа-культура учнів ЗОШ» Череповська Н.

«Медіаосвіта та медіаграмотність:Короткий огляд» В.Іванов,О.Волошенюк,Л.Кульчинська,Т. Іванова, Ю. Мірошніченко.

«Медіаосвіта в практиці роботи вчителя початкової школи» О. М. Плотникова.

«Медиаобразование позволит детям увидеть мир другими глазами» Е.Куценко.

Медіаосвіта - напрям у педагогіці, скерований на вивчення закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео і т.ін.). Основні завдання медіаосвіти – підготувати нове покоління до життя в інформаційному суспільстві, до сприйняття інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку, формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різноманітних форм самовираження через створення медіатекстів, оволодіння способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

Медіакультура – сукупність матеріальних та інтелектуальних цінностей в галузі медіа, історично визначена система їхнього виробництва та функціонування; стосовно аудиторії медіакультура може виступати як система рівнів розвитку особистості людини, спроможної сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, а також займатися медіаторчістю, засвоюючи все нові знання в галузі медіа.

Сьогодні в суспільстві немає людини, яка б не була втягнута в інформаційні процеси, тобто у виробництво, розповсюдження чи споживання інформації.

Слід розуміти, що інформаційні процеси наряду з позитивними змінами в суспільстві несуть в собі ризики як для особистості, так і суспільства в цілому і тому школа повинна на це реагувати якомога швидше.

Найкращий спосіб позбутися негативних впливів інформаційного суспільства залишається адекватна відповідь суспільству – виховання.

Утім, реальність не збігається з нашими бажаннями. Поради фахівців обмежити дітям час перебування за комп'ютером, контроль з боку батьків за їхніми контактами далеко не завжди залишаються здійсненими.

Отже, у навчанні дітей мусять з'явитися нові навчальні дисципліни, на які буде покладено завдання критично ставитися до інформації, яка оточує людину у сучасному світі.

Спираючись на досвід таких європейських країн, як Велика Британія, Франція, Канада, Росія та ін., ідея саме шкільної медіаосвіти, яка має впроваджуватися у форматі спецкурсу/факультативу для учнів старшої школи, набуває актуальності і в Україні, і в Криму зокрема.

Шкільна медіаосвіта спрямована на виховання свідомого, компетентного і творчого споживача медіа та має стимулювати розвиток спеціальних знань, умінь, навичок у сфері медіа.

Основне завдання медіаосвіти полягає в системному і компетентному вихованні підростаючого покоління, яке повинно навчитися не лише адекватно користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, знатися на особливостях технологій впливу ЗМК, але головне – критично мислити, розвивати особистісне, оціночне ставлення до продукції мас-медіа в цілому та спиратися на етично-естетичні орієнтири в процесі сприймання візуальних компонентів медіа-продукції.

Педагогічний колектив Армянської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 працює над проблемою «Розвиток особистості учня і вчителя в умовах реалізації формування школи здоров'я та здорового способу життя». АЗОШ № 1 наказом МОН АРК від 02.07.2010 № 345 затверджена на проведення

дослідницько-експериментальної роботи за темою "Формування навичок здорового способу життя у навчально-виховному процесі".

Створено лабораторію "Здоров'язберігаючих технологій» та творчу групу по впровадженню медіаосвіти (наказ от 04.09.2012 р. №442).

Навчально-виховний процес здійснюють 55 педагогів, з них 7 вчителів мають педагогічне звання «Старший учитель», 3 - «Учитель-методист», 5 - почесне звання «Відмінник освіти України», 2 - «Заслужений вчитель АРК», спеціалістів вищої категорії - 18 чоловік. 18 учителів пройшли навчання за програмою Intel «Навчання для майбутнього», 10 – тренінг «Цифрові технології», 9 – тренінг « З комп'ютером на «ТИ». Навчання в школі здійснюється російською мовою. Діти кримсько-татарської національності вивчають рідну мову, відкриті класи з українською мовою навчання.

Школа підключена до мережі Internet. Використовуються сучасні технічні засоби навчання - мультимедійні комплекси, аудіо-, відеотехніка, цифрові фотоапарати, відеокамера. Впроваджений інноваційний проект "Профорієнтаційний термінал. Живи і працюй в Україні" з метою забезпечення якісного функціонування системи професійного інформування учнів, батьків, педагогів.

Армянська загальноосвітня школа I-III ступенів №1 включена до списку базових загальноосвітніх навчальних закладів, учасників всеукраїнського експерименту «Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів» (2012/2013 навчальний рік). Науково-методичний супровід впровадження медіаосвіти здійснюється замісником директора з навчально-виховної роботи Рубан В.В.

З метою методичного забезпечення впровадження медіаосвіти в навчальний процес учителі школи є активними учасниками низки практичних семінарів:

- «Основи медіаосвіти: аудіовізуальна культура» , м.Севастополь, 04-06 жовтня 2012;

- «Телебачення: історія, види і жанри телепередач. Використання телевізійного матеріалу в навчальному процесі. Рекомендації щодо створення шкільного ТБ », м.Сімферополь, 15 листопада 2012 р.
- "Шкільне телебачення. Методика підготовки випуску шкільних новин. Види передач інформаційного жанру", м.Сімферополь, 21 грудня 2012 р.
- "Шкільне телебачення. Техніка телеінтерв'ю", м.Сімферополь, 20 лютого 2013 р.

На засіданні творчої групи викладачів, було відзначено, що одним із пріоритетних напрямків модернізації методичної роботи школи має стати створення умов для формування інформаційної культури учнів, педагогів та взаємодії сім'ї і школи через єдиний інформаційний простір школи.

Навчальні плани школи містять факультатив «Введення в інформатику» в 5-А класі на 2012-2013 навчальний рік. Учитель Семічева Катерина Леонідівна. Укладачі: Н.В.Морзе, О.І.Мостіпан «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Програми факультативів, спецкурсів, пропедевтичних курсів, гуртків. Інформатика.Х.: Вид.гр. «Основа»,2009 р.

Створені гуртки:

- «Введення в інформатику», 7-А клас. За програмою «Основи екранних мистецтв. Кіно і телебачення » (7 - 9 класи). Автор Куценко Олена Вільєнівна. Асоціація діячів кіноосвіти і медіапедагогіки України. Творчий союз «Союз кінематографістів Криму»;
- «Аматор» з фотографії. Керівник Антонюк Д.В. Мета гуртка – оволодіння основами фото та екранної творчості, створення власного фото порт фоліо;
- «Шкільне радіо»для старшокласників. Керівник Панова О.П., учитель російської мови та літератури .

Створено ініціативну групу, 10-А клас, об'єктом якої є вивчення спеціалізованого курсу «Медіакультура» - суспільного феномену сучасної культури, що являє собою щабель еволюційного розвитку цивілізації людства.

Предметом вивчення є особистісна медіакультура, яка передбачає оволодіння знаннями, уміннями, досвідом у сфері медіа-реальності.

Мета – формування теоретичної бази знань учнів з основ медіа-грамотності і практичних навичок ефективної та безпечної взаємодії з інформацією, отриманою з медіа-джерел, у тому числі з урахуванням використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденній практичній, зокрема навчально-пізнавальній, діяльності учнів та їхньому міжособистісному спілкуванні; започаткування основ їхньої медіакультури, вираження себе в сучасному медіа-просторі.

Досягнення мети передбачається через вирішення таких завдань:

- дослідити рівень медіакультури учнів;
- створити умови для творчого розвитку учнів, їхнього критичного мислення шляхом свідомого ставлення до медіа продукції;
- навчити практичним умінням: ефективному пошуку необхідної медіа-інформації, її аналізу, відокремленню від непотрібної.

У ході впровадження експерименту було розроблено:

- календарно-тематичне планування факультативу та гуртків;
- методичні розробки навчальних занять;
- електронні ресурси: матеріали до занять та роботи учнів (медіатека);
- банк даних із збереження шкільних медіа ресурсів.

Учні позитивно відгукнулися на проведення занять, адже тут вони мають змогу реалізувати свої уміння та навички з ІКТ у конкретній цікавій справі, створюючи свої інформаційні продукти. Вчитель лише скеровує ідеї учнів у потрібне русло, допомагає реалізувати їх на практиці.

5 учнів – призери II етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт МАН учнівської молоді «Шукач» (секція «Фотоекранна творчість»), 9 – дійсних членів. Республіканський конкурс юних журналістів, поетів і прозаїків «Мій голос» - I місце в номінації «Фоторепортаж»; I місце в Республіканському конкурсі творчих робіт, присвячених 90-річчю Амет – Хана Султана.

У конкурсному напрямленні «Телебачення» учнями школи була представлена соціальна реклама «Добре там, де нас немає», яка увійшла до каталогу найкращих соціальних реклам. Автори проекту спробували порівняти рівень життя в Україні та за її межами, виявили основні причини того факту,

що багато людей хочуть поїхати за кордон, але, насамперед страждають близькі, руйнуються сім'ї.

Отже, курс «Медіакультура» можна вважати одним із прототипів нових навчальних дисциплін, на які буде покладено завдання навчити особистість критично ставитися до інформації, яка оточує людину у сучасному інформаційному світі.

Вплив курсу за вибором на рівень медіакультури учнів здійснюється шляхом діагностування учнів на початку впровадження курсу і на виході. Інструментарій діагностування рівня медіакультури учнів розробляється методичною службою АЗОШ№1. Результати діагностики виявили тенденцію зростання медіаторчості учнівської молоді, розвитку їх критичного мислення, активного осмисленого перебування в інформаційному середовищі, формування медіакомпетентності.

Таким чином, в школі створено позитивний досвід роботи вчителів щодо впровадження курсу за вибором «Медіакультура» в загальноосвітньому навчальному закладі.

Практичне значення досвіду полягає у тому, що систематично створюється й упроваджується в освітній процес школи-комплексу науково-методичний комплекс методик та інноваційних технологій щодо розвитку медіакультури учнів з різним рівнем навчальних досягнень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Збірник матеріалів міської науково-практичної конференції «Модернізація науково-методичної роботи в ЗНЗ міста в умовах інформатизації освіти», 30.11.2010р., м. Енергодар.
2. Експериментальний посібник з медіакультури 10 клас (частина II) [Електронний ресурс].- Режим доступу: URL:<http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/eksperimentalnii-posibnik-z-mediakulturi-10-klas-c.html>
3. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні, схваленої постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150 [Електронний ресурс].- Режим доступу: URL: <http://h.ua/story/294365/>

4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчальний посібник / О.Т. Баришполец, Л.А. Найдьонова, Г.В. Мироненко, О.Є. Голубєва, В.В. Різун та ін.; За ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Баришпольця. – К.: Міленіум, 2012. – 440 с.
5. ПРОГРАМА курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів «спеціальний медіа-освітній курс «МЕДІА-КУЛЬТУРА» (Автори: О. Т. Баришполец, О. Є. Голубєва, Г. В. Мироненко, Л. А. Найдьонова, Н. І. Череповська). - Національна академія наук України; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.

Носаченко Ірина Михайлівна

Медіаосвіта як напрям навчально-виховного процесу: досвід Корсунь-Шевченківської гімназії

Анотація. У статті наголошується необхідність впровадження курсу «Медіакультура» у навчально-виховний процес базової освіти з метою вивчення впливу медіа засобів на результати навчально-виховного процесу, психофізіологічний розвиток дітей, формування їх особистісних психічних та інтелектуальних якостей сприйняття, розуміння, аналізу інформації; формування уявлення про механізми й наслідки їх впливу в умовах надлишку інформації.

Ключові слова: медіаосвіта, медіа-культура, навчально-виховний процес.

Вступ. Сьогодні Україна стала на інноваційний шлях розвитку і опанування високих технологій як змісту суспільної трансформації. Медіазасоби стали невід'ємною частиною життя людства, його культури, що змінює умови навчання, праці, відпочинку. Під впливом інформаційних технологій відкриваються нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу, що призводить до зміни самого змісту освіти. Змістом

базової освіти стає фундаментальна технологічна грамотність, яка повинна доповнити функціональну грамотність індустріального суспільства. Це означає, що функціонально грамотним є той, хто вміє виконувати роботи в рамках технологій, бути користувачем технологічних приладів. Підвищуються вимоги до якості освіти (рівня знань, умінь і навичок, компетентностей). На сучасному етапі широкого впровадження новітніх засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті особливого значення набуває проблема вивчення впливу медіазасобів на результати навчально-виховного процесу, психофізіологічний розвиток дітей, формування їх особистісних психічних та інтелектуальних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішеної частини проблеми. Аспекти впровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес ґрунтовно досліджуються в роботах: В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюка, В.А.Триндюк, Г.В.Онкович, А.В.Аносової, Ю.М.Ковтун, О.В. Бурім, А.А.Сулім, Н.М. Духаніної, І.Д.Бех, Т.Пушкарьової, М.Слюсаревського, В.І. Тернопільської. Проблеми впливу мас-медіа на особистість та суспільство мали відображення в роботах Д. Бакінгема, Ж. Гоне, І.М. Дзялошинського, Дж. Лалла, Л. Селлерса. Використання матеріалів засобів масової інформації перебувало в центрі наукових інтересів Є.М. Міллера, Г.В. Онкович, Н.В. Саєнко, О.А. Сербенської, В.В. Усатої, О.В. Федорова, Чемерис І.М., Янишин О.К. та ін.

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених проблемам впливу мас-медіа на особистість та суспільство, недостатня увага приділяється дослідженню реального впливу медіазасобів та їх вплив на психофізіологічний розвиток дітей, формування їх особистісних психічних та інтелектуальних якостей у базовій освіті. Адже медіареальність характеризується небувалим розвитком засобів масових комунікацій і становить вагомую частину загального обсягу сучасного інформаційного простору. У світі інформації без інформаційних меж і обмежень живуть наші діти, молодь, які мають доступ до медіапродукції всього світу.

Відповідно до сформульованих проблем, основна мета дослідження така: в епоху змін, інновацій, епоху інтелекту, яка диктує свої умови життя, висуває нові вимоги до людини, найбільшою цінністю є неповторна людська особистість з її нахилами, вподобаннями, обдаруваннями. Тому одним із важливих сучасних напрямів навчання і виховання молоді є формування особистісної медіакультури. Сучасний розвиток засобів масової комунікації, і мультимедійних зокрема, обумовлює утворення нових форм життєдіяльності людини, новий досвід спілкування і співіснування.

Виклад основного матеріалу.

Інформаційне суспільство ставить перед освітою завдання підготовки сучасного спеціаліста, який:

- володіє необхідними для професійної діяльності знаннями, вміннями, навичками й ефективно їх використовує на практиці;
- вміє передбачати зміни та гнучко реагувати на них, адаптуватися;
- критично мислить, вміє визначати наявні проблеми та шляхи їх оптимального вирішення;
- вміє грамотно працювати з інформацією;
- є контактним і комунікабельним у різних соціальних групах, вміє ефективно працювати у колективах;
- самостійно працює над власним розвитком, підвищенням свого культурного й освітнього рівнів.

Людство постійно розвивається. До того ж темп змін невпинно пришвидшується. І для людини, і для країни стає дедалі важливіше вміти реагувати на ці зміни, щоб не залишитися осторонь прогресу. Один з дослідників вдало зазначив, що середньовічний англійський селянин зустрічав протягом життя менше людей, аніж сучасна людина за один день. Але це стосується міжособистісного спілкування. Коли ж мова йде про масове, то тут зміни ще разючіші. Ми спостерігаємо появу нових і нових медіа, які використовують технології, що ще вчора здавалися казковими.

Нашу добу не даремно називають інформаційною. І справа тут не тільки в тому, що значна частка національного багатства сучасних країн створюється в сфері інформаційних технологій. Сучасна людина для успішної життєдіяльності не може бути осторонь інформаційних потоків. Але головна складність нині не в тому, щоб отримати певну інформацію, а в тому, щоб визначити, яка інформація потрібна. Величезний надлишок інформаційної пропозиції призводить до того, що сучасна людина ризикує «потонути» в інформаційному морі.

До цього додається загроза повірити брехливій інформації. Нажаль, багато сучасних медіа не перевіряють достовірність оприлюднених даних, нормою стало використання численних маніпулятивних технологій, спрямованих або на безпідставне формування позитивного іміджу замовників, або на очорнення їхніх конкурентів.

Особливе значення грамотна робота з інформацією має, коли йдеться про дітей та підлітків. Треба вміти працювати з інформацією. Ми маємо готувати дітей до вдалого освоєння світу. А сьогодні найважливіший складник цього опанування — вміння грамотно працювати з інформацією[1].

Нині ряд найавторитетніших міжнародних та європейських освітніх організацій (зокрема, ЮНЕСКО та Рада Європи) наголошують на необхідності запровадити медіаосвіту до навчально-виховного процесу, оскільки сучасні мас-медіа відіграють вагомий роль у житті сучасного суспільства та володіють потужним освітньо-виховним потенціалом [12, с. 152].

На міжнародному рівні необхідність введення медіаосвіти вперше зафіксовано у Грюнвальдській Декларації з медіаосвіти (1982 р.), настанови якої пізніше поглиблювалися та деталізувалися на конференціях ЮНЕСКО в Парижі (1989, 1997, 2007), Відні (1999), Сан-Паулу (1998), Торонто (2000), Салоніках (2001), Лондоні (2002); Монреалі (2003) та засіданнях Ради Європи в Страсбурзі (2002), Балтиморі (2003), де було схвалено досвід засновників медіаосвіти та провідних медіадидактів із різних країн світу (Ж. Гоне, Д. Консідайна, Р. Корнела, Л. Мастермана, К. Уорснопа та ін.). У підсумковому

документі, прийнятому 2007 р. у м. Грац (Австрія) конференцією Ради Європи «Медіаграмотність і права людини», наголошено на важливості розвитку медіаграмотності та медіакомпетентності для підтримання демократії у суспільстві й рекомендовано ввести медіаосвіту у вищих навчальних закладах Європи як обов'язковий компонент.

Медіаосвіта нині – предмет зацікавлень педагогів, психологів, журналістів, соціологів, філософів, політологів, культурологів, мистецтвознавців, філологів, мовознавців, а також представників інших наук.

Сучасне інформаційне суспільство передбачає цілеспрямовану підготовку особистості до оптимального і безпечного використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема – ресурсів мережі Інтернет. Негативні інформаційні впливи на дітей і підлітків – проблема, що потребує оптимального розв'язання на загальнодержавному рівні.

Для сучасних молодих людей мережа Інтернет фактично стала інфраструктурою навчання та головним засобом задоволення потреби в розвагах, спілкуванні, творчості [8]. Неконтрольоване користування Інтернет-ресурсами, зокрема тими, зміст яких виходить за межі цензури, несе низку небезпек для учня: руйнацію ментального імунітету особистості, спотворення уявлень про світ, формування негативної ціннісної орієнтації, зниження моральності, знецінення "живого" спілкування тощо.

Дослідники відзначають, що інтенсивному розвитку медіаосвіти в багатьох країнах сприяла експансія американських засобів масової комунікації, через що багато європейських медіапедагогів перейнялися розвитком «критичного мислення» учнів, щоб допомогти їм протистояти впливу заокеанської масової культури. Отже, йдеться про медіавиховання (виховання засобами медіа) – це розділ медіапедагогіки, покликаний формувати світогляд, інтереси, потреби, ідеали, мотиви, ціннісні орієнтири, свідомість, переконання, судження, а також конкретні риси характеру, риси особистості, моделі поведінки, розвивати її культуру засобами масової комунікації [11].

Національною Академією педагогічних наук України у 2010 році розроблено і затверджено Концепцію впровадження медіа-освіти в Україні, головною метою якої визначено сприяння розбудові в державі ефективної системи медіа-освіти для забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей [5].

Сьогодні в суспільстві немає людини, яка б не була втягнута в інформаційні процеси, тобто у виробництво, розповсюдження чи споживання інформації.

Слід розуміти, що інформаційні процеси наряду з позитивними змінами в суспільстві несуть в собі ризики як для особистості, так і суспільства в цілому і тому школа повинна на це реагувати якомога швидше. Найкращий спосіб позбутися негативних впливів інформаційного суспільства залишається адекватне виховання. Утім, реальність не збігається з нашими бажаннями. Поради фахівців обмежити дітям час перебування за комп'ютером, контроль за їхніми контактами далеко не завжди залишаються здійсненими.

Отже, у навчанні дітей мусять з'явитися нові навчальні дисципліни, на які буде покладено завдання критично ставитися до інформації, яка оточує людину у сучасному світі.

Спираючись на досвід таких європейських країн, як Велика Британія, Франція, Канада, Росія та ін., ідея саме шкільної медіаосвіти, яка має впроваджуватися у форматі спецкурсу/факультативу для учнів старшої школи, набуває актуальності і в Україні.

Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Актуальність курсу медіаосвіти обумовлена об'єктивним існуванням соціального медіакультурного феномена – медіареальності, яка характеризується небувалим розвитком засобів масових комунікацій і становить вагомую частину загального обсягу сучасного інформаційного простору.

Основне завдання медіаосвіти полягає в системному і компетентному вихованні підростаючого покоління, яке повинно навчитися не лише адекватно користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, знатися на особливостях технологій впливу ЗМК, але головне – критично мислити, розвивати особистісне, оціночне ставлення до продукції мас-медіа в цілому та спиратися на етично-естетичні орієнтири в процесі сприймання візуальної компоненти медіапродукції.

Головні завдання медіа-освіти полягають у сприянні формуванню:

- ✓ медіа-імунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіа-середовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіа-продукції, що передбачає медіа-обізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;
- ✓ рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів медіа-грамотності, які забезпечують свідоме споживання медіа-продукції на основі ефективного орієнтування в медіа-просторі та осмислення власних медіа-потреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа;
- ✓ здатності до медіа-творчості для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, мережі стосунків і якості життя в значущих для особистості спільнотах;
- ✓ спеціалізованих аспектів медіа-культури: візуальної медіа-культури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіа-культури, розвинених

естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, та сучасних напрямів медіа-арту тощо.

Медіа-освіта шкільна охоплює інтегровану медіа-освіту (використання медіа-дидактики в межах існуючих предметів), спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи. Ця форма медіа-освіти спрямована переважно на формування критичного мислення, комунікаційної медіа-компетентності.

Об'єктом вивчення спеціалізованого курсу «Медіакультура» є суспільний феномен сучасної медіакультури, що являє собою щабель еволюційного розвитку цивілізації людства.

Засоби масової комунікації дають змогу активізувати знання, отримані в ході традиційного навчання, але водночас можуть засмічувати свідомість інформаційним шумом, перевантажувати пам'ять, пригнічувати уяву, шаблонізувати мислення, викривлювати вольовий розвиток дитини. Щоб уникнути ризиків і актуалізувати позитивний потенціал медіа, дитину потрібно готувати до ефективної взаємодії з інформаційним простором.

На сьогодні медіаосвіта є тим засобом, який можна використовувати не лише для протистояння негативним наслідкам спілкування із ЗМІ, а й для профілактики девіантної та делінквентної поведінки, для того, щоб нейтралізувати вплив "екранного насильства" на неповнолітню аудиторію, бо медіаосвічена аудиторія розуміє: "медіа транслює ідеї, інформацію, новини з точки зору певної категорії людей; для емоційного впливу на публіку застосовують спеціальні технології, ці технології можна розпізнати та зрозуміти, якого ефекту намагалися досягнути ті, хто створював медіа текст; усі медіатексти вигідні одним людям, а іншим – навпаки, завдають шкоди. Медіаосвічена аудиторія шукає альтернативні джерела інформації та розваг, не стає об'єктом маніпуляції з боку телебачення (для задоволення інтересів будь-кого), складає більш свідому частину громадян свого суспільства"[15].

Засилля низьковартісної в художньому, моральному, змістовому, ціннісно-смісловому аспектах медіа-продукції, постійна репрезентація насильства,

агресії, порнографії потребують реагування не тільки з боку найближчого дорослого оточення дитини, а й з боку певних державних інституцій.

Перед педагогами постають наступні завдання: формувати теоретичну базу знань учнів з основ медіаграмотності і практичні навички ефективної та безпечної взаємодії з інформацією, отриманою з медіаджерел, у тому числі з урахуванням використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденній практичній, зокрема навчально-пізнавальній, діяльності учнів та їхньому міжособовому спілкуванні; започаткувати основи їхньої медіакультури, вираження себе в сучасному медіапросторі.

Учні в процесі вивчення курсу «Медіакультура» повинні практично оволодіти навичками аналізу типів комунікації, засобів комунікації; навичками критичного мислення та рефлексивного сприймання медіатекстів; методами аналізу медіатекстів; прийомами психологічного захисту проти непотрібної інформації та навичками безпечної поведінки в медійному просторі; навичками організації особистісного медійного простору (у тому числі й творчими); розвитком мотивації щодо формування індивідуальної медіакультури.

В процесі впровадження даного курсу у навчально-виховний процес можна застосовувати такі методи і форми роботи:

- Включення у структуру уроку проблемних, проектних методів роботи, різних інноваційних форм організації навчальної діяльності (нестандартні, дослідницькі завдання).
- Забезпечення участі школярів у позакласних заходах з предмета.
- Створення умов для самостійної діяльності на уроках з медіакультури.
- Створення умов для участі учнів у конкурсах.
- Формування пізнавального інтересу, який є підґрунтям для розвитку пізнавальної активності учнів (активний пошук, здогад, дослідницький підхід, готовність до розв'язування складних творчих завдань).

Любов Антонівна Найдьонова – заступник директора з наукової роботи Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, завідувач лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти, кандидат

психологічних наук про форми і види занять у загальноосвітній школі розповіла:

«...Передбачається і лекційний матеріал, і практичні заняття – скажімо, перегляд та аналіз фільмів, зокрема, короткометражок, а також реклами; обговорення медійних творів і створення власних. Діти можуть приносити на урок цікаві для них твори, пропонувати для перегляду та обговорення те, що їм сподобалось або навпаки – не сподобалось. На уроках вивчатимуться механізми впливу, види маніпуляцій у медіа і як від них звільнитися. Приділятиметься увага екранній мові: тобто – як передаються різні ідеї з точки зору психологічного впливу, які емоції викликають певні зображення. Суть у тому, щоб діти проявляли ініціативу та створювали власні медіатвори. Коли діти вчаться робити щось самостійно, вони інакше сприймають екранну мову – якщо є мотивація робити, то виникає мотивація знати...»[10]

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Входження України в міжнародний простір спричинили нові чинники розвитку освіти, і, відповідно, змінили вимоги до якості знань учнів. Постала необхідність реалізувати застосування інноваційних технологій для змоги отримати сучасну освіту.

Курс «Медіакультура» можна вважати одним із прототипів нових навчальних дисциплін, на які буде покладено завдання навчити особистість критично ставитися до інформації, яка оточує людину у сучасному інформаційному світі.

Отже, медіаосвіта навчає суспільство не стояти осторонь величезного потоку інформації, а впевнено користуватись ним, фільтрувати і вибирати все, що сприятиме всебічному розвитку індивіда[14].

В умовах надлишку різноманітної інформації, першочерговим завданням сучасної базової освіти є виховати культуру сприйняття, розуміння, аналізу інформації, формувати уявлення про механізми й наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів. Однобічна або перекошена інформація (яка передається, приміром, телебаченням, що володіє великою силою

пропагандистського впливу), безсумнівно, має потребу в осмисленні. От чому вважається корисним, щоб молодь могла розрізнати: розходження між наданими (потребують перевірки) та загальновідомими фактами; надійність джерела інформації; упередженість судження; неясні або двозначні аргументи; логічну несумісність у ланцюзі міркування.

У сучасності перед молоддю людиною постають вагомні виклики: їй необхідно володіти інформаційною та технологічною компетенціями, вміти критично та системно мислити, вирішувати творчі завдання, пристосовуватися до швидкозмінних умов навколишнього світу, самоспрямовуватися у навчанні, бути готовим працювати в команді – та водночас зміцнювати свої морально-духовні основи, щоб не набути статусу розумного циніка, який задля особистих досягнень не гребує застосуванням аморальних технологій [7].

Сучасний роботодавець інформаційного суспільства зацікавлений у працівникові, який:

- уміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми (тобто застосовувати отримані знання для їх вирішення);
- може критично і творчо мислити;
- володіє значним словниковим запасом, який базується на глибокому розумінні гуманітарних знань.

І в той час, коли в багатьох країнах проблеми медійної освіти перебувають у колі найактуальніших питань розвитку різних сфер життя держави, а сама медіаосвіта функціонує як система, як комплексна стратегія, що дозволяє готувати більш активних, більш зрілих споживачів інформаційного суспільства, в Україні, на превеликий жаль, медіаосвіта поки ще не стала ні частиною загальноосвітньої підготовки молоді, ні концептуальною технологією взаємодії ЗМІ з аудиторією[15].

Тож питання впровадження медіаосвіти в Україні стає все більш актуальним на сучасному етапі, коли саме вона, виконуючи багатоаспектні завдання, які постають перед нею, покликана стати соціокультурним фактором розвитку особистості, засобом розвитку медіакультури та вирішити одну з

важливіших проблем – захистити аудиторію споживачів ЗМІ, передусім аудиторію дитячу та молодіжну, від негативного впливу медіа.

Дослідники в галузі соціології ЗМІ доводять, що на початку ХХІ століття відбулася остаточна переорієнтація юнацької аудиторії на аудіовізуальну інформацію. Саме тому пріоритетною визначено мету – використання ЗМІ та медіаосвіти для формування умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, для протистояння маніпуляції суспільною свідомістю, для адаптації людей до нових соціальних умов життя, що постійно змінюються, для позитивного саморозвитку особистості.

Це має бути в полі зору й системи освіти в цілому, і кожного педагога.

Бо вміння грамотно та критично вибирати необхідну інформацію та використовувати можливості медіатехнологій, вміння захищатися від їхніх негативних впливів – це вимоги часу, зумовлені змінами в соціокультурному просторі, яким повинен відповідати кожен, хто має допомагати успішній соціалізації підростаючого покоління. Важливим є і розуміння того, що процес медіа-освіти повинен починатися і продовжуватися не лише в школі, він повинен тривати все життя.

Бібліографічний список використаної літератури

1. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. — 352 с.
2. Чемерис І.М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. – № 3. – С.104-108.
3. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура/ А.В. Федоров // Высшее образование в России. — 2005. — № 6. — С. 134–143.
4. Онкович Г.В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа // Вища освіта України. - 2008. - № 3. - С.130–137.

5. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс] // Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. – Режим доступу : http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
6. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
7. Пушкарьова Т. Інформаційно-комунікаційна компетентність – важливий чинник формування світогляду учнів / Т.Пушкарьова // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 9-12.
8. Слюсаревський М. Медіа-освіта : українська перспектива / М.Слюсаревський, Л.Найдьонова // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 57.
9. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра : шляхи сходження : монографія / В.І.Тернопільська. – Житомир : Вид-во ПП "Рута", 2008. – 303 с.
10. Любов Найдьонова: «Щоб дитина грамотно споживала медіа, треба поставити її в позицію творця» (за матеріалами osvita.mediasapiens.ua) [Електронний ресурс]: osvita.mediasapiens.ua
11. http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=823
12. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. - С. 152.
13. Онкович Г.В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку // Нові технології навчання. - № 62. М-ли другого Міжнародного семінару „Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті” / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ – Вінниця, 2010. С.89 – 92.
14. Духаніна Н.М. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). 2008. С.189-193.

15. Бурім О.В. медіаосвіта як важливий компонент соціально-педагогічної профілактики деструктивного впливу ЗМІ на особистість.

Бугрова Ганна Володимирівна

**Упровадження медіаосвіти в позашкільних навчальних закладах
(на прикладі Центру дитячої та юнацької творчості Солом'янського
району м. Києва)**

Ключевые слова: медіаобразованіє, внешкольное образование, журналистика

Стремительное развитие средств массовой коммуникации привело к тому, что значительную часть свободного от учебы времени ребенок проводит, получая разностороннюю информацию из Интернета, телевидения и печатной прессы. Сейчас СМК являются альтернативным источником знаний наравне со школой. Поэтому чрезвычайно важна необходимость научить ребенка ориентироваться в информационном потоке, анализировать и пользоваться им.

Согласно Концепции внедрения медиаобразования в Украине, одним из важных направлений её развития является медиаобразование во внешкольных учебных заведениях. В Концепции дается характеристика основных принципов внешкольного медиаобразования: «Медиаобразование внешкольное направлено на развитие способов творческого самовыражения личности, должно сопровождать школьное медиаобразование, усиливать его эффект. Базируется преимущественно на деятельности общественных организаций, волонтерской и коммерческой основе, охватывает семейное медиаобразование, используется в рамках психотерапевтической и психолого-консультационной помощи». Это определение характеризует внешкольное медиаобразование как вспомогательный сегмент внедрения медиаобразования, основной задачей которого является дополнение школьного и семейного медиаобразования. Однако подобное утверждение не может пока быть верным и правильно характеризовать нынешнюю роль внешкольного медиаобразования.

В Концепции отмечается, что 2010-2013 гг. является экспериментальным периодом внедрения медиаобразования в Украине. На сегодня большинство общеобразовательных школ еще не включили медиаобразование в свою учебную программу. Поэтому внешкольные учебные заведения (Центры детского творчества, различные кружки, молодежные объединения) не сопровождают, а начинают медиаобразование среди детей и подростков. Конечно, желательно было бы, если бы внешкольное медиаобразование увеличивало знания о средствах массовой коммуникации и было направлено на развитие способностей талантливых и заинтересованных в медиатворчестве детей. Однако сейчас основным критерием отбора детей во внешкольных учреждениях образования и отдыха является их заинтересованность в получении больше информации о том, что их интересует. Что касается роли дополнения семейного медиаобразования, то большинство родителей, если они не связаны со сферой массовой коммуникации, не всегда могут грамотно научить ребенка пользоваться СМИ. Это более всего относится к возможностям, которые предоставляет Интернет и особенно популярные среди детей и подростков социальные сети. Поэтому необходимым является развитие и распространение медиаобразования во внешкольных учебных заведениях, где работают специалисты медиаобразовательного направления. Приоритетным развитием медиаобразования в Украине является создание и активизация кружков, фото-, видео-, анимационных студий и других форм внеклассного ученического творчества медийного направления.

Важным направлением в развитии медиаобразования является поощрение детей и подростков в изучении основ журналистики, попытках написания текстов разных жанров, анализе информации, выпуска, с помощью руководителя, создание собственного медийного продукта (газеты, стенгазеты, информационного стенда и т. д.). Это журналистское направление внедрения медиаобразования. И хотя на сегодня, к сожалению, еще не достигнуто такого уровня внедрения медиаобразования, чтобы внешкольная и школьная его

составляющие дополняли, а не заменяли друг друга, целесообразно определить принципиальные различия между ними.

Рассмотрим практические наработки медиаобразовательного вектора во внешкольных учебных заведениях на примере Центра детского и юношеского творчества Соломенского района (далее Центр). На его базе с 2008 года работает кружок журналистики «Репортер». Проанализировав его деятельность и методическую программу, мы можем сделать определенные выводы относительно журналистского направления медиаобразования во внешкольных учреждениях.

Стоит отметить, что школьные медиаобразовательные программы должны быть одобрены Министерством образования и науки, поэтому педагоги чаще пользуются уже разработанными программами и планами обучения. А программы деятельности кружков утверждаются только руководством внешкольного учебного заведения (Центра) и разрабатываются самостоятельно руководителем кружка, опираясь на конкретное направление, цели, имеющиеся технические средства и возрастные особенности учащихся.

Еще одним из принципиальных различий между школьным медиаобразованием и деятельностью кружка является то, что в школе его внедрением занимается человек с педагогическим образованием, тогда как работник внешкольного учебного заведения не обязательно должен быть педагогом. Достаточно иметь профильное образование по направлению, которым он занимается. Поэтому для внедрения медиаобразования во внешкольные учебные заведения легче найти специалистов с журналистским или смежным образованием, чем школьным педагогам осваивать медиаобразовательные принципы. Также в школе медиаобразование вводится как одна из общеобразовательных дисциплин, или как часть уроков общей культуры (общение, пользование прессой, Интернетом) и является общеобязательным для всех учащихся, тогда как занятия в Центре являются добровольными, и ребёнок приходит в кружок по собственному желанию.

Итак, кружок журналистики не является альтернативой школьного

медиаобразовании, потому что дает более углубленную информацию по основам журналистики, а направления его работы во многих аспектах зависят от индивидуальных предпочтений в работе руководителя кружка.

Проанализируем, как именно внедряется медиаобразование в нашем кружке «Репортер». Программа кружка содержит два уровня - начальный и основной. Занятия происходят два раза в неделю и состоят из теоретической и практической частей. Возраст детей, на который рассчитана учебная программа, - 5-11 классы. Это подростки, у которых происходит период активного формирования нравственных ценностей, жизненных перспектив, поиск себя, своих возможностей, способностей и интересов. Поэтому крайне важно именно в этом возрасте научиться ориентироваться в современной медиасреде.

Программа начального уровня рассчитана на два года, далее кружковец занимается по программе основного курса. Отличие программы основного уровня от начального заключается в акцентуации внимания не на изучение основ журналистики, а на раскрытии своего творческого потенциала. Тематический план занятий содержит такие темы, как: «Профессия журналист», «Деление на жанры», «Публицистический стиль», «Анализ периодических изданий», «Редактирование собственных текстов», «Журналист на пресс-конференции», «Журналистская этика» и др.

Практическое усвоение изученной информации происходит при выпуске кружковцами стендовой газеты «Созвездие талантов». Занятия в кружке помогают формированию у детей как медиакультуры, так и повышению культурного уровня в целом. Кружковцы посещают разнообразные культурные мероприятия (выставки, музеи, книжные ярмарки), принимают участие в творческих конкурсах и фестивалях («Золотая осень Славутича», «Легенды о любви», «Пресс-весна на днепровских склонах»). Информация о достижениях кружковцев размещается на сайте Центра. Текст дети пишут самостоятельно, иногда — консультируясь с руководителем.

Итак, медиаобразование во внешкольных учебных заведениях должно дополнять школьное медиаобразование и углублять его. И главная цель кружков журналистского направления - заинтересовать детей средствами массовой информации как источником получения полезных знаний, дать возможность детям раскрыть свои способности, попробовать себя в роли журналиста, ознакомиться с этой сферой деятельности, получить профессиональный совет от руководителя и поделиться своим творчеством со сверстниками. Все это способствует гармоничному развитию личности.

Список использованной литературы:

1. **Концепция** внедрения медиаобразования в Украине / Институт социальной и политической психологии Национальной академии педагогических наук Украины. – [Электронный ресурс] – URL: - http://www.ispp.org.ua/news_44.htm

2. **Программа** основного уровня кружка журналистики «Репортёр» / Бугрова Анна Владимировна // Центр детского и юношеского творчества Соломенского района г. Киева.

Секція 4. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МОЛОДІ

Дивак Володимир Валерійович

Елементи використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи

Анотація. У статті аналізуються питання використання певних елементів медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи. Розкривається специфіка аналізу періодичних видань на практичних заняттях, підбір новин засобів масової інформації, перегляд та обговорення відеофільмів.

Визначаються причини необхідності впровадження медіаосвіти у навчальний процес вищої школи. Аналізуються основні положення Концепції медіаосвіти в Україні.

Ключові слова: вища школа, медіаосвітні технології, медіаграмотність, медіаінформація, засоби масової інформації.

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу ставить перед українськими вищими навчальними закладами завдання готувати професійних фахівців вищої школи високої кваліфікації з їх подальшим виходом на європейський ринок праці.

Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників, здобуті з різних джерел інформації, повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи [5].

Оскільки ми живемо в суспільстві постійно збагачуваному інформаційними ресурсами, що передбачають широке використання сучасних інформаційних технологій, надання можливості користуватися та обмінюватися

інформацією та знаннями, виробляти інформаційні продукти, повною мірою реалізуючи особистісний потенціал кожної людини щодо професійної кар'єри та якості власного життя то формування єдиного інформаційного простору висуває певні вимоги до всіх сфер суспільного життя. Зокрема це відноситься і до системних перетворень освітнього процесу та модернізації національної системи освіти в питаннях пов'язаних з інформатизацією комп'ютеризацією.

В документах ЮНЕСКО вказується, що медіаосвіта – це навчання теорії та практичним умінням для опанування сучасними мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці. (7).

На нашу думку визначення поняття «медіаосвіти» та питань інформатизації і комп'ютеризації освітнього процесу та національної системи освіти можна трактувати, як інформатизація – це отримання інформації з різних джерел (телебачення, радіо, газети, журнали, мережа Інтернет) та комп'ютеризація – інтерактивна взаємодія споживачами та засобами масової інформації.

Інтерактивна взаємодія між споживачами та засобами масової інформації розкрита у державних документах, зокрема Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 рр.», Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про вищу освіту» наголошується, що входження України до Європейського освітнього простору вимагає якісно нового підходу в підготовці студентів до застосування інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності [1-3].

Актуальними питаннями для студентів вищої школи є набуття системи знань і практичних умінь для орієнтування в інформаційних потоках сьогодення: пошуку, засвоєння, застосування необхідної інформації, зокрема, медіа-інформації; адекватного сприймання, критичного осмислення, звільнення від непотрібної інформації та творчого інтерпретування різноманітної медіа продукції.

Оскільки деякі засоби масової інформації насичені негативною інформацією: наклепницькою, неправдивою, питаннями, що розпалюють певні релігійні та дискримінаційні моменти, сценами насильства та жорстокості, порнографії, що негативно впливає на формування свідомості не лише в дітей молодшого шкільного віку, а й усього суспільства. Небезпеку, яку несуть медіа, можна зменшити. Одним з методів зменшення впливу негативної інформації є медіаосвіта – напрям педагогіки, покладений в основу розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової інформації з метою формування культури спілкування, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння в повній мірі сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчати різним формам самовираження за допомогою медіатехніки.

Аналіз досліджень та публікацій. У вітчизняній педагогічній науці дослідження процесу впровадження медіа освітніх технологій у навчальний процес вищої школи перебувають на початковій стадії та потребують, насамперед, розв'язання педагогічної проблеми формування медіакультури майбутніх педагогів, і зокрема, професійної культури педагога вищої школи нової формації.

Питанням специфіки медіакультури, її впливу на суспільство та особистість присвячені праці зарубіжних науковців Д. Белла, М. Маклюена [6] та вітчизняних Л. Найдьонова [8] та ін.

Елементи використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи знайшли певне відображення в доробках вітчизняних і зарубіжних дослідників, М. Гриневич, І. Жилявська, Л. Зазнобіна, Ю. Козаков, О. Мусієнко, А. Новикова, Г. Онкович, О. Спичкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Чемерис, С. Шумаєва та ін.

Як зазначається у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [1, 2, 3], Концепції впровадження медіа освіти в Україні [4] та інших нормативних документах підготовка висококваліфікованих фахівців до їх

професійної діяльності в умовах розвитку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій можлива за умов оснащення освітніх закладів електронними засобами навчання та телекомунікаційними засобами доступу до інформаційно-освітніх ресурсів. Таким чином, на сучасному етапі найважливішим завданням вищої освіти є підготовка випускників до успішного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Метою статті є дослідження особливостей використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи.

Відповідно до зазначеної мети нами були поставлені такі завдання: узагальнити особливості використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи, використовуючи відеофільми, періодичну пресу, технології Інтернету тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження

Одним із стратегічних напрямів підготовки студентів вищої школи є, передусім, інтегрування медіаосвіти в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів для формування медіакультури сучасного фахівця як необхідної умови його професійної культури, професіоналізму та конкурентоспроможності.

Сучасний фахівець повинен володіти високим рівнем професійної культури, що проявляється у здатності творчо мислити, постійній орієнтації на пошук і новизну, використанні науково-технічних знань для вирішення технічних проблем. Одним із елементів даної підготовки є використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі. Завданнями даної технології є навчання користуватися медіа, що в свою чергу є одним з основних завдань вищої школи де студенти вчать розпізнавати способи й форми маніпулятивного впливу медіа, розвитку «критичного мислення» в процесі медіаосвіти до вітчизняних умов, орієнтуються в інформаційному потоці сучасного демократичного суспільства.

У процесі професійної підготовки студентів використовуються найрізноманітніші види, форми й програми медіаосвіти. Основними з них є: лекторії, ранки й вечори, присвячені медіакультури, фотовиставки і стінгазети, факультативи з медіакультури, дискусійні медіаклуби, любительські медіастудії; репродуктивні, евристичні, ігрові, проблемні медіаосвітні заняття. Форми медіаосвіти (рецензія, вигадкування; творчі роботи – написання репортажу, статті, інтерв'ю, мінісценарію, «екранізації», розповіді від імені героя фільму; аналіз теле-, радіопередач, сайтів Інтернету; розкадровування, складання колажів, афіш; евристичні, ігрові заняття – вікторини, конкурси і т.д.; диспути, конференції; екскурсії, зустрічі з діячами медіакультури тощо) [9].

У процесі вивчення дисциплін вищої школи (актуальних проблем педагогіки, педагогічних інновацій, педагогіки та психології вищої школи) студентами передбачено різні види діяльності: відвідування лекцій, ведення конспекту, практичні заняття на рівні відповідей на проблемні запитання, які часто пов'язані з переглядом відео- й аудіо фрагментів, на рівні виконання індивідуального завдання дослідницького характеру.

Оскільки однією із складових нинішньої інформаційної цивілізації стали аудіовізуальні технології, що створюють навколо людини щільне інформаційне середовище то акцент індивідуальних завдань обов'язково передбачають огляд періодичної преси, що впливає на формування всебічної обізнаності в галузі педагогічних нововведень, критичного ставлення до отриманої негативної інформації.

Технологія огляду періодичної преси включає аналіз друкованих газет, журналів, так і аналіз електронних джерел. Відбувається критичний аналіз матеріалів, порівняння викладених там фактів та їх відмінність, пошук замовленої або неправдивої інформації так званої «джинси». Кінцевим етапом огляду періодичної преси є формування власної думки. Однією з умов огляду періодики є не кількість поданої інформації, яка звальюється на сучасну молоду

людину, а її якість, оскільки в моральному та етико-естетичному планах вона часто є не тільки низькою, а й шкідливою.

Ще одним елементом використання медіаосвіти у навчальному процесі вищої школи є технологія «Free to Choose» – це дискусійна програма, заснована Будинком Анни Франк в Амстердамі у співпраці з партнерами у 12 європейських країнах. Програма складається з серії провокативних відеороликів, в яких висвітлюються важливі проблеми різних країн. Ці питання чітко показують, що права і свободи можуть конфліктувати одне з одним чи з потребою захисту демократії. Ці відеоролики спонукають студентів критично мислити та займати певну позицію.

Мета програми «Free to Choose» полягає у стимулюванні студентів обмірковувати те, як ця специфічна проблема співвідноситься зі схожими проблемами у їхньому суспільстві. Дилеми на кшталт цієї трапляються у кожній країні і люди можуть дотримуватися різних точок зору, всі вони мають обґрунтовану аргументацію [10].

На нашу думку, формуванню висококваліфікованого медіакомпетентного студента вищої школи сприятиме аналіз програм радіо-, кіно-, телебачення, сайтів Інтернету; систематичний перегляд проаналізованих навчально-пізнавальних, особистісно-розвивальних програм, робота в мережі Інтернет з метою збагачення корисною інформацією, формування критичного ставлення до негативної інформації. Ознайомлення з політикою держави щодо відповідного використання та підпорядкування, для особистої користі, засобів медіаосвіти. Аналіз специфіки роботи найрозвиненіших каналів телебачення для з'ясування особливостей вибору, для трансляції і створення нових програм телебачення. Узагальнення значення медіаосвіти як мотивувального чинника в навчанні та соціалізації.

Однак основне завдання, яке стоїть перед студентами вищих навчальних закладів, – вивчення можливостей Інтернет-ресурсів і їхнього ефективного застосування, використання електронної пошти для

індивідуальної пересилки кореспонденції, випуск електронної дошки оголошень, створення посилань на сайти в мережі Інтернет, які можуть бути корисні для студентів вищих навчальних закладів та відкривають доступ до каталогів бібліотек або на індивідуальні сторінки студентів.

Широко використовуються в навчально-виховному процесі телекомунікації, які сприяють розширенню освітнього простору та вихованню людських цінностей. До складу мультимедійних послуг входять телефонія, відеоконференція, Інтернет, дистанційне навчання, огляд відео на запит у режимі «on-line» та ін. Відеоконференція являє собою комп'ютерну технологію, що дає змогу користувачам, які територіально розміщені в різних місцях, одночасно бачити й чути один одного, обмінюватися інформацією та спільно обробляти її в інтерактивному режимі. Студенти можуть вільно спілкуватися з викладачами, ставити запитання й відразу отримувати відповіді на них.

Однак викладачі допускаються помилки в тому, що не виховують у студентів критичного ставлення до інформаційних веб-ресурсів мережі Інтернет. Необізнаність майбутніх учителів, викладачів і неспроможність розв'язати зазначену проблему можна пояснити тим, що вони не отримали належної підготовки щодо використання засобів медіаосвіти.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів-магістрів є найрізноманітнішою. Вона охоплює: самостійну підготовку випусків новин; редагування та порівняння текстів, створення програм на телебаченні та радіо; випуск університетських газет, які потім поширюються за допомогою мережі Інтернет; співпрацю студентів-магістрів з професійними журналістами; самостійне визначення способів функціонування медіа (за принципом “навчання через діяльність”); інтеграцію медіаосвіти у викладання навчальних предметів (здебільшого гуманітарного профілю) вищої школи; окремі заняття з

кіномистецтва, телебачення і медіакультури; створення аудіовізуальних матеріалів, їхня критика й аналіз.

Тому важливим стало упровадження в Україні Концепції медіаосвіти. У цьому документі медіаосвіта розглядається як важливий складник модернізації національної освіти. Концепція базується на вивченні медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендації з медіаосвіти ЮНЕСКО та резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у сфері цифрової інформації.

Що стосується основної мети вітчизняної Концепції, то вона визначається як сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіа освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у вихованців медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей.

У Концепції запропоновано визначення таких термінів, як медіаосвіта, медіапедагогіка, медіакультура, медіаграмотність; визначено мету, завдання, пріоритети розвитку медіаосвіти та напрямки, етапи й умови реалізації [4].

Висновки даного дослідження.

Питання застосування медіаосвітніх технологій у підготовці студентів вищої школи не була предметом комплексних наукових досліджень. У сучасних умовах, коли суспільні вимоги до професійного рівня підготовки студентів вищої школи підвищуються це потребує розроблення сучасних педагогічних підходів до їх професійної підготовки із застосуванням медіаосвітніх технологій.

Таким чином, у процесі дослідження теоретичних положень стосовно формування медіакультури студентів вищої школи ми прийшли до висновку, що вища освіта потребує певного переосмислення характеру підготовки сучасних фахівців і може стати середовищем інтегрування медіаосвіти в навчальний процес вищих навчальних закладів як необхідної умови його

професіоналізму та конкурентоспроможності. Крім того, залучення студентів вищої школи до створення творчих проектів для формування їхньої медіакультури стане більш ефективним за умови використання аудіовізуальних технологій.

Отже, стрімкий розвиток к сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій і засобів масової інформації потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. На жаль, Україна тут робить лише перші кроки, хоча необхідність запровадження медіаосвіти ні в кого не викликає сумнівів. Однак залишається невирішеним питання, хто саме має займатися і відповідати за формування програм медіаосвіти, адже головне завдання медіаосвіти – підготувати аудиторію до життя в інформаційному суспільстві, навчитися передбачати, а при необхідності й нейтралізувати наслідки негативного впливу засобів масової інформації на свідомість людини.

Список літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступа: http://crl.dsmu.edu.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=103&Itemid=50
2. Державна програма “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://www.chnu.cv.ua/index.php?page=ua/grants/main/933>
3. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
4. Концепція впровадження медіа освіти в Україні. [Електронний ресурс]. — Режим доступа: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
5. Гриневич М.С. Медіаосвіта молоді в рамках Болонського процесу / М.С. Гриневич // Вища освіта України у контексті інтеграції до 7 європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). – 2008. – С. 134–139.

6. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Understanding Media: The Extensions of Man- М.: Кучково поле, 2007. — 464 с.
7. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л., Іванова Т., Мірошніченко Ю. – 2-ге вид., стер. – К.: АУП, ЦВП, 2012. – 58 с
8. Найдьонова Л.А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті болонського процесу: процесуальна модель медіакультури /Л.А. Найдьонова // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи. – К., 2007. – С. 162–168.
9. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. / А.В. Федоров. – Ростов-на-Дону, 2001. – 708 с.
10. «Free to choose» або вільний вибирати: межі свободи: навчально-методичний посібник / Авт.-упоряд. Б. Ван Дріель, А. Ленчовська. – К.: ТОВ «Майстер книг», 2011. – 64 с.

Балабанова Катерина Євгенівна, Вакарєв Євген Семенович

Використання соціальних мереж у професійній діяльності викладача ВНЗ

Анотація. У статті розглянуто особливості застосування ресурсів мережі інтернет у навчально-виховному процесі ВНЗ. Визначено основні переваги та напрями використання сервісів комп'ютерних соціальних мереж у діяльності викладача вищої школи. Наведено досвід використання соціальної мережі «ВКонтакте» в процесі підготовки майбутніх психологів.

Ключові слова: інтернет, медіакомпетентність педагога, соціальні мережі.

Постановка проблеми. У сучасній Україні відбувається інтенсивна інформатизація більшості сфер людського життя та діяльності: обмін інформацією набув миттєвого та глобального характеру; значно зросли й

продовжують зростати можливості збору, обробки, зберігання, передачі інформації, доступу до неї; безпрецедентно зросла кількість персональних і корпоративних контактів на локальному та глобальному рівнях [2]. Впровадження інформаційних технологій також інтенсивно відбувається і в сучасній освітній діяльності.

Процес інформатизації освіти, підтримуючи інтеграційні тенденції пізнання закономірностей предметних областей і навколишнього середовища, актуалізує розробку підходів до використання потенціалу нових інформаційних технологій для розвитку особистості учня, підвищення рівня його креативності, розвитку здібностей до альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку рішень як навчальних, так і практичних завдань, прогнозувати результати реалізації прийнятих рішень на основі моделювання досліджуваних об'єктів, явищ, процесів, взаємозв'язків між ними.

Однак аналіз форумів-освітніх інтернет-сайтів, інтернет-конференцій показав, що більшість педагогів недостатньо готові до використання сервісів мережі інтернет для професійно-педагогічної взаємодії, зокрема обміну досвідом, консультування учнів, організації проектної діяльності. Уподобання педагогів, які володіють інтернет-технологіями, віддаються, в основному пошуку і отриманню інформації. Невисока активність, викладачів також на форумах і чатах при використанні дистанційних освітніх технологій, тобто педагогічний потенціал інформаційної взаємодії за допомогою мережі інтернет залишається незатребуваним, що значно знижує ефективність застосування дистанційних освітніх технологій

Програми підвищення кваліфікації, навчально-методичні комплекси здебільшого орієнтовані на технологічні аспекти реалізації інформаційної взаємодії у конкретному середовищі дистанційного навчання стосовно підготовки мережевих методистів, питання професійного педагогічної взаємодії за допомогою мережі інтернет представлені недостатньо. Все вище сказане підтверджує необхідність оновлення навчально-методичного забезпечення

підготовки викладачів вищої школи до професійної педагогічній взаємодії засобами мережі інтернет.

Варто зазначити, що на взаємодію з різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, інтернет) припадає вагома частка вільного часу громадян України, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення, передусім, на молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання [7].

Для більшості молоді сучасні медіа (і особливо – інтернет), набагато більше, ніж прості засоби пізнання навколишнього світу. Це їхній світ, віртуальна реальність, де все найкраще і найгірше може бути, як створено, так і знищено. Інтернет сьогодні є дуже потужним каналом інформаційного впливу та формування системи цінностей, світогляду молоді. Тому ми вважаємо, що одним із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти є формування високого рівня інформаційної культури (медіаграмотності) учасників педагогічного процесу.

Актуальність дослідження зумовлена доцільністю використання соціальних мереж як допоміжних засобів педагога у процесі педагогічної, виховної діяльності та розвитку медіаграмотності педагога.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Роль інноваційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі досліджувалася в роботах А. Довгялло, М. Жалдак, В. Зінченко, Г. Козлакова, В. Редько, І. Тесленко. Психолого-педагогічні особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вивчалися В. Биковою, Б. Гершунським, О. Ляшенком, В. Лапінським, П. Маланюком, О. Самойленко та ін. Проблеми медіа-освіти досліджували О. Баранов, І. Дичківська, Н. Духаніна, Г. Онкович, В. Робак, І. Сахневич, О. Федоров, О. Янишин.

Медіаграмотність – це результат медіаосвіти. На думку Г.В. Онкович [4], медіаосвіта – це процес навчання й самонавчання особистості за посередництва масовокомунікаційних засобів. Саме медіаграмотність допомагає людині

активно використати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає йому краще зрозуміти мову екранних мистецтв. В основі медіаграмотності – модель, яка заохочує людей замислюватися над тим, що вони дивляться або читають. Медіаграмотність – сукупність знань, навичок та умінь, які дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів і формах для різних типів медіа, а також розуміти і аналізувати складні процеси функціонування медіа у суспільстві, їх та вплив.

До соціальних мереж відносять сайти, які надають можливість знаходити ділові контакти, друзів, однокласників, колег тощо. Соціальна мережа (англ. social network) – інтерактивний багатокористувацький веб-сайт, контент якого наповнюється учасниками мережі; це соціальна структура, що складається з групи вузлів, якими є соціальні об'єкти (люди, організації), і зв'язків між ними (спілкування в соціальних мережах). Наразі спостерігається виражена сегментація груп користувачів, що входять до тієї чи іншої соціальної мережі. Фактично, кожен великий продукт на цьому ринку має свою специфіку й залучає різний контингент [6]. У контексті інтернету соціальна мережа являє собою веб-ресурс, на якому користувачеві після реєстрації надається можливість заповнити свою анкету, на підставі якої згодом будуть встановлюватися його зв'язки у мережі.

Згідно з даними Gemius Audience [8], розмір інтернет-аудиторії у січні 2013 року склав 15,9 мільйонів користувачів віком від чотирнадцяти років і старше, 60% користувачів заходять в інтернет виключно через соціальні мережі. Презентуючи результати соціологічного дослідження «Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної молоді України за роки незалежності» [5], проведеного за підтримки Держслужби молоді та спорту України та за участю Українського інституту соціальних досліджень ім. Яременка, майже 90% студентів і більше 70% учнів в Україні сьогодні користуються інтернетом. Кілька разів на тиждень відвідують соціальні мережі майже чверть (23,6%)

українських студентів, і лише кілька разів на місяць з'являються в соціальних мережах 4,5% українців.

У сучасній системі освіти України соціальні мережі ще не знайшли широкого застосування, оскільки це вимагає переосмислення вимог як до методів і форм організації навчання, так і до професійної підготовки викладача. Тому **метою** дослідження є визначення напрямів та перспектив використання соціальних мереж у навчально-виховній діяльності педагога вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен успіху соціальних мереж полягає в тому, що «інтернетизація» світу, а особливо України, продовжується стрімкими темпами. Сьогодні інтернет – вже не просто джерело інформації, а й головний чинник формування громадянського суспільства нового типу. Інтернет – простір, де кожен має можливість самостійно робити вибір ким бути: креативним архітектором майбутнього чи споживачем другорядного контенту.

У соціальних мережах є можливість встановлення дистанційного синхронного чи майже синхронного зворотного зв'язку – діставати відгук на свої повідомлення чи запит, взаємодіяти з учнями, колегами, освітніми структурами тощо.

Основні принципи соціальної мережі:

1. Ідентифікація – можливість вказати інформацію про себе. Наприклад, учасники вказують школу, інститут, дату народження, улюблені заняття, книги, кінофільми, уміння і т. п.

2. Присутність на сайті – можливість побачити, хто в даний час знаходиться на сайті, і вступити у діалог з іншими учасниками.

3. Відносини – можливість описати відносини між двома користувачами. Наприклад, учасники можуть бути позначені як друзі, члени родини, друзі друзів і т. п.

4. Спілкування – можливість спілкуватися з іншими учасниками мережі. Наприклад, відправляти їм особисті повідомлення, коментувати матеріали, які вони розміщують усередині соціальної мережі.

5. Групи – можливість формувати спільноти за інтересами.

6. Репутація – можливість дізнатися статус іншого учасника, простежити його поведінку всередині соціальної мережі.

7. Обмін – можливість поділитися з іншими учасниками вагомими для них матеріалами: фотографіями, документами, посиланнями, презентаціями та ін.

Перелічені принципи дозволяють викладачеві створити унікальну навчальну середу. Для організації роботи є можливість використовувати будь-яку, вже діючу соціальну мережу (наприклад, Facebook, «ВКонтакте»).

Переваги використання саме соціальної мережі в якості навчальної основи наступні: звичне середовище для учнів; всі учасники мережі створюють мережевий навчальний контент; можливість спільної роботи; наявність форуму, «стіни», чату; кожен учень-учасник може створити свій блог; можливість простежувати активність учасників.

Зупинимося на найбільш популярних серед українських студентів соціальних мережах. «ВКонтакте» (vkontakte.ru, vk.com) – російський аналог сервісу Facebook. Сайт спочатку позиціонував себе як соціальну мережу для студентів і випускників елітних вищих навчальних закладів, пізніше – як універсальний засіб зв'язку для всіх соціальних груп. У січні 2009 року «ВКонтакте» вперше випередив за відвідуваністю на пострадянському просторі головного конкурента – «Однокласники». Зараз «ВКонтакте» є лідером в Україні та Росії серед соціальних мереж за відвідуваністю, на сайті зареєстрована переважна більшість української молоді, яка використовує цей сайт як універсальний засіб для спілкування й обміну даними.

«Однокласники» (odnoklassniki.ru) – російський аналог сайту Classmates.com. Сайт призначений для пошуку і листування з колишніми однокласниками, однокурсниками, товаришами по службі, колегами по роботі, знайомими по відпочинку.

Facebook (facebook.com) – російськомовна версія зарубіжної соціальної мережі Facebook, за допомогою якої можна розширити коло спілкування, обмінюватися фотографіями, щоденниками та інформацією.

Twitter (twitter.com) – соціальна мережа мікроблогів, що дозволяє користувачам надсилати короткі текстові повідомлення (до 140 символів), використовуючи SMS, служби миттєвих повідомлень і сторонні програми-клієнти.

MySpace (myspace.com) – російськомовна версія зарубіжної соціальної мережі MySpace (одна з перших соціальних мереж в світі, яка була відкрита в 2003 році), популярний соціально мережевий веб-вузол, що пропонує орієнтовану на користувача мережу друзів, особистих профілів, блогів, груп, фотографій, музики і відео.

Мій світ@mail.ru (my.mail.ru) – російськомовна соціальна мережа, яка з'єднала в одному місці повну інформацію про користувача, його діях і весь призначений для користувача контент, створений на основних сервісах порталу Mail.ru.

Розглянемо детальніше сервіс «ВКонтакте», інтерфейс якого один з найпростіших, всі його функції зручні й зрозумілі. З педагогічної точки соціальна мережа «ВКонтакте» є привабливою саме тому, що в цій соціальній мережі зареєстровано величезну кількість підлітків (переважно користувачі у віці 20–22 років) [8]. Перед педагогами відкривається широке поле для аналізу і роботи: учень у мережі представляє себе, свою особистість, захоплення, інтереси, своє життя.

У традиційних форматах комунікації «викладач-учень» педагог задовольняється лише зовнішньою, формальною інформацією щодо вихованця (статистика, записи у журналі і т.п.). Спровокувати учня на розповідь про себе непросто. А у соціальній мережі бачимо постійний, мінливий за часом діалог учня зі світом у самих різноманітних сферах.

Саме для пошуку контакту з учнем, для розуміння його внутрішнього світу та інтересів, інформація, що знаходиться у соціальній мережі, –

найцікавіший матеріал для моніторингу. Перелічимо сервіси «ВКонтакте», які можуть найбільш цікавими для викладача при аналізі профілю учня:

1. Наявність або відсутність засобів зв'язку на сторінці (домашній або мобільний телефони, Skype, особистий сайт).

2. Аватар – обраний користувачем візуальний образ (фотографія, малюнок), який може надати істотну психологічну інформацію щодо власника.

3. Функція «Календар», через яку друзі можуть бачити дні народження один одного.

4. Вказівка рідного міста, навчального закладу, через які можливе створення груп та консолідація цільових аудиторій.

5. «Новини» – ще одна функція, завдяки якій можна щодня отримувати повідомлення, оновлення про те, що відбувається на сторінках друзів (розміщення нових фотографій, нові друзі або нові групи, нові нотатки, призначені нові зустрічі, тощо).

6. Блоки «Життєва позиція» та «Особиста інформація» заповнюються за бажанням власника як зміст анкети. У першому вказуються політичні переконання, релігійні погляди, ставлення до паління, ставлення до алкоголю, джерела натхнення. У другому – діяльність, інтереси, улюблена музика, улюблені фільми, телешоу, інформація про себе.

7. Ще один вагомий сервіс «ВКонтакте» – «Групи». Це один з основних інструментів, що дозволяє встановлювати горизонтальні зв'язки між користувачами мережі: знаходити друзів, однодумців, спілкуватися з певної тематики. Перелік груп, учасником яких є людина, також стає своєрідним портретом особистості (для підлітків характерна участь у десятках груп). Педагог може використовувати сервіс «Групи» для проведення різних заходів всередині спільноти. Наприклад, супровід і проведення предметної олімпіади, конференції чи семінару, допомога у засвоєнні предмету.

Очевидно, що активність студентів у соціальних мережах – потужний інструмент, який при певному погляді й умінні дозволяє медіаграмотному педагогу бачити і розуміти, чим захоплюються студенти, залучити їх до різних

заходів. Тому навичками моніторингу соціальних мереж повинні обов'язково володіти педагоги вищої освіти.

Непрямим показником відношення до навчального закладу стає готовність учня встановлювати контакт, спілкуватися зі своїми педагогом – колишніми або справжніми.

Які специфічні педагогічні завдання можуть бути реалізовані засобами соціальних мереж?

1. Участь учнів у різних проектах у різних предметних областях, на різних рівнях – від регіональних до всеукраїнських.

2. Розширення кола спілкування учнів, виховання толерантності, розвиток критичного мислення, набуття предметних компетенцій.

3. Підвищення інформаційної компетентності, медіаграмотності як студентів, так і викладачів.

4. Можливість знайти однодумців, співавторів, вступити в професійні спільноти, спільноти за інтересами.

Звичайно, є і проблеми, пов'язані з використанням соціальної мережі у навчальному процесі. Наприклад, відсутність мережевого етикету учасників, невисокий рівень медіаграмотності, мотивації, інформаційно-комунікаційних компетенцій викладача. Важливо, щоб викладач інтуїтивно відчував аудиторію й доцільно обирав для неї навчальні «інструменти».

Потрібно пам'ятати, що інформаційний світ не є прямим відображенням світу фізичного. Це опосередковані його характеристики. Вони можуть підсилювати чи знижувати ті чи інші реальні характеристики. Залучення студентів у соціальні мережі до навчального діалогу і співробітництва має як позитивні, так і негативні сторони. Тривале перебування студентів у соціальних мережах може негативно позначатися на успішності їхнього навчання. Відкритими залишаються питання інформаційної безпеки. У соціальних мережах поширюється дуже багато неперевіреної інформації – інформаційний шум, який відволікає студента, перевантажує і не має жодної освітньої значущості. Але все ж таки, вважаємо, що спілкування в соціальних мережах –

це великий потенціал щодо обміну інформацією навчального характеру, який продуктивно можна використати під час організації навчального процесу.

Нами було створено віртуальну групу в соціальній мережі «ВКонтакте» з метою оптимізації процесу спілкування викладача та студента (<http://vk.com/club46609027>). Сайт присвячений діяльності кафедри психології Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти НАПН України. На цій сторінці представлено, на наш погляд, все найнеобхідніше, цікаве і корисне для студентів, випускників та викладачів кафедри: актуальна інформація, розклади і графіки навчального процесу, анонси заходів, що відбуваються як у межах інституту, так і на рівні міста, регіону та України, поновлюється банк наукової та методичної літератури, студентам запропоновані відеофільми з основних навчальних дисциплін, ведеться психологічний календар, в якому позначені значущі події та персоналії психології та інше. Режим відкритого доступу до сторінки дозволяє вступити до групи не тільки студентам та викладачам інституту, а також і випускникам, абітурієнтам та всім, кого цікавлять питання сучасної підготовки психолога. Зростання аудиторії та кількості відвідувань сайту, активна участь студентів та викладачів в обговореннях та дискусіях, а також опитування студентів-користувачів сайту через місяць після його створення, дозволили виявити високий запит суб'єктів педагогічного процесу на сервіси соціальних мереж для вирішення завдань, що пов'язані з навчальною та виховною діяльністю.

Висновки. Сучасне інформаційне життя спонукає педагогів надавати повну, вичерпну й оновлену інформацію. У педагогічній діяльності невід'ємним стає поєднання традиційного педагогічного досвіду з медіаосвітою, що відкриває нові можливості у діяльності педагога вищої школи. Саме тому застосування ресурсів мережі інтернет, соціальних мереж стає необхідним компонентом у сучасній професійній діяльності педагогічних працівників. Сучасному студентові орієнтуватися у величезній масі інформації стає все складніше. Разом з тим, проблема полягає не стільки в обсязі

одержуваної інформації, скільки в самій природі масової комунікації. Реальність, відображена в медіа, а саме у соціальних мережах, не є «справжньою» реальністю, і все частіше у віртуальному світі межі між реальним фактом і вимислом стають прозорими.

Інтеграція навчально-методичних матеріалів у соціальні мережі може значно підвищити інтерес учнів до такого виду навантаження, як самостійна робота. З огляду на те, що більшість відвідувань соціальних мереж доводиться на вихідні дні, розміщення навчально-методичних і допоміжних матеріалів в інтернеті дозволяє посилити інтеграцію учнів у навчальний процес у вільний час.

Одним із ефективних шляхів підвищення медіаграмотності, як професійно-важливої якості викладача вищої школи, на наш погляд, є оновлення державних освітніх стандартів з педагогічної освіти з впровадженням спецкурсів у навчальні плани підготовки викладачів вищої школи, а також включення до системи підвищення кваліфікації педагогів ВНЗ навчальних модулів з технологій використання мережевих сервісів в навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел:

1. Демина Г.Ю. Социальная сеть как педагогическое пространство / Г.Ю. Демина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0325-04.htm>
2. Дубов Д.В. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналіт. доп. / Д.В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. – К. : НІСД, 2010. – 64 с.
3. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська – К.: АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.
4. Онкович Г.В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа // Г.В. Онкович / Вища освіта України. – 2008. № 3. Д. 1. Тем. вип. Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії. – 212 с. – С.130–137.

5. Програма «Ціннісні орієнтації сучасної молоді України» за підтримки Державної служби молоді та спорту України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rpp.nashaucheba.ru/docs/index-15143.html>
6. Стучинська Н.В. Дослідження комунікативної активності студентів медичного університету у соціальних мережах // Н.В. Стучинська, Т.О. Соколова / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. №3 (23) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_3/Ind..
7. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации / И.А. Фатеева. – Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. – 270 с.
8. Gemius, gemiusAudience – Fusion Panel [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.audience.com.ua/>

Калищева Олена Вікторівна

Застосування медіаосвітніх технологій у процесі навчання фахового мовлення майбутніх юристів

Анотація. Успішна професійна діяльність будь-якого фахівця безпосередньо пов'язана з його комунікативною компетентністю, однією зі складових якої є фахове мовлення. Стаття присвячена пошуку нових продуктивних методик формування та розвитку професійного мовлення майбутніх юристів. Ефективним у цьому розумінні є упровадження в навчальний процес різноманітних форм та засобів активного навчання, які пропонує нам сьогоденне інформаційне суспільство. Оскільки сучасні медіа посідають вагоме місце в житті молоді, то доцільним вбачається використання потенціалу медіаосвітніх технологій у процесі фахової підготовки студентів-юристів.

Ключові слова: професійне мовлення, медіаосвіта, медіаосвітні технології, фахова підготовка юристів.

Завдання вищої школи, яке постає на сучасному етапі, – підготувати гармонійно розвинену, грамотну, високоосвічену особистість. Для виховання такої особистості необхідно, щоб навчання формувало сучасний тип мислення, новий стиль діяльності, орієнтований на максимально ефективне вирішення виробничих, соціальних, культурних і багатьох інших проблем. Одним із аспектів такого завдання є підготовка фахівців, які б досконало володіли державною мовою у повсякденно-професійній сфері, набули навичок комунікативно виправданого використання засобів мови, а також оволоділи мовою фаху. В рамках зазначеного наразі акцент у методиці викладання української мови у виші слід перенести на формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови, розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості.

Останнім часом особливу увагу в дослідженнях, присвячених професійній підготовці майбутнього юриста, звертають на питання педагогічної культури (В. Ільїн), розвиток комунікативних якостей (С. Базоров, Т. Казаніна), професійне самовиховання (М. Тухватуллін), формування професійної свідомості, професійно важливих якостей майбутніх юристів (Т. Анісімова, А. Бражникова, Т. Кушнірова, А. Теймуразян, В. Рижиков).

Увагу багатьох дослідників привертає також проблема формування мовленнєвої компетентності, зокрема упродовж останніх десятиліть до неї зверталися дидакти і лінгводидакти (А. Алексюк, О. Біляєв, Є. Голобородько, Г. Дідук, В. Мельничайко, Г. Михайловська, В. Онишук, Е. Палихата, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмахович, О. Хорошковська та ін.).

Проте, не зважаючи на значну кількість досліджень, нині все ще залишається ряд проблем, що стосуються процесу фахової підготовки юристів, і однією з них є пошук нових, більш ефективних методик.

Разом з тим, роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, оцінювати і використовувати її в різних сферах пізнавальної, професійної, творчої діяльності набуває все більшого значення в період формування

інформаційного суспільства. В таких умовах актуальності набуває медіаосвіта, як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти.

Матеріали мас-медіа, спеціально відібрані для застосування у навчально-виховному процесі вищої школи, були предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема Г. Онкович, Б. Потятиника, О. Федорова, Н. Леготіної, Н. Духаніної, І. Чемирис, І. Гуріненко та ін.

Проведений аналіз наукових праць свідчить, що проблема ефективності застосування медіаосвітніх технологій для формування комунікативних умінь як складової професійної підготовки майбутніх юристів ще не була предметом спеціального дослідження.

Враховуючи викладене вище метою статті є дослідження перспектив використання медіаосвітніх технологій для навчання професійного мовлення майбутніх юристів.

Дослідивши держстандарти освіти, навчальні плани, програми підготовки юристів, зважаючи на реформи вітчизняного законодавства, В. Рижиков зазначає, що спеціаліст-юрист повинен володіти певними ключовими компетенціями, серед яких ми акцентуємо увагу на таких:

- бути здатним професійно діяти в іншомовному середовищі;
- володіти культурою мислення й мистецтвом логічного аналізу, знати його загальні закони й уміти в письмовій та усній формі правильно (логічно) їх вибудовувати;
- уміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання й обробки інформації, уживаними у сфері його професійної діяльності;
- бути здатним в умовах розвитку науки й соціальної політики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей; уміти набувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології;
- мати можливість у професійній сфері на основі системного підходу будувати й використовувати моделі для опису й прогнозування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз;

– бути здатним поставити мету та сформулювати завдання, пов'язані з реалізацією професійних функцій, уміти використовувати для їх вирішення методи вивчених наук;

– бути готовим до кооперації з колегами й роботи в колективі, знати й уміти використовувати методи управління, уміти організувати роботу виконавців, знаходити й ухвалювати управлінські рішення в умовах суперечливих вимог, знати психологію людей і окремих офіційних груп, основи педагогічної діяльності, форми й методи правового виховання населення [1, с. 91].

Успішне оволодіння цими компетенціями безперечно базується на вмінні спілкуватися, як невід'ємній частині майбутньої діяльності.

Навчаючись у ВНЗ, студент повинен оволодіти мовою спеціальності, що забезпечить повноцінну професійну діяльність, ефективні комунікативні зв'язки, а отже, допоможе випускнику досягти успіху в житті. Поряд з тим, не можна не погодитися з фактом, що студенти, вступаючи до вищої школи, не володіють ані змістом майбутньої професійної думки, ані формою її вираження. Така ситуація зумовлює двоєдину проблему: необхідність отримати спеціальні професійні знання і, разом з тим, удосконалити навички професійного мовлення.

Шукаючи шляхи вирішення цієї проблеми, новітні наукові педагогічні дослідження у галузі вищої освіти переконливо свідчать про необхідність широкого запровадження у навчальний процес різноманітних форм та засобів активного навчання, які пропонує нам сьогоденне інформаційне суспільство.

Оскільки однією з найхарактерніших рис сучасного світу є стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа це нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого й безпечного користування ними. Так у «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», схваленій постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, зазначається, що у вищій школі медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки з різних спеціальностей у відповідних їм обсягах [2].

Разом з тим Г. Онкович зазначає, що крім основних напрямків медіаосвіти доцільно виокремити медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки, оскільки вбачає тут одним із резервів підвищення рівня фахової підготовки майбутніх спеціалістів, котрі не тільки послуговуватимуться набутими знаннями, а й підтримуватимуть засобами медіа власний професійний рівень упродовж життя [3, с. 110].

Попри те, що роль засобів масової інформації в житті суспільства стає більш вагомою, сучасна юридична освіта України все ще не досить активно використовує переваги й потенційні вигоди, що їх надає інформаційне суспільство, зокрема й завдяки медіаосвітнім технологіям.

Про недостатній рівень медіаграмотності сучасних студентів юридичного профілю переконливо свідчать результати проведеного нами опитування. Як на першому, так і на старших курсах молодь, витрачаючи час на перегляд телепередач, читання періодичних видань, пошук інформації в Інтернет-мережі, все ще не досить обізнана з тими медіа, що пропонують матеріали за їхнім фахом.

Застосування медіаосвітніх засобів може зарадити вирішенню різноманітних питань покращення якості освіти у вищій школі. Так на Всеукраїнській конференції з питань реформування вищої юридичної освіти в Україні, що відбулася 23 жовтня 2009 року представлено Проект концепції розвитку вищої юридичної освіти в Україні, в якому зазначається, що навчальний процес наразі переобтяжений нормативно-теоретичним навчанням, а тому не стимулює індивідуальну навчальну активність студентів [4]. З огляду на це мова має бути не стільки метою, скільки засобом отримання професійної освіти, що має примушувати викладачів у процесі навчання їх української мови урахувати майбутню спеціальність студента.

Успіх мовного професійного спілкування залежить від мовця як особистості з індивідуальними якостями, його знання сучасної української літературної мови як основи мови професійного спілкування, уміння

використовувати ці знання і втілювати інформацію в текст залежно від мети, ситуації тощо.

Навчання в контексті професійної підготовки, як умови активізації пізнавальної діяльності студентів, виявляється у моделюванні мовних ситуацій професійного спілкування, у створенні проблемних ситуацій, а відповідно у комунікативній спрямованості занять з мови, яка передбачає спілкування студентів між собою для розв'язання життєвих завдань, а також використання мовних одиниць у мовленні.

Моделюючи на заняттях реальні ситуації з професійної діяльності майбутніх спеціалістів, викладач сприяє усвідомленню потреби опанування мовою професійного спрямування на високому рівні, що безперечно підвищує мотивацію. Яскраві зразки таких ситуацій, зокрема у галузі права, пропонують сьогодні викладачеві різноманітні медіа.

Слід погодитися з думкою І. Гуріненко, яка зазначає, що доцільність і можливість використання засобів масової інформації в навчальному процесі визначаються їхніми особливостями впливу та сприйняття. Матеріали, оприлюднені в засобах масової інформації, у навчальному процесі виконують роль наочного матеріалу та разом з тим нерідко стають яскравими доказами теорії [5, с. 182].

Застосування медіаосвітніх технологій дає можливість яскраво проілюструвати тактику та стратегію прийняття правових рішень, елементи юридичної психології, етику та діяльність з представництва інтересів громадян та юридичних осіб в судах, державних органах, органах місцевого самоврядування, риторику та судове мовлення.

Досліджуючи проблему формування усного професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей, І. Дроздова зазначає, що, як правило, студенти набувають умінь розуміти тексти, які звучать, унаслідок стихійного процесу слухання їх значної кількості: навчання аудіювання і говоріння відбувається одночасно, що, безсумнівно, йде на шкоду аудіюванню. З огляду

на це рівень розвитку вмінь розуміння на слух текстів за фахом, отже, й рівень комунікативної компетенції, не можна визнати достатнім [6, с 37].

Погоджуючись з таким твердженням, можна запропонувати використання медіатекстів у рамках вивчення курсу «Українська мова за фаховим спрямуванням». Такий метод дасть можливість уникнути зазначеної проблеми, і разом з тим має на меті спонукати студента не просто до засвоєння певного об'єму наукового матеріалу, соціального досвіду, зафіксованого у вигляді навчальної інформації, а до формування здатності на основі цих знань самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі завдання у майбутній галузі професійної діяльності, зокрема в нестандартних ситуаціях.

Таким чином, проведений нами аналіз свідчить про те що, медіаосвітні технології надають широкі перспективи у підготовці нового покоління до активної життєдіяльності в умовах стрімкого розвитку інформаційно-технологічного суспільства. Перспективи використання засобів медіаосвіти як методу підготовки молоді до успішного функціонування в інформаційному суспільстві в умовах навчально-виховного середовища вищих юридичних навчальних закладів набувають все більшої актуальності. Саме тому подальша розробка та удосконалення методик використання медіаосвітніх технологій належить до перспективних напрямків досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Рижиков В. С. Компетенції та основні якості і знання, які повинен опанувати майбутній юрист у процесі професійної підготовки відповідно до професіограми юриста й реформування юридичної освіти / В. С. Рижиков. – Освіта Донбасу. – 2011. – №1. – С. 89–92.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.

3. Онкович Г. В. Часткові методики медіаосвіти як ресурс розвитку сучасного суспільства / Г. В. Онкович, А. Д. Онкович // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (46). – С. 106–115.
4. Проект концепції розвитку вищої юридичної освіти в Україні [Електронний ресурс] : сайт Хмельницького університету управління та права. – Текст. дані. – Режим доступу : <http://www.univer.km.ua/doc/konserc.htm>.
5. Гуріненко І. Ю. Сутність терміна «Медіа-засоби навчання» / І. Ю. Гуріненко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя : [Класич. приват. ун-т], 2009. – Вип. 3 (56). – С. 177–184.
6. Дроздова І. Формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ під час навчання усного мовлення / І. Дроздова // Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. – 2010. – №2.– С. 37–42.

Сахневич Інна Андріївна

Застосування медіаосвітніх технологій у вищих технічних навчальних закладах

Анотація. У статті описано та проаналізовано основні види аналізу медіатекстів фахового спрямування з метою формування медіакомпетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Ключові слова: медіаосвіта, медіакомпетентність, медіатексти, медіазасоби.

Постановка проблеми. Сьогодні тривають активні пошуки нових педагогічних технологій для підготовки майбутніх фахівців ВНЗ, зорієнтованих на формування особистості, розвиток творчості й самостійності. Мова йде про розробку нових концепцій навчання, спрямованих на особистісно орієнтований розвиток майбутнього інженера, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до вимог сьогодення. Важлива роль у цьому складному процесі належить медіаосвіті студентів як складовій їх професійної підготовки. Саме тому *метою* дослідження є

формування медіакомпетентності (як необхідної складової медіаосвіти) у майбутніх фахівців технічних спеціальностей шляхом упровадження медіаосвітніх засобів та технологій у професійну підготовку. Серед основних завдань – визначення основного алгоритму аналізу професійно спрямованих медіатекстів з метою формування критичного мислення як основи медіакомпетентності; розробка практичних творчих завдань, які сприятимуть розвитку критичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав, що проблемі впровадження медіаосвіти у національній школі приділяють увагу такі українські науковці, як Г.Онкович, Б.Потятинник, І.Чемерис, Л.Найдьонова, Н.Войтко, російські дослідники О.Федоров, А.Новікова, Ю.Усов, А.Шариков, Л.Зазнобіна, О.Баранов, С.Пензин, Л.Усенко, американські медіапедагоги Ч.Ворсноп, Дж. Панженте та інші. На даний час оприлюднено національну Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, розроблену Національною академією педагогічних наук України, що свідчить про беззаперечну важливість медіакультури молоді для українського сучасного суспільства в умовах світової глобалізації та інформатизації [1]. Концепція враховує світовий досвід становлення та розвитку медіаосвіти та водночас бере до уваги стан медіакультури молоді України. Згідно з Концепцією, протягом 2010-2013 років в Україні передбачено проведення експериментального етапу реалізації Концепції, одним із основних елементів якого є упровадження медіаосвіти на усіх ступенях шкільного навчання, у тому числі у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. На основі узагальнення теоретичних напрацювань Ю. Казакова [2], Н. Леготіної [3], О. Мурюкіної [4, 5], О. Федорова [6, 7, 8, 9] та інших відомих медіадослідників пропонуємо такий основний алгоритм аналізу медіатекстів:

1) етап створення мотивації до розгляду медіатексту: передбачає аргументований виклад основних мотивів контакту з медіатекстом у рамках навчальних елементів дисципліни та окремого заняття;

2) етап безпосереднього представлення медіатексту у вигляді його озвучення викладачем або самостійного опрацювання (читання) студентами. На цьому ж етапі учасники педагогічного процесу: (студенти і викладач) беруть участь у визначенні основних проблемних питань і ситуацій згідно з контекстом медіатексту, практикуючи *коментоване читання*;

3) етап критичного аналізу медіатексту згідно з визначеною метою заняття та поставленими завданнями.

Наведемо деякі приклади творчих завдань, які сприяють розвитку критичного мислення. Зазначимо, що студентам запропоновано роботу з фаховими друкованими та Інтернет-виданнями газет і журналами освітнього характеру.

1. **Контент-аналіз.** Оскільки метою цього виду аналізу може бути визначення відповідності змісту та внутрішньої структури концептуальній моделі і формату певних засобів мас-медіа. Перед студентами можуть бути поставлені такі завдання:

Завдання 1. Проаналізувати останні випуски газети фахової газети або газети, яка видається ВТНЗ, використавши такі питання:

1. Новини охоплюють тільки життя студентів закладу чи є новини й на іншу тематику (наприклад, про нафтовидобувну галузь, історичні довідки тощо)?
2. Новини в газеті можна назвати „свіжими”? Аргументуйте відповідь.
3. Чи можна використовувати видання для розваги (наприклад, у вільний час розгадати кросворд, почитати художні чи гумористичні твори тощо)?
4. Чи наявні рекламні оголошення у виданні? Які теми вони охоплюють? Чи можна знайти необхідну інформацію в такій рекламі?
5. Чи можна це видання використовувати з навчальною метою, наприклад, для підготовки реферату з відповідної технічної галузі? З іншої тематики (з історії, правознавства, української мови тощо)?

Завдання 2. Проаналізувати, які видання (Інтернет чи друковані) є найбільш популярними серед студентів технічних спеціальностей зараз. У яких виданнях

(професійних тематичних чи „жовтій пресі”) фотомонтаж зустрічається найбільш часто? З чим це пов'язано?

2. Іконографічний та семіотичний види аналізу пов'язані з декодуванням або розшифруванням аудіовізуальних образів, а тому для аналізу медіатекстів у цьому ракурсі можна запропонувати студентам такі завдання, які визначають мову медіа, наприклад:

Завдання 1. Спробувати визначити, де на поданих зображеннях справжнє фото, а де – фотомонтаж?

Завдання 2. Визначити, яку інформацію можна „прочитати” на рекламних зображеннях логотипів певних компаній?

Завдання 3. Проаналізувати, чи можна довіряти рекламному оголошенню про робочі вакансії, якщо воно представлено тільки у вигляді одного фотографічного зображення?

3. Ідеологічний та філософський аналізи медіатекстів ґрунтуються на припущенні, що засоби медіа здатні впливати на суспільну думку, у тому числі і в інтересах тієї чи іншої політичної партії, організації, суспільної думки тощо. Для визначення такого впливу студентам можна запропонувати такі завдання:

Завдання 1. Дати відповідь на запитання: як часто кореспонденти звертаються до фотомонтажу в тематичних виданнях?

Завдання 2. Ознайомитися з новинами у відповідній технічній галузі. Спробувати визначити ступінь довіри джерелу інформації, а також проаналізувати спосіб подачі новин: факт або думка; позитивний або негативний коментар новин з боку авторів; можливі варіанти трактування новин різною аудиторією: студентами, викладачами, політиками, продавцями, безробітними, літніми людьми.

Загалом, аналізуючи розроблені завдання для студентів, не можна провести чітку межу між певним видом критичного аналізу та змістовим наповненням того чи іншого завдання, оскільки одне й те ж завдання може розглядатись крізь призму декількох видів критичного аналізу. Так, наприклад, відповідь студентів на запитання „У яких виданнях (професійних тематичних

чи „жовтій пресі”) фотомонтаж зустрічається найбільш часто? З чим це пов’язано?” містить як етичний, так і моральний та естетичний аспекти, а завдання визначити ступінь довіри джерелу інформації, а також проаналізувати спосіб подачі новин вимагає, окрім етичного аспекту, розгляд і герменевтичних чинників.

Спектр завдань із залученням фахових художніх та документальних фільмів з навчальною метою в процесі застосування кінотехнологій у професійній підготовці майбутніх фахівців може бути досить широким залежно від технічної галузі. Практичні завдання літературно-аналітичного, творчого характеру можуть будуватись із залученням не тільки іконографічного, семіотичного, ідеологічного, філософського, контент-аналізу, а також автобіографічного (особистісного) аналізу й аналізу персонажів медіатексту.

Наведемо приклади деяких завдань. Звертаємо особливу увагу на стиль завдань. Звертання на „ти” до студентів сприяє, на нашу думку, створенню більш дружньої, невимушеної, приятельської атмосфери, коли студент залишається сам-на-сам з навчальними матеріалами в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності:

Завдання 1. Подивись на постери фільмів. Чи ти коли-небудь чув про ці фільми? Якщо так, то де і коли?

Завдання 2. Чи виникло в тебе бажання після перегляду фільму прочитати ще й роман? Обґрунтуй свою відповідь.

Завдання 3. Деякі дослідники кіномистецтва та психологи вважають, що «темні сили» або „підступні” герої фільму – це своєрідні негативні риси характеру основного героя, яким він протидіє, намагаючись перебудувати себе і позбутися власних недоліків. Інші фахівці вважають, що негативні герої фільму – це втілення людських страхів, які намагається подолати головний «позитивний» герой. Проаналізуй негативних героїв з фільмів. Які негативні риси характеру вони мають? Які людські страхи вони втілюють? Як ти думаєш, чого бояться сучасні молоді люди? Чи мають якісь страхи фахівці технічної галузі? А чого боїшся ти?

Завдання 4. Прочитай відгуки глядачів про фільм в Інтернеті. З якими відгуками ти погоджуєшся? Зверни увагу на мову відгуків. Чи подобається тобі сленгова мова відгуків? Порівняй відгуки молодих глядачів із відгуками дорослих кваліфікованих глядачів. Чи погоджуєшся ти з ними? Чому?

Завдання 7. Спробуй проаналізувати документальні фільми відповідної технічної галузі. Тобі допоможуть наступні питання:

1. Які аспекти реального життя були показані у фільмах?
2. Яке враження ці аспекти справили на тебе?
3. Що нового та цікавого ти дізнався після перегляду фільмів?
4. Які засоби використали режисери фільмів для того, щоб ти краще зрозумів тематику фільмів?
5. Яка думка режисерів про теми, розглянуті у фільмах? Чи ти погоджуєшся з їх точкою зору?

Практичні завдання, які передбачають роботу з Інтернет-джерелами є найчисленнішим. Така популярність пояснюється, перш за все, зростаючим впливом Інтернет-мережі в Україні та у світі і, відповідно, великою кількістю проблем, які створюють мережеві засоби навіть освітнього характеру для сучасної молоді. Вважаємо, що маніпулятивний вплив засобів медіа найбільшою мірою виявляється саме в роботі молоді з Інтернет-інформацією. Серед багатьох прикладів – підміна понять реального та віртуального спілкування в соцмережах; відверте спонукання до злочинів та пропаганда їх безкарності на особистих сторінках мережі та у чатах; засилля порнопродукції навіть на освітніх сторінках тематичних сайтів; пропаганда легкого, дешевого способу пасивного навчання за допомогою використання результатів чужої праці у вигляді „скачування” або покупки рефератів, курсових, дипломних проектів тощо.

Вчені переконані, що захоплення соціальними Інтернет-мережами може призвести до деградації особистості, зниження рівня концентрації уваги, втрати багатьох невербальних навичок, наприклад, під час розмови дивитися в очі. Людина втрачає уявлення про своє місце в суспільстві, у неї зростає песимізм,

змінюється соціальна активність, знижується самооцінка, проявляються безкомпромісні судження і соціально агресивна поведінка, а також підвищується інтерес до метафізичних та ірраціональних проблем.

Враховуючи досвід російських та канадських медіапедагогів, пропонуємо цикл таких творчих завдань для розвитку критичного аналізу Інтернет-інформації, які б сприяли запобіганню негативному впливу Інтернет-текстів, створювали в майбутніх фахівців технічних спеціальностей медіаімунітет до шкідливої інформації, навчали протистояти навколишньому агресивному середовищу, формували вміння розрізняти прямий та прихований зміст мережевої медіаінформації. Серед основних завдань виокремлено такі:

- „deskриптивні” – передбачають переказ медіатекстів, перелік дійових осіб, подій, наукових досягнень тощо;
- „особистісні” – побудовані із застосуванням опису відносин, емоцій, спогадів на основі поданого медіатексту;
- „аналітичні” – передбачають аналіз структури медіатексту, його мовних особливостей, точок зору;
- „класифікаційні” – визначають місце подій, зображених у медіатексті, в історичному, економічному, науковому контексті;
- „пояснювальні” – формують судження про медіатекст у цілому або про його окремі частини;
- „оцінні” – передбачають формування висновку про позитивні сторони медіатексту на основі певних критеріїв, наприклад, моральних, особистісних, технічних, наукових тощо.

Для прикладу наведемо такі творчі завдання щодо формування навичок критичного аналізу медіатекстів Інтернету:

1. До проблеми обзивань або зневаги до людей в Інтернеті:

Завдання: прочитай відгуки на форумі споживачів тієї чи іншої технічної продукції. Проаналізуй мову споживачів.

2. До проблеми конфіденційності інформації в Інтернеті:

Завдання: спробуй визначити, яка із запропонованої нижче інформації є, на твою думку, конфіденційною?

<i>ідентифікаційний код</i>	<i>мобільний номер телефону</i>
<i>серія і номер паспорта</i>	<i>серія та номер водійських прав</i>
<i>адреса проживання</i>	<i>серія та номер студентського квитка</i>
<i>домашній номер телефону</i>	<i>банківський рахунок</i>
<i>інформація про службу в лавах Збройних сил</i>	<i>номер страхового полісу</i>
<i>адреса Інтернет-скриньки</i>	<i>робочий номер телефону</i>
<i>інформація про купівлю квартири або іншого нерухомого майна</i>	<i>інформація про твою участь у виборах</i>
<i>номер факсу</i>	<i>інформація про отримані книжки в бібліотеці</i>
<i>інформація про твоє притягнення до кримінальної відповідальності</i>	<i>інформація про твоє притягнення до цивільної відповідальності</i>
<i>інформація про купівлю машини</i>	<i>інформація про твій найм на роботу</i>

3. До проблеми ксенофобії в Інтернеті:

Завдання 1. Відомий народний депутат України О. Фельдман пропонує „боротися” з певними прикладами кіберненависті в Інтернеті. Він пропонує просто модерувати (утримувати інформацію у межах, дозволених законом) та видаляти провокаційний контент (зміст); видаляти профілі кібер-провокаторів; „банити” (тобто тимчасово забороняти відсилати повідомлення в Інтернеті) неадекватних користувачів. Чи погоджуєшся ти з таким вирішенням проблеми? Як, на твою думку, можна вирішити проблему ксенофобії в Україні?

Завдання 2. Перший моніторинг українських сайтів, проведений „Інститутом прав людини та попередження екстремізму та ксенофобії” показав, що більше як 60% статей і новин на провідних сайтах містить коментарі з елементами ненависті та заклики до провокацій. Серед них: близько 50% –

містять відкриті образи; 19% – культурно-політична ксенофобія; 17% – провокують національну ворожнечу та принижують національну гідність; 7% – містять ненависть за регіональними та соціальними ознаками; тільки 5% – зосереджені на предметі повідомлення.

Поміркуй: як часто тобі доводиться читати на сайтах Інтернету статті з елементами ксенофобії? Чи є серед них галузеві статті?

У результаті виконання зазначених практичних завдань, спрямованих на формування навичок критичного аналізу медіатекстів фахового спрямування у мережевих або Інтернет-джерелах, студенти отримують позитивний настрій від ознайомлення з Інтернет-інформацією. У них формуються вміння інтерпретації поданих медіатекстів із зверненням до власного досвіду та досвіду інших. Вони починають глибше розуміти культурну спадщину країни, її історичні, технічні, наукові цінності, оволодівають тим необхідним мінімумом базових медіаосвітніх знань, який необхідний для формування медіакультури особистості. У більш вузькому значенні завдання скеровані на тренування пам'яті, розвиток навичок творчості, самостійності, професійне самовдосконалення.

Головні висновки. Таким чином, формування навичок критичного мислення на прикладах фахових медіатекстів у майбутніх фахівців технічних спеціальностей є запорукою створення сприятливого медіаосвітнього середовища, у якому медіаосвіта, а відтак і її основні рівні – медіаграмотність та медіакомпетентність - відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців технічного профілю.

Перспективи використання результатів дослідження. Результати дослідження можуть бути використані для обґрунтування та подальшого ефективного впровадження медіаосвітніх засобів і технологій у вищих технічних навчальних закладах України.

Список використаної літератури

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] / Нац. академія пед. наук України. – 2010. – 10 травня. – Режим доступу : <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua>. – Назва з екрану.
2. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Казаков Юрій Миколайович. – Луганськ, 2007. – 240 с.
3. Леготина Н. А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Леготина Наталия Александровна. – Курган, 2004. – 172 с.
4. Мурюкина Е. В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба / Е. В. Мурюкина. – Таганрог : Изд. центр ГОУВПО „Таганрог. гос. пед. ин-т”, 2009. – 208 с.
5. Мурюкина Е. В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы / Е. В. Мурюкина. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. – 200 с.
6. Федоров А. В. Медиаобразование в ведущих странах Запада / А. В. Федоров, А. А. Новикова. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2005. – 270 с.
7. Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
8. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов : ЦВВР, 2001. – 708 с.
9. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза : монография / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО „Информация для всех”, 2007. – 616 с.

Формування медіаграмотності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки у ВНЗ

Анотація. Актуальність впровадження медіаосвіти в процес професійної підготовки майбутніх перекладачів обумовлюється потребою суспільства мати медіаграмотних перекладачів. Мета статті: визначити основні аспекти формування медіаграмотності майбутнього перекладача та їх зміст. Встановлено, що медіакомунікативна діяльність є невід'ємною складовою професійної діяльності перекладача. Визначено окремі аспекти його медіаграмотності (лінгвістичний, лінгвокраїнознавчий, інформаційно-технологічний та педагогічний) та конкретизовано їх зміст. Подальшого дослідження потребує зміст та методика формування інформаційно-технологічного аспекту медіаграмотності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: медіаосвіта, аспекти медіаграмотності, мова медіа, вища освіта, майбутні перекладачі.

Постановка проблеми. Створення глобального інформаційного багатомовного суспільства вимагає здійснення великих обсягів перекладів найрізноманітнішої інформації, кількість якої невинно зростає. В такій ситуації особливої актуальності набувають проблеми підготовки висококваліфікованих перекладачів. Сьогодні для ефективного виконання своїх професійних обов'язків перекладач має бути медіаграмотним, проте форми запровадження медіаосвіти у професійну підготовку майбутнього перекладача у ВНЗ та її зміст потребують подальших досліджень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій підтверджує, що в Україні вже накопичено значний досвід медіаосвіти у вищій школі, зокрема з'ясовано педагогічні умови її впровадження [3; 8], можливості для організації самостійної роботи майбутніх фахівців нафтогазового профілю [8] та для піднесення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, фахівців

технічних та економічних спеціальностей, журналістів та документознавців тощо [3; 7; 10; 12]. Проте особливості та можливості застосування медіаосвіти у фаховій підготовці майбутніх перекладачів ще не були предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначити основні аспекти формування медіаграмотності майбутнього перекладача та їх зміст. Для цього спочатку встановимо місце медіакомунікативної діяльності у професійній діяльності перекладача; виокремимо аспекти медіаграмотності, які підлягають формуванню в процесі фахової підготовки перекладача у ВНЗ, та конкретизуємо їх зміст.

Виклад основного матеріалу. Сучасні російські медіапедагоги

І. Дзялошинський та Ю. Мастерова вважають, що медіадіяльність займає третє місце у загальній системі діяльності людини, поступившись першістю провідній професійній діяльності та комунікаційній діяльності, при цьому функції останньої у межах проведення професійної діяльності зводяться до забезпечення спрямованого пошуку зв'язків і контактів. З погляду цих учених, роль медіадіяльності в такому разі обмежується виключно керівництвом діями індивіда у процесах пошуку та виробництва контактів у медіасередовищі [1, с. 15].

Однак, з огляду на тему нашої статті, звернемо увагу на особливе місце, що його займає медіакомунікаційна діяльність у професійній діяльності перекладача, який виступає посередником (або медіатором) у процесі міжкультурної комунікації.

Виходимо з того, що професійна діяльність перекладача має забезпечити здійснення процесу комунікації між учасниками, які, володіючи різними мовними кодами, часто навіть не вступають у безпосередній контакт, обмежившись переданим через певний комунікаційний канал іншомовним текстом. Оскільки інформація перетворюється на товар лише за умови її зрозумілого викладу та своєчасного надання, то в інформаційному суспільстві дедалі більшого значення для її споживання здобувають використання сучасних засобів масової комунікації та адекватність обраної мовної форми. Якщо, з

одного боку, зважити на широкі можливості сучасних ЗМІ як джерела призначеної для перекладу найсвіжішої інформації про досягнення науки, техніки чи новітні технології, знань про весь світ, матеріальне та духовне життя, а, з іншого, взяти до уваги, їх доступність практично для всіх соціальних верств у різних районах планети, стає цілком очевидно, що ефективного здійснення професійної перекладацької діяльності можливе лише за умови, якщо фахівець володіє цим потужним інформаційним та освітнім ресурсом.

Для підготовки конкурентоздатних фахівців вища професійна освіта на сучасному етапі потребує впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема медіаосвітніх, на що вказують провідні освітні організації світу та Європи, тим більше, що мета медіаосвіти є цілком співзвучною з основними пріоритетами Болонського процесу [11]. Йдеться про той вимір медіаосвіти, який забезпечує досягнення професійно ефективного рівня медіаграмотності майбутніх фахівців на основі врахування особливостей їхньої професії (що передбачає, роботу із професійно орієнтованими медіатекстами, але й не обмежується ними) [5].

На основі систематизації та узагальнення науково-практичних підходів вважаємо медіаосвіту напрямом педагогіки, що охоплює вивчення закономірностей масової комунікації та залучає їх до освітньо-виховного процесу, допомагає індивідові опанувати інформаційні потоки, сформувати такі комунікативні уміння, які забезпечать адекватність процесу передачі та отримання інформації, відбору релевантних комунікаційних засобів та сприятимуть природному переходу від формального навчання до освіти впродовж всього життя. В арсеналі медіаосвіти є широкий набір власних інноваційних педагогічних технологій – медіаосвітніх. Вони забезпечують розв'язання навчально-виховних завдань на основі використання одного із засобів масової інформації, утворюючи в комплексі одне ціле – медіадидактику. Наслідком медіаосвіти є медіаграмотність, тобто вміння самостійно відібрати та адекватно сприйняти інформацію із засобів масової інформації та

інтерпретувати її, а також оволодіння способами спілкування за допомогою мас-медіа [12].

Безперечно, для того, щоб опанувати вміння використовувати мас-медіа у своїй професійній діяльності, перекладачеві необхідно отримати інші, ніж інженерові, пожежникові, документознавцеві чи економістові знання про різні види засобів масової інформації. З цієї точки зору, можемо виділити такі основні аспекти вивчення ЗМІ: лінгвістичний, лінгвокраїнознавчий та інформаційно-технологічний. Якщо два перших тісно пов'язані із змістом медіатекстів, то останній, на додачу до загальнопоширених інформаційних технологій та програмного комп'ютерного забезпечення, охоплює ще й професійні перекладацькі технології, значення та різноманіття яких постійно збільшуються. Окрім того, майбутні перекладачі, які паралельно набувають кваліфікацію вчителя іноземної мови та перекладу, мають оволодіти медіаосвітніми технологіями для їх подальшого використання у педагогічній діяльності.

Оскільки реальний процес у вищому навчальному закладі унеможливорює впровадження повноцінного курсу медіаосвіти до навчального плану спеціальності “Переклад”, вважаємо за доцільне скористатися синтетичною формою запровадження медіаосвіти у фахову підготовку, що забезпечить наскрізне використання медіаосвітніх матеріалів та технологій під час навчання у ВНЗ у процесі вивчення навчальних дисциплін різних циклів (основної та другої іноземних мов (для вивчення особливостей мови медіа та лінгвокраїнознавчого аспекту функціонування ЗМІ у різних країнах), практичного курсу перекладу (для опанування труднощів перекладацького аспекту роботи із медіатекстами), дисциплін комп'ютерного циклу (для оволодіння перекладацькими технологіями), педагогіки та методики викладання іноземної мови та перекладу (для практичного засвоєння медіаосвітніх технологій)). Для упровадження медіаосвіти до навчально-виховного процесу маємо дотримуватися основних принципів інтеграції медіаосвіти: дотримуватися пріоритетів базової дисципліни, одночасно

доповнювати та розвивати зміст навчального предмету та медіаосвіти, враховувати здатність медіаосвіти до вбудовування у різні методичні системи [2, с. 41]. Для забезпечення повноцінного курсу підготовки майбутніх перекладачів до педагогічної діяльності розроблено вибіркового курс педагогічного практикуму із медіаосвіти. Таким чином вдається забезпечити органічне поєднання викладання дисциплін різних циклів та забезпечити поєднання теорії з практикою, вивчення навчальних дисциплін із розвитком професійних мотивів до їх опанування. Таким чином формувалося усвідомлення цінності медіаграмотності та медіаосвітніх технологій для майбутньої трудової діяльності, виховується культура професійного та критичного мислення. Далі детальніше зупинимося на практичних способах реалізації медіаосвітніх підходів.

Провідний російський медіапедагог О. Федоров до ключових понять медіаосвіти зараховує такі: сприйняття, інтерпретація, аналіз, категорія медіатексту, мова медіатексту, технології медіа. Представники семіотичного напрямку медіаосвіти вбачають основну мету медіаосвіти в тому, щоб допомогти правильно “читати” медіатекст. Основним змістом медіаосвіти стають коди та граматики медіатексту, тобто мова медіа, а відповідною педагогічною стратегією обирається – навчання правильному декодуванню медіатексту, відтворенню його змісту, асоціацій, мовних особливостей, денотацій та конотацій [9, с. 11]. На нашу думку, такий підхід раціонально використовувати для формування перекладацьких умінь, які за своїм обсягом перевищують звичайне поєднання знання мови оригіналу (вихідної) та мови перекладу (цільової), оскільки передбачають залучення фонових знань із лінгвокраїнознавства, міжкультурної комунікації та структури ЗМІ в цілому та особливостей окремих жанрів медіатекстів загалом.

Переклад медіатекстів має ряд особливостей, які вирізняють його від перекладу звичайних чи науково-популярних текстів. В першу чергу, йдеться про ті, з них, які відображають поточну подієву інформацію (хроніки, політичні коментарі, глоси, репортажі тощо).

На перший погляд, може здатися, що текст, який містить факти та передає інформацію легко зрозуміти. Якщо ж зосередитися на щоденних газетах, то у вічі впадає високий ступінь денотативності, насиченість неологізмами, назвами реалій певної мови чи культури. Таких слів, які вимагають додаткових зусиль для їх декодування, а потім перекодування в цільовій культурі, може бути дуже багато. В газетному тексті, де зноски неможливі загалом, перекладач має прикласти максимум зусиль для створення якнайкоротшої перекладацької примітки, яка врахує мовний та культурний фон цільової аудиторії. З часом деякі із них (як-от: *дорожня карта, рамкова угода*) стають загальноживаними і не потребують додаткових пояснень.

Для здійснення якісного перекладу медіатексту дуже важливо визначити та зберегти відображену у ньому систему координат. Щоб уникнути непорозуміння перекладач має з'ясувати та вказати у перекладі точний час та місце подій (наприклад, *90-ті роки минулого або ХХ століття*, в столиці *Великобританії* тощо); роз'яснити можливі розбіжності у сприйнятті певних явищ у різних культурах (*нормою вважається запізнення на 20-30 хвилин*); пояснити значення реалій (*мате – парагвайський чай* або *команда рефері "Припинити бій" в дзюдо*) або замінити їх відповідниками (*бульварна газета* замість *таблоїд*), пояснити роль згаданих осіб (наприклад, *улюблений футболіст, суперпопулярний телеведучий, скандальний політик* тощо). При перекладі таких статей перекладач має усвідомити і граматичні тонкощі обох мов. Наприклад при перекладі прямої мови з англійської на українську, для уникнення калькування, слід перенести слова автора із прикінцевого положення, яке є типовим для англійської мови, на початок або у середину українського висловлювання. До інших проблем, пов'язаних із перекладом медіатекстів, належать особливості передачі місцевого діалекту, сленгу, ненормативної лексики.

В аудиторії майбутніх перекладачів особливо маємо наголосити і на міжнародних вимогах до оформлення перекладів із періодичних видань, зокрема тими, що містяться у чинному стандарті Міжнародної організації

стандартизації у ISO 2384 “Документація – презентація перекладу”, дія якого поширюється на різні види перекладу (повний, частковий або скорочений) і забезпечує можливість ідентифікації вихідного документа.

Як показує аналіз міжнародної практики підготовки майбутніх перекладачів у ВНЗ, зокрема у США, обов’язковим елементом їх навчання є вивчення програмного забезпечення, яке застосовується для здійснення процесу перекладу, пошуку необхідної *перекладачеві* (виділено нами – О. Я.) інформації в мережі Інтернет та створення веб-сторінок. Окремо вивчаються інформаційні технології для високоякісного оброблення текстових документів та редагування машинного перекладу, для підготовки, створення та застосування комп’ютерних словників, глосаріїв та баз даних тощо [4]. Рівень сформованості інформаційно-технологічного аспекту медіаграмотності перекладача визначається тим, наскільки ефективно він здатний послуговуватися сучасними перекладацькими технологіями. Під перекладацькими технологіями розуміємо сукупність технологій, які забезпечують автоматичний переклад текстів з однієї мови на іншу у будь-якому вигляді. Серед них найважливішими є автоматичне розпізнавання мовлення, машинний переклад, перетворення текстів у мовлення, термінологічні бази даних, програмне забезпечення для роботи з багатомовними веб-сайтами та локалізація програмного забезпечення [6, с.9, 22].

Незважаючи на прогрес комп’ютерних технологій, на даний час машинний переклад за якістю значно поступається перекладові, зробленому людиною. Проте технічні засоби перекладу є незамінними у тих випадках, коли виникає потреба у значних обсягах дешевих чи й зовсім безоплатних перекладів, які не вимагають високої якості або мають на меті ознайомити із загальними рисами іншомовного матеріалу. Крім цього, комп’ютерні технології значно полегшують роботу перекладача, оскільки забезпечують можливість дотримання однорідної термінології та підвищують продуктивність праці. Машинний переклад та перекладацька пам’ять як інструменти перекладу знаходяться зараз на початковому етапі свого розвитку, тому без участі

перекладача не може бути мови про якісний переклад. З іншого боку, машинний переклад допомагає перекладачеві зрозуміти суть, водночас залишаючи йому редакторські та консультативні функції. У навчально-виховному процесі ще недостатньо широко використовується перекладацька пам'ять. Ширшого застосування потребує залучення Інтернету до одночасної роботи більшої кількості перекладачів над одним документом. Одним із медіаресурсів може стати безплатний веб-сайт для машинного перекладу компанії Lionbridge, яка володіє одним із найдосконаліших механізмів машинного перекладу “Барселона” (*Barcelona*), розробленого на основі *Bowen Global Solution*.

Формування педагогічного виміру медіаграмотності майбутнього перекладача мають забезпечити навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу. Особлива роль тут відводиться лекційно-практичному курсу “Практикум з педагогіки”, який вивчається студентами спеціальності 6.020303 “Філологія” (освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр”) Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу на кафедрі теорії та практики перекладу впродовж 81 години (2,5 кредити ECTS) у VIII семестрі та має на меті сформувати у майбутніх перекладачів (учителів іноземної мови та перекладу) медіаосвітню компетенцію. Залучення сучасних комп'ютерних та медіаосвітніх технологій сприяє формуванню критичного мислення, руйнуванню міжкультурних комунікативних бар'єрів, національних, культурних та гендерних стереотипів, виробленню вмінь та потреб навчатися впродовж життя. Використання іншомовних медіатекстів, в т.ч. професійно спрямованих, сприяє поглибленню іншомовної комунікативної та референтських компетенції майбутнього фахівця, розширює його мультлінгвальний репертуар, обсяг активної фахової лексики та знання мови засобів масової інформації, сприяє розвитку інформаційної, перекладацької та інтелектуальної компетенцій та медіакомпетентності.

Курс охоплює такі питання: загальний огляд теоретичних концепцій та медіаосвітніх підходів та основи медіаосвітніх технологій (проведення медіаосвітніх занять, розвиток критичного мислення в процесі медіаосвіти; пресодидактика та пресолінгводидактика; медіаосвіта на матеріалі реклами; використання періодичних видань у викладанні іноземної мови). Під час його вивчення студенти знайомляться із основними теоретичними концепціями медіаосвіти та медіаосвітніми підходами; різноманітними технологіями проведення медіаосвітніх занять; навчаються складати власні фрагменти занять на основі медіатекстів різних видів; готуються до практичного використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі та повсякденному житті, що забезпечує піднесення рівня їх педагогічної, інформаційної та комунікативної компетентності.

Окрім традиційних методів (лекційні та практичні заняття, самостійна робота, письмове реферування, анотування газетних та наукових статей за фахом) використовуються й інтерактивні форми навчання (мозковий штурм, групова дискусія, визначення пріоритетів) та індивідуальні творчі завдання, проводиться заключна науково-практична студентська конференція, на якій відбувається презентація результатів студентської дослідницької роботи, проведеної в рамках групового медіапроекту “Аналіз інформаційного простору художніх фільмів: педагогічний аспект” на основі медіатекстів.

Висновки. Актуальність впровадження медіаосвіти в процес професійної підготовки майбутніх перекладачів визначається протиріччям між потребою суспільства мати медіаграмотних перекладачів та відсутністю обґрунтованої системи формування їх медіакомпетентності. Встановлено, що медіакомунікативна діяльність є важливою складовою фахової діяльності перекладача; визначено окремі аспекти його медіаграмотності: лінгвістичний, лінгвокраїнознавчий, інформаційно-технологічний та педагогічний. Забезпечення високого рівня сформованості медіаграмотності майбутнього перекладача можливе за таких умов: наскрізне використання медіаосвітніх

матеріалів та технологій при вивченні навчальних дисциплін різних циклів; дотримання основних принципів інтеграції медіаосвіти та впровадження педагогічного практикуму із медіаосвіти. Формування кожного аспекту передбачає використання специфічних медіаосвітніх підходів та технологій. Найменш розробленою залишається методика використання перекладацьких технологій, детальне дослідження яких може стати предметом **наступних наукових розвідок**.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзялошинский И. М. Медиа и социальная активность молодёжи / И. М. Дзялошинский, Ю. И. Мастерова // Медиаобразование молодёжи в информационном обществе. У 4-х ч. Ч. 4. Медиаобразование: от теории к практике : сб. материалов III-ей Всерос. научн.-практ. конф., 21-22 октября 2009 г. / сост. И. В. Жилавская; ред В. А. Дворянинова. – Томск : ТИИТ, 2009. – 444 с.

2. Журин А. А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы : автореф. дис. на соиск. научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (химия в общеобразовательной школе)” / А. А. Журин. – М., 2004. – 41 с.

3. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.03.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 21 с.

4. Мартинюк О. Порівняльно-педагогічний аналіз змісту та форм організації навчання майбутніх магістрів перекладу технічного профілю в університетах США та України / Олена Мартинюк // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 1-2. – С. 44-50.

5. Онкович А. В. Медиаобразование: векторы развития // Педагогическое образование: вызовы XXI века : Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося

російського ученого-педагога В.А.Сластенина, 16-17 сентября 2010 г. – Москва : МПГУ : в 2-х ч. Ч. 1. – М. : МАНПО, 2010. – С. 322-338.

6. Переводческие технологи для Европы. – М. : МЦБС, 2008. – 64 с.

7. Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прадівляний М. Г. – Вінниця, 2006. – 20 с.

8. Сахневич І. А. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. А. Сахневич. – К., 2012. – 20 с.

9. Федоров А. В. Медиаобразование в России: краткая история развития / Федоров А. В. , Челышева И. В. – Таганрог : Познание, 2002. – 266 с.

10. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Чемерис. – К., 2008. – 22 с.

11. Янишин О. К. Медіаосвітні технології як спосіб упровадження ідей Болонського процесу / О. К. Янишин // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2010. – № 4. – С. 48–54.

12. Янишин О. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. К. Янишин. – К., 2012. – 20 с.

Юрженко Володимир Васильович

Проблеми медіаосвіти в контексті підручникотворення в системі профтехосвіти

Анотація. В статті розкриваються питання методу нейролінгвістичного програмування (НЛП) і аналізуються можливості реалізації аналогів деяких

методів НЛП, зокрема через ігрову діяльність у навчальні електронні ресурси системи ПТО України.

Ключові слова: електронний підручник, нейролінгвістичне програмування (НЛП), аналоги методів НЛП, пізнавальний інтерес, емоційне стимулювання, ігрові засоби.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Існують різні концепції, елементи яких можуть бути використані для відтворення професійних функцій. Наприклад кібернетична модель регуляції нервової діяльності реалізовує фундаментальні основи ментальних і поведінкових стратегій (Міллер, Галантер і Прібрам. «Плани і структура поведінки», 1960).

Далі можна пригадати досить відому концепцію функціональної асиметрії півкуль («латералізація мозку»), що використовується як одне з джерел для базового припущення нейролінгвістичного програмування (НЛП) про те, що окорухові сигнали (й іноді жести) пов'язані з візуальною / аудіальною / кінестетичною репрезентативною системами й певними зонами мозку дозволяють вибудовувати й закріплювати поведінкові функції. У тому числі й професійні [5]. Наприклад, згідно однієї з теорій функціональної асиметрії, вважається, що ліва сторона більш відповідає за логічно-аналітичну функцію мозку, а права — більше за креативно-творчу [4], а зони мозку, як вважається, спеціалізуються на виконанні певних функцій, наприклад, пов'язаних з аналітикою й мовою, що дозволяє адекватно, цілеспрямовано відтворювати засвоєні функції.

Система НЛП Management by Objectives, МВО (цільового управління) ґрунтується на цільових показниках або управлінні через оцінку ефективності. Вперше описана ця система була Пітером Дракером у 1954 році в його книзі «Практика Управління». Узята з наукових моделей управління S.M.A.R.T., вона набула зараз широкого поширення в управлінні інформаційними потоками в телевізійних приймачах останнього покоління, які фактично є спеціалізованим видом сучасного комп'ютера, — модель лягла в основу НЛП концепції під назвою Чіткого Сформульованого Результату.

Класична теорія умовних рефлексів І.П.Павлова про фундаментальні основи вищої нервової діяльності також знайшла віддзеркалення в теорії розвитку НЛП.

Розглядаючи психолого-педагогічний підхід до проблеми виникнення умов розвитку інтересу в навчальній і пізнавальній діяльності, а також питання з виявлення методів і прийомів формування інтересу як ціннісної риси особистості й основи успішності учнів ПТНЗ, що лягли в базис даного дослідження. Зацікавити (навчити ловити рибу), а не дати знання в готовому вигляді (нагодувати рибою, як у відомій притчі) завжди було наріжним питанням дидактики, пов'язаної з формуванням ціннісних орієнтирів дітей підліткового віку.

Умови і шляхи розвитку пізнавальної самостійності учнів ПТО розглядалися в працях Л. Занкова, Д. Ельконіна, Є. Голанта, В. Лозової, О. Савченко, В.Буряка, Г. Щукиної та ін. Теорія і практика педагогічної науки в сфері інтерактивних методів навчання належать Ш. Амонашвілі, С. Лісенковій, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, В.Сухомлінському, І. Якиманський та ін. Розвиток творчого потенціалу учнів вони бачать в психолого-педагогічному обґрунтуванні й інноваційних технологіях навчання, які системно суміщають традиційні і інтерактивні методи навчально-пізнавальної діяльності учнів ПТНЗ і цілісний розвиток когнітивної, емоційно-ціннісної, діяльнісно-практичної і психомоторно-регулятивної сфер особистості через мотиваційну складову сучасних інноваційних підходів у навчанні.

Основою бази формування мотиваційної складової процесу навчання є інтерес. Цей важливий компонент внутрішньої мотивації за Г.Щукіною характеризується трьома основними ознаками [2, с. 45]:

- наявністю безпосереднього мотиву, який є продуктом самої діяльності;
- позитивністю емоцій щодо діяльності;
- наявністю пізнавального компоненту цієї емоції.

І саме проблема забезпечення виникнення виразних позитивних переживань щодо навчальної діяльності, її змісту, форм і методів здійснення гостро постали останнім часом перед психолого-педагогічною наукою.

Мета статті – використовуючи методи НЛП, яким зокрема є заглиблення, "занурення" в ігрове середовище, підвищити, через вищезазначений спосіб впливу на особистість, активізацію й акцентування уваги щодо змісту навчання та підвищення мотивації професійної підготовки учнів ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. *Психологи з давніх часів відзначали, що процеси мислення, пам'яті, уваги, стають ефективнішими, якщо їх супроводжує душевне хвилювання, що проявляється через гнів, здивування, радість тощо. Відмічено, що цікаво робити те, що вимагає певної напруженості, але труднощі мають бути посильними, інакше це може дати протилежний результат. Спрощення навчального матеріалу, невиправдано повільний або пришвидшений темп його вивчення, багаторазові повтори, особливо у випадку з дітьми підліткового віку, формують реакцію відторгнення навчального процесу й створюють клімат щодо учіння зі знаком мінус.*

Процес навчання є найбільш характерним проявом пізнавального інтересу, який використовується в значенні інтересу до оволодіння будь-якою новою інформацією. Класифікація видів інтересів розділяє їх на глобальні й локальних, державні й окремих категорій населення, професійні й сімейні, колективні й індивідуальні, технічні, художні, гуманітарні, спортивні тощо. Як і будь-яка класифікація, ця також за своєю суттю є суб'єктивною й у кожному окремому випадку спирається на певні критерії, властиві даним конкретним координатам систематизації.

Пізнавальний інтерес включає навчальний і інтелектуальний інтереси. Він матеріалізується в єдності важливих для розвитку особи психічних якостей, таких, як активний пошук, домисли, готовність дати оцінку тощо.

Найбільш важливим елементом пізнавального інтересу, з погляду процесу навчання учнів ПТНЗ є інтерес до навчання. Навчальному інтересу

властиві й емоційні прояви: здивування, очікування нового, переживання інтелектуальних радощів успіху від засвоєння й можливості подальшої реалізації засвоєного.

Але без вольового зусилля будь-які благі наміри не можуть бути здійснені. Адже процес учіння, який протікає під впливом навчального інтересу, являє собою своєрідний рух, який супроводжується подоланням труднощів сприйняття нової інформації, її розуміння, сприйняття і відкладання в пам'яті як результату розумової діяльності так і кінестетичну дію (що особливо важливе для навчання робітників високої кваліфікації).

Основними методами формування саме навчального інтересу є: дискусія, диспут, включення учнів в ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, в інші ситуації емоційно-моральних переживань (радощі, задоволення, здивування тощо). Особливо важливими для навчання професійним умінням і навичкам є метод спирання на здобутий життєвий досвід, метод пізнавальної, дидактичної, ролевої гри тощо.

До методу найбільш активного емоційного стимулювання навчання належить прийом створення ситуації зацікавленості, тобто застосування цікавих для учнів прикладів, парадоксальних фактів, проведення дослідів, аналогії, а саме порівняння наукових і життєвих тлумачень окремих природних і суспільних явищ тощо.

Автори електронного підручника завжди повинні пам'ятати, що основним джерелом інтересу до навчальної діяльності є насамперед її зміст. При формуванні змісту необхідно враховувати визначений для нього стимулюючий вплив. Для підвищення стимулюючого впливу змісту навчання можна використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до важливих наукових відкриттів тощо, реалізуючи тим самим реальні процеси виробничої сфери.

Все частіше в процесі навчання в навчальних закладах системи ПТО використовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що спрощує процес пошуку інформації, обробки її і відображення в різноманітних

інформаційно-матеріальних формах. Ученими, які вивчають вплив інформаційно-комунікаційних об'єктів на сучасну молодь зроблено висновок про те, які ж у результаті цілі досягаються: підвищення особистісної самооцінки; підвищення мотивації до самоосвіти; формування нових компетенцій; розвиток особистісних якостей. Хоча останнє цілепокладання стосовно впливу інформаційно-комунікаційних технологій як правило розглядається з позиції негативу.

Сучасний підхід до професійно-технічної освіти України вибудовується з позиції Лісабонської декларації, у якій особлива увага приділяється підвищенню інтеграційних видів і форм організації навчальної діяльності учнів. Це здійснюється завдяки інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій з педагогічною системою організації навчальної діяльності, що дозволяє розширити можливості учнів щодо учіння.

Істотну роль в цьому відіграють засоби сучасної комп'ютерної техніки, яка є універсальним засобом обробки і передачі інформації, особливо в процесі самостійної роботи учнів, що, у свою чергу, потребує формування навичок інформаційної діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології, педагогічно адаптовані до вікових особливостей учнів сприяють формуванню навичок їх інформаційної діяльності і є основою для здійснення їх самостійної роботи в умовах позааудиторного часу.

Розглядаючи і враховуючи той факт, що в ПТНЗ особливе місце займає лабораторно-практична робота учнів, заслуговує на увагу інтеграція ролевих і інших типів ігор, які можуть позитивно впливати на процес навчання й учіння. А особливо це цікаво в контексті інтеграції навчальних посібників і ігрових консолей на базі квестів тощо.

Одним з типових прикладів заглиблення, що в свої основі є аналогом, подобою до "занурення" в методах НЛП – є гра. А чому б не використовувати ігри для формування підґрунтя щодо виникнення інтересу до навчання за робітничою професією.

Тобто сам навчальний процес відтворювати у вигляді гри, - наприклад квест або інші типи ігор. Це зменшувало б психологічне навантаження, дискомфорт в процесі навчання підлітків – учнів ПТНЗ, пришвидшуючи адаптацію їх до навчальної діяльності в умовах, наближених до технологічних процесів, що відбуваються на виробництві.

Завдяки активному використанню навчальними закладами системи ПТО Інтернет-технологій, телекомунікаційних засобів й інших засобів використання інформаційних ресурсів можна стверджувати про результати відносно активного впровадження ними інноваційних процесів, за допомогою яких в ПТНЗ відбуваються зміни підходів у навчанні, а саме: змінюється мета й зміст навчальних планів, форми й методи навчання, зменшення витрат часу на засвоєння тощо.

Одним з найбільш поширених типів ігор, які існують в сучасному інформаційно-комунікаційному просторі є квест. Квест від англ. quest – мандрівка, подорож - комп'ютерна гра, в якій гравець повинен досягти певної мети, використовуючи власні знання й досвід, а також спілкуючись з учасниками квесту [1, с. 68].

Тому, у зв'язку з їх використанням у формуванні навчального контенту електронних підручників можливо здійснити практичну мету отримання учнями ПТНЗ інформації, що створюватиме умови для активнішого сприйняття інформації, розвитку критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації, що надходить.

Розглянемо алгоритми розробки квестів, під яким розумітимемо спеціально організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні проходять заздалегідь вибудовану структуру знаннево-спосібного компоненту навчальної програми, здійснюючи пошук інформації як у ресурсах, бібліотеці самого електронного підручника так і ресурсах мережі Інтернет за вказаними в підручнику адресами.

За своєю організацією вони - складні, оскільки спрямовані на розвиток у учнів ПТНЗ навичок аналітичного і творчого мислення. Викладач повинен

володіти високим рівнем наочної, методичної і інформаційно-комунікаційної компетентності з метою професійного навчання саме учнів системи ПТО.

Тобто, квест-ігрове середовище електронного підручника суміщає в собі ідеї проектної й ігрової методики у середовищі програмного забезпечення навчальних програм на базі інформаційного програмного середовища засобами комп'ютерних, "хмарних" і веб-технологій. Для максимальної ефективності, дана квест-програма, вбудована в зміст електронного підручника повинна містити такі частини:

- вступ, в якому описуються терміни проведення, і задається початкова ситуація;
- цікаве завдання, яке можна реально виконати;
- набір посилань на ресурси мережі, необхідні для виконання завдання [3].

Частина, проте не всі ресурси можуть бути скопійовані з сайту визначеного підручником веб-сервера - ресурсу. Але частково це дозволяє полегшити скачування матеріалів. Вказані ресурси повинні містити посилання на веб-сторінки, електронні адреси експертів або тематичні чати, книги або інші матеріали, наявні в бібліотеці або у викладача. Завдяки вказівці точних адрес при виконанні завдань учні не витратять зайвий час на: пошук інформації; розбиття на етапи процесу виконання роботи з вказівкою конкретних термінів; отримання деяких пояснень щодо обробки отриманої інформації, а саме: прямі питання, дерево понять, причинно-наслідкові діаграми; висновок, який нагадує, що вивчали, чому вчилися, виконуючи дане завдання.

І останнє й найголовніше - вказівка шляху для подальшої самостійної роботи за темою або опис того, яким чином можна перенести отриманий досвід в іншу галузь.

Тривалість квестів буває різною - у зв'язку з терміном виконання й масштабом ресурсів, як самого комп'ютера так і мережі Інтернет, що

використовуються - довгострокова і короткострокова. Залежно від стратегії і тактики формування підручника вибирається тип квесту.

Довгострокові квести спрямовані на розширення й уточнення понять. Після закінчення роботи над довгостроковою навчальною квест-програмою учень повинен уміти проводити глибокий аналіз отриманих знань, розуміти, як ці знання й вміння трансформувати, володіти матеріалом настільки, щоб зуміти створити завдання для роботи за темою, розділом, усім предметом і навіть професією. Робота над довгостроковим квест-проектом може тривати від одного тижня до місяця, але не більше двох.

Метою короткострокових квест-програм (фактично вбудованим в підручник модулем) є отримання інформації і здійснення їх інтеграції у свою систему знань і способів діяльності. Робота над короткочасним квест-модулем може займати від одного до трьох сеансів роботи.

Експериментальна робота на майданчиках показала, що квест-програми краще всього підходять для роботи в міні-групах або мікро-групах, проте можна створювати й навчальні квест-програми або модулі, призначені для роботи індивідуально з кожним учнем окремо.

Форми навчальних квест-програм у електронних підручниках можуть бути різними. Найбільш популярні можуть бути такі:

1. Створення бази даних з проблеми, де всі розділи проходять учні самі, без підказок;
2. Сформований мікросвіт, в якому учні можуть пересуватися за допомогою гіперпосилань, моделюючи фізичний простір;
3. Створюється певний або ресурс чи документ, що дає аналіз будь якої за складністю навчальної або навіть технологічної, виробничої проблеми й учні запрошуються прийняти участь в його створенні, погоджуючись або не погоджуючись з думкою авторів.

Створюючи й виконуючи інтерв'ю у блозі або з віртуальним персонажем (найчастіше це викладач або майстер не задіяні безпосередньо в процес навчання), невідомим в даний момент всій групі або конкретному учневі.

Відповіді й питання розробляються самими учнями, які глибоко ознайомлені з проблемою, що призначена для вивчення. Даний варіант виконання завдання краще всього пропонувати не окремим учням, а міні-групі, яка отримає загальну оцінку за свою роботу.

Дуже важливим і цікавим є аспект використання квест-програми як домашнього завдання для учнів, що цікавляться предметом або конкретним розділом.

З погляду реалізації амбіцій учнів до отримання позитивних результатів в навчанні, то даний вид діяльності дуже добре зарекомендував при підготовці до олімпіад, оскільки розширює кругозір, ерудицію й самоусвідомлення себе як майбутнього професіонала.

Використання даної технології (квест-програми) в навчальному процесі, зокрема електронних підручниках, дозволяє підвищити мотивацію до розвитку пізнавальної активності, якості знань учнів, сприяє розвитку навичок професійної адаптації до виробничих ресурсів, придбання, окрім базових знань, необхідних професійних компетенцій.

Висновок. Дуже цікаво й важливо, коли при підготовці робітників високої кваліфікації виникає навчальна тріада: мотивація до учіння в учнів завдяки інформаційно-програмному середовищу - інноваційна методика використання сучасних засобів і способів навчання (у тому числі і завдяки програмно-інструментальній платформі) – функціонування елементів навчальної програми з певного навчального предмета за робітничою професією на основі інформаційно-програмного середовища.

Саме, поєднання новітніх педагогічних прийомів при використанні електронних засобів навчання й учіння дозволяє зменшити час негативного впливу при використанні комп'ютерів і вивільнить час для заняття спортом і іншими розвиваючими, рухомими видами діяльності дитячого (підліткового) організму. Тому що, як показує досвід останніх десятиліть, гіподинамія у дитячому і підлітковому віці створює проблеми зі здоров'ям і закладає негативні тенденції з ним на все подальше життя.

Актуальними напрямками дослідження є подальше вивчення наслідків реалізації деяких екстрапольованих елементів НЛП в експериментальні електронні ресурси системи ПТО у випадку їх успішного експериментального впровадження надання цим результатам теоретичного і методичного обґрунтування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кадемія М.Ю. Інноваційні технології навчання: словник-глосарій: навчальний посібник для студентів, викладачів / М.Ю.Кадемія, Л.С Євсюкова, Т.В.Ткаченко. - Львів: СПОЛОМ, 2011. - 196 с.
2. Мухина С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / [С.А.Мухина, А.А.Соловьев]. - Ростов-на-Дону, 2004. – 236 с.
3. Тверезовська Н.Т. Стимулювання пізнавального інтересу студентів засобами веб-квестів / Н.Т.Тверезовська, А.І.Блозва // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 60. – Херсон: ХДУ, 2011. - С. 375-381.
4. Bandler Richard, John Grinder, Judith Delozier (1977). Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson, M.D. Volume II. Cupertino, CA: Meta Publications. p.10, 81, 87. (англ.).
5. Dilts R. Modeling With NLP. Meta Publications, Capitola, CA, 1998. (англ.).

Петренко Лариса Михайлівна

Принципи розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів у контексті медіаосвіти

Анотація. Актуальність статті визначається необхідністю розв'язання суперечності між зростаючими вимогами до медіакультури, медіаграмотності, медіакомпетентності керівника професійно-технічного навчального закладу та недостатнім рівнем його підготовки до інформаційно-аналітичної діяльності. Метою окресленого дослідження є з'ясування принципів розвитку

інформаційно-аналітичної компетентності керівного персоналу професійно-технічних навчальних закладів. Їх реалізація уможливує організацію повноцінної системної підготовки керівників до інформаційно-аналітичної діяльності як складової медіакультури, медіаграмотності, медіакомпетентності. Перспективним напрямом для подальшого дослідження є розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогів медіазасобами.

Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, керівник професійно-технічного навчального закладу, принцип навчання, медіаграмотність, медіаосвіта, медіа компетентність.

Постановка проблеми. Сьогодні важко уявити процес професійної підготовки кваліфікованого робітника без упровадження інформаційно-комунікаційних технологій: масово використовуються електронні підручники, навчальні курси з програмним забезпеченням, тренувальні стенди тощо. Сучасні педагогічні технології базуються на використанні різних масмедіа (преса, радіо, телебачення, кіно, Інтернет). Здійснюється формування інформаційного освітнього середовища на різних рівнях: державному, регіональному, локальному. Потреба в свідомому управлінні цим процесом у системі професійно-технічної освіти (ПТО) виникла не сьогодні, але її актуальність щодня зростає у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних потоків, обсягів інформації, інформаційних технологій.

Виходячи з того, що медіаосвіта є «дослідницьким процесом», очевидним є те, що вдосконалення потребує насамперед інформаційно-аналітична діяльність (ІАД) керівника професійно-технічного навчального закладу – невід'ємної складова дослідницької діяльності, а також медіакультури особистості. В процесі ІАД відбувається пошук, оцінювання й переробка інформації з використанням методів аналізу та синтезу. Основою ІАД є інформаційно-аналітична компетентність – системна багатофакторна інтегративна поліфункціональна якість керівника ПТНЗ, яка характеризується набором його інформаційних, аналітико-синтетичних та комунікативних знань, умінь, навичок, а також способів мислення і ставлень, структурованих

спеціальним шляхом, та здатність до їх практичної реалізації, що дає змогу виявляти і вирішувати проблеми, характерні для управлінської діяльності, на рівні адекватному ситуації.

Однак, за результатами діагностики виявлено, що рівень сформованості теоретичних та технологічних інформаційно-аналітичних знань керівників ПТНЗ становить відповідно 42,0 та 29,2% (когнітивний компонент), а рівень сформованості аналітико-синтетичних та комунікативних умінь (функціональний компонент) – 34,1%. За визначеними нами та обґрунтованими критеріями це відповідає базовому рівню (21–40%) – у більшості керівників ПТНЗ сформовані окремі інформаційно-аналітичні знання і уміння, які використовуються здебільшого для копіювання алгоритмів ІАД без урахування власних можливостей, здібностей і особливостей конкретної професійної ситуації, з обмеженим використанням різних масмедіа, комп'ютерної техніки, комунікативних каналів. Наведені дані ми одержали за результатами діагностики 791 керівника (директорів, їх заступників, методистів, старших майстрів) зі 129 ПТНЗ різних типів в 7 областях України. Наведені емпіричні дані ілюструють поглиблення суперечності між зростаючими вимогами до управління на основі наукових підходів, що передбачають інформаційно-аналітичну діяльність, медіаграмотність, та недостатнім рівнем розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівного персоналу. Необхідність її розв'язання актуалізує порушену в даній статті проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найавторитетніші міжнародні та європейські освітні організації ЮНЕСКО та Рада Європи розглядають необхідність запровадження медіоосвіти в навчально-виховний процес навчальних закладів різних рівнів як одне із головних завдань сучасності [9]. Основні напрями медіоосвіти, її роль у допрофесійній та професійній освіті, принцип її безперервності розкриті в наукових працях вітчизняного вченого Г. Онковича. Проблеми теорії медіаосвіти досліджують О. Горбаткова, Т. Іванова, О. Федоров, І. Челишева, О. Шариков тощо. Над методичним забезпеченням

медіаосвіти працюють В. Іванова, О. Волошенюк, Л. Кульчинської, Т. Іванової, Ю. Мірошніченка [4].

Проблеми розвитку ІАК у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах розкриті в наукових працях О. Алфєєвої, І.Бабакової, О. Гайдамак, Т. Єлканової, Н. Зінчук, О. Назначило, В. Омельченко, Н. Рижової, О. Філімонової, В. Фоміна. Однак принципи розвитку ІАК керівників ПТНЗ залишаються малодослідженими, розглядаються лише аспектно в контексті розв'язання проблем підвищення кваліфікації та безперервної освіти (В. Олійник, А. Чміль).

Метою статті є з'ясування принципів розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівного персоналу ПТНЗ, реалізація яких уможливорює організацію повноцінної системної підготовки до ІАД в системі методичної роботи обласних навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти (ОНМЦ ПТО).

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі педагогічні принципи розглядаються як «керівні ідеї, нормативні вимоги і рекомендації щодо організації і здійснення навчально-виховного процесу в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з врахуванням закономірностей і умов перебігу навчально-виховного процесу» [2, с. 98]. С. Гончаренко зазначає, що сучасні педагогічні принципи є теоретичною основою для вироблення методики або технології навчання, відображають насущні соціальні потреби і мають здатність видозмінюватися, вдосконалюватися під впливом соціального прогресу і наукових досягнень.

Кожній педагогічній системі притаманна своя система принципів. Відповідно до авторської концепції розвитку ІАК керівників ПТНЗ [6] має бути визначена та обґрунтована система принципів як «методичне вираження пізнаних законів і закономірностей, ... знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використати їх як регулятивні норми практики» [2, с. 101]. Тому, опрацьовуючи проблеми розвитку ІАК керівників ПТНЗ, ми виходили з того, що відбір і структурування змісту

навчання та організація навчання (вибір форм і методів) керівного персоналу ПТНЗ мають здійснюватися з урахуванням як загальнодидактичних принципів, так і принципів професійного навчання. Розглянемо деякі з них.

Так, *принцип науковості* реалізовано передусім в опрацюванні програми розвитку ІАК керівників ПТНЗ та змісту навчально-методичного посібника «Інформаційно-аналітична компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу: Алгоритми ефективної діяльності», в якому розкриваються особливості ІАД керівника ПТНЗ – основи розвитку ІАК, медіакультури та медіаграмотності. На основі теоретичного обґрунтування структури і змісту ІАК керівника ПТНЗ виокремлено групу вмінь, опанування і розвиток яких сприятиме підвищенню ефективності роботи з інформацією у процесі підготовки й прийняття управлінського рішення. У контексті порушеної в даному навчально-методичному посібнику проблеми розглядаються питання управлінської культури, рівень сформованості якої значною мірою залежить від інформаційної обізнаності керівника, його інформаційно-аналітичних теоретичних і технологічних знань і умінь, здатності використовувати їх в управлінській практиці.

Логікою розробленого методичного посібника передбачається алгоритмізація ІАД керівника ПТНЗ, що відображено в структурі книги. Один із розділів книги присвячено розкриттю методичних засад розвитку ІАК керівника. Таким чином, зроблено спробу наблизити зміст книги до безпосередньої управлінської практики керівного персоналу системи ПТО. Для цього також використано приклади роботи з інформацією, здійснення аналітичної діяльності, практичні поради, рекомендації. Значне місце відводиться технології якісно-змістового перетворення інформації для підготовки і прийняття рішення. В доступній формі розкрито суть і методи роботи в Інтернет-мережі, особливості використання інформаційно-пошукових систем, технологізації пошуку інформації.

Відбір змісту для навчально-методичного посібника здійснено з дотриманням логічних зв'язків між окремими темами, що відповідає *принципу*

систематичності і послідовності в навчанні – «кожен елемент логічно пов'язується з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового» [2, с. 108]. Вичленення в навчальному матеріалі провідних (ключових) понять, що утворюють термінологічне поле розвитку ІАК керівників ПТНЗ, встановлення їх зв'язку з іншими поняттями сприяє системності навчання. Реалізація принципу системності передбачена через розкриття і впровадження механізмів розвитку ІАК керівника ПТНЗ у міжкурсовий період у системі методичної роботи ОНМЦ ПТО.

Принцип доступності в розвитку ІАК керівників ПТНЗ проявляється у відповідності навчання рівню реальних навчальних можливостей кожного, хто навчається. Система завдань для практичного застосування інформаційно-аналітичних теоретичних та технологічних знань будувалася з урахуванням рівня підготовленості учасників експерименту, їхніх побажань. Тому кожний обирав самостійно предмет ІАД, на якому відпрацьовувалися методи аналізу та синтезу інформації, використовувалися масмедіа, різні джерела інформації на паперових носіях та в Інтернет-мережі, а також різні комунікаційні канали (електронна пошта, телефонний зв'язок, Skype, eDisk – віртуальна флешка, Google+, соціальні мережі). Таким чином, здійснювалася підготовка доповідей на педраду, обґрунтування методичної теми, над якою працюватиме педагогічний колектив, проводилося дослідження з певної проблеми, результати якого оформлювалися у вигляді статті в науковий журнал або тез на конференцію, узагальнювалися результати внутрішньоучилищного контролю за підготовкою кваліфікованих робітників, розроблялися педагогічні проекти тощо.

Принцип поєднання різних форм організації навчання в залежності від задач, змісту і методів навчання ми розглядали як один з принципів, що впливає на ефективність навчального процесу. Оскільки розвиток ІАК керівників ПТНЗ відбувається в міжкурсовий період в системі методичної роботи ОНМЦ ПТО, то необхідно було враховувати соціально-економічні, педагогічні та психологічні умови. Вивчення наукової літератури, результатів

досліджень з проблеми розвитку ІАК у різних фахівців дають змогу зробити висновок, що прикладний аспект технологій розвитку ІАК керівників ПТНЗ має визначатися: а) специфікою професійної діяльності суб'єктів навчання; б) умовами навчання – системою методичної роботи ОНМЦ ПТО; в) життєвим досвідом і досвідом професійної діяльності; г) ступенем підготовки суб'єктів навчання до роботи з комп'ютером і використання інформаційних технологій; д) вибором адекватних і ефективних форм навчання. Очевидно, що відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти доцільно обирати ті форми, методи, технології розвитку ІАК керівників ПТНЗ, які більшою мірою відповідають тренуванню розумових здібностей, логічного інтелекту і вербальних навичок у процесі комунікації з тренером в групі, використанню потенціалу змісту зазначеної компетентності для розкриття творчих здібностей, сприяють самовихованню, самовдосконаленню, саморозвитку особистості, забезпечують поступовий перехід від традиційного навчання до динамічного в системі безперервної освіти. При цьому слід взяти до уваги, що методика організації динамічного навчання будується на основі специфіки мисленневих процесів. Тому особливої ваги для розвитку ІАК керівників ПТНЗ набувають *принципи (аксіоми) динамічного навчання*, обґрунтовані німецьким дослідником К. Фопелем:

- мозок – це комплексна адаптивна система;
- наша психіка соціальна за природою;
- навчання залежить від фізіології;
- людина має властивість в усьому шукати смисл;
- навчання включає в себе виокремлення знайомих, зв'язаних з минулим досвідом, структур і створення нових творчих моделей;
- почуття відіграють найважливішу роль у навчанні;
- сприймаючи інформацію, мозок водночас диференціює її та узагальнює;
- концентруючись на чомусь, ми водночас сприймаємо і те, що знаходиться поза полем нашої уваги;

- навчання відбувається як на свідомому рівні, так і несвідомо;
- у нас є різні можливості запам'ятовувати інформацію;
- ми краще запам'ятовуємо і розуміємо інформацію, коли у нас є можливість «прожити», відчувати її;
- навчання продовжується протягом всього життя;
- навчанню сприяє зацікавленість і азарт, а заважає погроза;
- мозок кожної людини унікальний [8, с. 19–26].

За результатами впровадження цих принципів у практику роботи, К.Фопель дійшов висновку, що найбільш повною мірою вони реалізуються в таких формах навчання, як воркшоп, лабораторія, майстер-клас та тренінг.

На основі аналізу планів роботи ОНМЦ ПТО, співбесід з їх директорами та керівниками ПТНЗ, нами була виявлена необхідність і потреба в проведенні теоретичних занять з обраної теми. Результати вивчення теоретичних і прикладних досліджень свідчать про те, що серед технологій традиційного навчання, які використовуються для розвитку компетентності (її когнітивної складової) широко використовуються лекторії або окремі лекції. Більшість дослідників цієї форми навчання переконані, що лекцію доречною проводити у разі: відсутності підручників з нових курсів, що запроваджуються (лекція – основне джерело інформації); якщо новий навчальний матеріал ще не знайшов відображення в існуючих підручниках або в разі, якщо деякі його розділи застріли; окремі теми підручника особливо важкі для самостійного вивчення і вимагають методичної переробки лектором; з основних проблем курсу існують суперечливі концепції (лекція необхідна для їх об'єктивного висвітлення) [1; 3; 5].

Проаналізувавши наукові здобутки учених-педагогів, дидактів і психологів, ми виокремили вимоги до лекції, поміж яких: моральність змісту навчального матеріалу і викладання; науковість та інформованість (сучасний науковий рівень); доказовість й аргументованість; цілісність розкриття теми або якогось великого чи важкого розділу курсу; наявність достатньої кількості яскравих, переконливих прикладів, фактів, обґрунтувань, документів і наукових

доказів; емоційність викладання; активізація мислення слухачів; постановка питань для роздумів; чітка структура й логіка розкриття питань, які послідовно викладаються; використання різних методичних прийомів: аудіовізуальних дидактичних матеріалів, навчальних відеофільмів, магнітних записів, презентаційних матеріалів, застосування елементів евристичної бесіди, виокремлення головних думок і положень, підкреслення висновків, повторення їх у різних формулюваннях; викладання доступною й зрозумілою мовою, роз'яснення нових термінів, понять, назв тощо. Виходячи з результатів дослідження О. Сидоренко, лекцію для керівників ПТНЗ в системі методичної роботи ОНМЦ ПТО, організовану за окресленими рекомендаціями, можна назвати тренінгом, оскільки сьогодні тренінгом називають будь-яке навчання, окрім шкільного або університетського [7]. Однак така лекція може бути одна і проводитися як установча, оскільки навчання керівників ПТНЗ у системі методичної роботи обмежене за часом, а тому в її змісті має бути реалізованим *принципи науковості, інформативності, розвиваючого навчання.*

Методикою розвитку ІАК керівників ПТНЗ також передбачені воркшопи – короткі практичні семінари, інтенсивний навчальний захід, у процесі якого учасники навчаються насамперед завдяки власній активній роботі. Для проведення воркшопу використовуються ті форми навчання, які дозволяють не просто передавати знання (передача інформації), а й розвивати в учасників компетентність. Так, в ІАК керівників ПТНЗ це творчі здібності, аналітичні і синтезуючі уміння і навички. Крім цього формується готовність брати на себе відповідальність, самостійність і готовність до співпраці, здатність приймати рішення, а також розвивати комунікативну компетентність, що відповідає вимогам сучасних підприємств і організацій. Тобто арсенал методів, що використовується в воркшопі, дає змогу не тільки навчати, тренувати уміння, але й виховувати дорослу людину, фахівця з певним досвідом, розвиваючи в неї професійну компетентність і використовуючи її власний досвід. У цьому контексті зазначимо, що розвиток ІАК, завдяки унікальності її структури, має

не аби який потенціал для духовного зростання суб'єктів управління ПТО, зростання їх інтелектуального потенціалу.

На наш погляд, воркшопи можна розглядати не тільки як форму організації навчання дорослих з використанням комплексу різних технологій розвитку ІАК керівників ПТНЗ, але й як окрему педагогічну технологію – системний метод створення, використання і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завданням якого є оптимізація форм навчання (ЮНЕСКО).

Найбільш поширеною формою навчання в нашому педагогічному експерименті з розвитку ІАК керівників ПТНЗ стали електронні портфоліо (е-портфоліо), які створювалися учасниками експериментальної групи за рекомендаціями керівника експерименту та персональний блог автора «Керівник професійно-технічного навчального закладу» (<http://petrenko-work.blogspot.com/>). Саме блог дав змогу консолідувати зусилля всіх суб'єктів педагогічного експерименту, здійснювати моніторинг його відвідування, географію, взаємодію та активність учасників, розвивати їх медіакомпетентність, варіативні аналітичні інструменти, вибудовувати відносини між користувачами блогу, вдосконалювати уміння користуватися різними комунікаційними каналами. Застосування цих форм навчання уможливило реалізацію *акмеологічного принципу* – створено умови для самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей, руху для здійснення нових, соціально значущих задумів, прогнозування наслідків своїх вчинків, прояву здатності до свідомого прийняття рішень.

Варто зазначити, що нами розкриті далеко не всі принципи розвитку ІАК керівників ПТНЗ в наслідок певної обмеженості рамками однієї статті. Водночас слід зробити **висновок**, що саме використання їх комплексу уможливорює досягнення позитивних результатів, серед яких, на наш погляд, важливими слід назвати високу мотивацію на досягнення успіху, розширення спектру джерел інформації в Інтернеті (використання електронних бібліотек,

сайтів наукових установ, електронних наукових видань, наукових праць), якими стали користуватися учасники експерименту. Виконані учасниками експерименту завдання (доповіді, аналітичні записки, тези, статті, коментарі, проекти) свідчать про використання більш широкого арсеналу методів аналізу інформації, її синтезу, що позитивно відбивається на їх медіакультурі, медіаграмотності та медіаосвіті. Одержані дані за результатами формувального експерименту проілюстрували, що рівень сформованості теоретичних та технологічних інформаційно-аналітичних знань керівників ПТНЗ зріс відповідно до 75,0 та 48,8% (когнітивний компонент), а рівень сформованості аналітико-синтетичних та комунікативних умінь (функціональний компонент) – до 51,8%, що за визначеними нами та обґрунтованими критеріями відповідає професійному рівню (41–60%).

В подальшому перспективними, на наш погляд, можуть бути розвідки у напрямі розвитку ІАК педагогів ПТНЗ медіазасобами; формування медіаграмотності кваліфікованих робітників для різних галузей виробництва та сфери послуг.

Література

10. Абдалина Л. В. Професионалізм педагога: психолого-акмеологічна модель розвитку в системі підвищення кваліфікації: Учеб. посібник / под. ред. Л. В. Абдалиной. – Воронеж: ЦНТИ, 2010. – 208 с.
11. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
12. Жигулин А. А. Теоретико-методологічні основи дослідження і розвитку правової компетентності спеціаліста середнього професійного освіти неюридического профіля: монографія / Н. В. Полянська, А. А. Жигулин. Воронеж: ООО «ВЦНТИ», 2011. – 63 с.
13. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л., Іванова Т., Мірошніченко Ю. – 2-ге вид., стер. – К.: АУП, ЦВП, 2012. – 58 с.

14. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с

15. Петренко Л. Концепція розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів / Л.Петренко // Професійно-технічна освіта. – 2012. – № 3. .34–36.

16. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Издательство «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2008. – 336 с.

17. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов [Пер. с нем]. – М.: Генезис, 2010. – 360 с. – (Все о психологической группе).

18. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. - С. 152.

Миколаєнко Андрій Євгенович

Сутність формування технологічних понять в учнів професійно-технічного навчального закладу засобами медіаосвіти

Анотація. У статті розглядається сутність формування технологічних понять в учнів професійно-технічного навчального закладу засобами медіаосвіти, як педагогічна проблема.

Ключові слова: формування технологічних понять, суть поняття, учень, професійна освіта, медіаосвіта, технологія.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В Україні, що розбудовується як незалежна держава і прагне до входження у сучасне міжнародне співтовариство, гостро постала проблема підготовки підростаючого покоління до життя і праці в умовах високотехнологічного суспільства. У

зв'язку з цим до найактуальніших завдань професійно-технічної школи слід віднести забезпечення якісно нового рівня технологічної освіти.

Проблема змісту освіти серед багатьох педагогічних проблем стоїть як завжди на першому місці. Людству на будь-якому етапі розвитку доводилося розв'язувати питання: чому навчати підрастаюче покоління. Лиш після цього виникають проблеми – як навчати, за допомогою чого вчити тощо [4].

Зміст освіти в професійно-технічному навчальному закладі обумовлений метою та потребами суспільства і проявляється у вимогах до системи знань, умінь та навичок, світоглядних, громадянських і професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників.

Важливе значення для оволодіння в теорії й на практиці загальними науковими принципами сучасного виробництва має формування технологічних понять майбутніми робітниками. Засвоєння знань про будову й принципи дії приладів, машин, технічних установок, про природничо-наукові основи й закономірності протікання технологічних процесів – усе це, по суті, є засвоєнням системи взаємопов'язаних технологічних понять.

Сьогодні знання та інформаційно-комунікаційні технології є основою суспільного розвитку. Тож, людство є активним споживачем інформації, що постійно збільшується. Величезна кількість телевізійних каналів, відео - та аудіо - продукції, газет, журналів, сайтів в Інтернеті - все це невід'ємна частина сучасного суспільства. Кожен день світ медіа створює навколо кожної людини особливу – медійну реальність, під впливом якої формуються світогляд людини, його освіта, культура, життєві цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування понять знайшла відображення в працях психологів Г.Балла, Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, О.Кабанової-Меллер, Г.Костюка, В.Крутецького, О.Леонтєва, Н.Менчинської, С.Рубінштейна, Н.Тализіної, А.Усової, Л.Фрідмана, І.Якиманської та інших.

Питання вдосконалення процесу формування понять і вмінь учнів різних типів навчальних закладів розглядалися в дослідженнях: А.Алексюка,

Л.Гриценко, Л.Даннік, П.Дмитренка, С.Єрмака, А.Зака, О.Калігаєвої, Ю.Колягіної, І.Лернера, М.Махмутова, В.Мельничука, О.Морєва, В.Онищука, В.Паламарчука, В.Сердюка, В.Сидоренка, Б.Сименача, М.Скаткіна, І.Тесленка, М.Тименка, Д.Тхоржевського, А.Усової, В.Юрженка та інших.

Проблемою технологічної підготовки учнівської молоді займались багато вчених. Ними вивчалися такі аспекти означеної проблеми: сутність і структура політехнічних знань (П.Атутов, В.Гусєв, С.Калюга, І.Конфедератов, Д.Тхоржевський, С.Шабалов та інші); науково-педагогічні засади відбору змісту технічної і технологічної підготовки (С.Батишев, Л.Мороз, П.Ставський та інші); вивчення основ техніки у процесі профільного трудового навчання, факультативних занять (П.Атутов, В.Олійник, В.Поляков та інші); зміст загальнотехнічної підготовки учнів старших класів з поглибленим вивченням предметів за вибором (Й.Гушулей, В.Ледньов, Ю.Обрезков та інші); психолого-педагогічні основи загальнотехнічної підготовки (М.Бабкін, І.Калошина, Г.Костюк, Т.Кудрявцев та інші); дидактичні основи вивчення техніки на уроках трудового навчання (А.Дьомін, Г.Левченко, В.Мадзігон, В.Сидоренко, Г.Терещук та інші).

Проблеми впливу мас-медіа на особистість та суспільство мали відображення в роботах Д. Бакінгема, Ж. Гоне, І.М. Дзялошинського, Дж. Лалла, Л. Селлерса. Використання матеріалів засобів масової інформації перебувало в центрі наукових інтересів Є.М. Міллера, Г.В. Онкович, Н.В. Саєнко, О.А. Сербенської, В.В. Усатої, О.В. Федорова, Чемерис І.М., Янишин О.К. та ін. Роль комп'ютерних технологій у навчальному процесі розглядаються у працях З.В. Данилова, Г.О. Козлакової, В.Є. Краснопольського, Л. І. Павлюка, Т. В. Солодкої та інших дослідників.

Медіаосвіта містить величезний інформаційний, дидактичний та мотиваційний потенціал у навчально-виховному процесі. “Російська педагогічна енциклопедія” визначає медіаосвіту (англ. media education з лат. media - засіб) як напрям у педагогіці, що виступає за вивчення школярами “закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео і т.д). Основні

завдання медіаосвіти – підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття будь-якої інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодіти способами спілкування на основі невербальних форм комунікацій за допомогою технічних засобів” [8]. Російський науковець О.В.Федоров під медіа-освітою розуміє “процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіа-техніки” [12]. Онкович Г.В. зазначає, що “медіа-освіта – це процес навчання і самонавчання особистості за посередництва засобів масової інформації/комунікації (ЗМК)”. Медіаосвіта розглядається як автономна дисципліна, як частина загальної освіти, що „може бути інтегрована в традиційні дисципліни” [10]. У статті Б. Потятника “Хто маніпулює маніпулятором?” виділено найважливіші елементи медіа-освіти: 1. Медіа-філософія 2. Масове оволодіння сучасними комунікаційними технологіями, включно із створенням власних інтернет-ресурсів для індивідуального чи корпоративного самовираження, громадських, наукових чи мистецьких цілей. 3. Вироблення “психологічного імунітету” до потенційно негативного впливу сучасних медіа (у Західній Європі та північній Америці для означення цього напрямку також застосовують поняття “медіа-грамотність” (“media literacy”). 4. Медіа-критика (media criticism). Отже, на його думку, медіа-освіту можна розглядати як інструкцію з користування медіа широким загалом [11].

У рекомендаціях ЮНЕСКО зазначається, що „медіаосвіта - частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на волю самовираження й одержання інформації, що сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендується, щоб вона була введена скрізь, де можливо в межах

національних навчальних планів, так само як в рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини” [1].

Серед основних європейських підходів щодо медіаосвіти були виділені наступні: розвиток критичного мислення (Л.Мастерман та інш.), семіотичний (К.Метц та інш.), протекціоністський (С.Міккінен, В.Черніков), розвиток демократичного мислення (Ж.Гонне, Д.Букінгем), культурологічний (К.Бэзэлгэт, Э.Харт та інш.). До основних російських підходів медіаосвіти відносять : естетичний (Ю.Н.Усов, О.А.Баранов, С.Н.Пензін, Л.М.Баженова), розвиток критичного мислення (А.Спічкін, Л.Зазнобіна, А.Журін), соціокультурний (А.Шаріков), синтетичний (А.Федоров, Е.А.Бондаренко та інш.), практичний (Л.П.Прессман, Ю.І.Божков) [9].

Формулювання цілей статті. Мета даної статті є формування технологічних понять в учнів професійно-технічних навчальних закладах засобами медіаосвіти у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, медіаосвіта навчає суспільство не стояти осторонь величезного потоку інформації, а впевнено користуватись ним, фільтрувати і вибирати все, що сприятиме всебічному розвитку індивіда [7].

Технологія (з грецької *téchne* – мистецтво, майстерність, уміння й *logia* – вивчення) – сукупність методів і інструментів для досягнення бажаного результату; спосіб перетворення даного в необхідне [2].

Термін “технологія” посідає важливе місце в методиці медіаосвіти, оскільки застосування будь-якої технології має великий вплив на результат освіти.

Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засоби новітніх інформаційних технологій, а саме – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи і системи

інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації [5].

О. Горюнова зазначає, що медіатехнології супроводжують людину давно. Медіа умовно ділять на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (друкарство, літографія, фотографія), електричні (телеграф, телефон, звукозапис), мас медіа (кінематограф, телебачення), цифрові (комп'ютер, Інтернет) [3].

Різноманітні й класифікації технологій навчання: технології навчання з орієнтацією на вирішення проблем, проектно-творчі технології навчання, технології РО, комп'ютерні технології навчання (КТН), технології дистанційного навчання, модульні технології навчання, інтегральні технології навчання і т.д. [6].

Сьогоднішнє покоління учнів професійно-технічних навчальних закладів є технічно більш передовим ніж учні їхнього віку десятки років тому. Інтерес молоді до всього, що пов'язано з технічним прогресом, величезний. Ця зацікавленість може минути, але наразі вона допомагає викладачам. Тому, якщо не запровадити медіатехнології у навчальний процес зараз, то в майбутньому це вже не матиме такого значного ефекту.

Застосування досягнень новітніх медіатехнологій відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює та урізноманітнює зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання. Медіаосвітні технології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу. Їх застосування підвищує ефективність подання нового матеріалу, розвиває їх розумові та творчі здібності. Медіатехнології – це потужна мотивація професійно-технічних навчальних закладів до навчання [7].

Використання різних засобів інформацій у навчально-виховному процесі, а саме писемних, друкованих, електричних, телевізійних, цифрових і є медіаосвітні технології. Різноманітні комбінації окремих видів медіатехнологій можна віднести до так званих “мікс-медіаосвітніх технологій”. Таким чином, на одному занятті ми можемо використовувати друковані та телевізійні

технології, на іншому – цифрові та електричні (напр. звукозаписи) і т.д. Таке чергування щодо застосування медіатехнологій буде мати ефективний вплив на навчальний процес, підвищить мотивацію, інтерес студентів до навчання, спонукатиме до творчої діяльності. Це допомагатиме викладачам, які зможуть обирати такі комбінації медіатехнологій, що більше підходять до того чи іншого заняття з врахуванням теми, цілей, завдань заняття, засобів подання матеріалу, тощо у підготовці та проведенні занять.

Застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі професійно-технічних навчальних закладів є не лише доцільним, а й необхідним. Вони виконують такі основні функції:

- інформатизація навчального процесу (доступ до різних джерел інформації);
- активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів;
- підвищення мотивації учнів професійно-технічних навчальних закладів до навчання;
- інтерактивність навчання;
- моніторинг навчального процесу;
- підвищення ефективності засвоєння учнів професійно-технічних навчальних закладів навчального матеріалу;
- спонукання до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням комп'ютерних програм; і т.д.) [7].

Висновки. Отже, застосування медіатехнологій у навчальному процесі надає викладачеві можливість урізноманітнювати завдання та форми подання інформації; використовувати комп'ютерні програми, які включають різноманітний набір вправ: навчальних (для презентації матеріалу), тренувальних (для відпрацювання навичок і вмінь), текстуальних (для перевірки знань). Вони дають можливість моделювати ситуації, які максимально наближені до умов професійної діяльності; активізувати навчальну діяльність студентів, посилювати їх самостійну роботу (можливість обирати інформацію, що безпосередньо стосується їхньої професійної

діяльності, працювати у темпі, відповідно до рівня знань студента); розвивати критичне мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Розуміння учнями професійно-технічних навчальних закладів технологічних понять у процесі вивчення фахових дисциплін багато в чому визначається тим, наскільки викладач володіє знанням особливостей процесу їх засвоєння учнями, труднощів, які виникають у них під час оволодіння цими поняттями, умов, які сприяють їх кращому засвоєнню.

Дуже часто, оперуючи технологічними термінами на заняттях з фахових дисциплін, учитель не дає учням пояснення відповідних понять. Причина полягає і в недооцінці ролі зазначених понять у формуванні технологічного мислення, і в недостатній обізнаності викладача про шляхи його формування. Іншою причиною є також і та обставина, що технології, як і все виробництво, елементом якого вона є, постійно розвивається, вдосконалюється, з'являються нові терміни, а викладач, іноді не встигаючи за цим процесом, просто уникає питань про обсяг і зміст цих комплексних, системних понять, не маючи чіткого уявлення, де і як необхідно знайомити з ними учнів.

З розвитком науки та техніки зростає обсяг та складність технологічної інформації, удосконалюються способи її обробки та оперування нею. За останні роки з'явилися нові напрями в технічній науці, обсяг цієї інформації подвоївся, у її змісті також відчутними стали тенденції як до більшої узагальненості (внаслідок інтеграційних процесів у техніко-технологічній сфері), так і до диференціації та спеціалізації. Однак на всі ці принципіві й бурхливі зміни у науково-технічному базисі система освіти реагує, на жаль, з великим запізненням. Тому з часом усе більше виявляються протиріччя між кількістю і якістю наукової технічної інформації (знань) та педагогічною забезпеченістю її засвоєння. Це свідчить про існування наукової педагогічної проблеми приведення у взаємовідповідність стану об'єкта, точніше, сучасного уявлення про предмет технологічного знання та його представленості у змісті та у технології освіти взагалі, й, зокрема, у професійній освіті, а саме – у процесі

вивчення фахових дисциплін майбутніми робітниками металообробного профілю.

Для професій, пов'язаних з машинно-ручною обробкою матеріалів, головне значення має технологія виробничих процесів, що обумовлює першорядну роль технологічних понять при формуванні спеціальних навчальних предметів засобами медіаосвіти.

Успішне оволодіння уміннями і навичками забезпечується поєднанням навчання з продуктивною працею, системою виробничого навчання у сфері конкретного виробництва, розвитком технічної самостійності і творчого підходу до виконання учнями навчально-виробничих завдань.

Оскільки характерною особливістю складових елементів знань є їх розвиток, то взаємні переходи і ускладнення понять педагогічно правильними будуть тільки тоді, коли вони не порушать всієї системи понять, умінь та навичок, їх взаємозв'язку. Це забезпечує систематичність і динаміку знань, умінь і навичок.

Аналіз навчального предмету «Спеціальна технологія» для різних професій показує, що його зміст визначається специфічними особливостями професій. Цей предмет складається з двох частин: теоретичної і практичної. Більшість тем цього предмету пов'язані з виробничим навчанням, що є закономірним у зв'язку з роллю спецтехнології в професійній підготовці робітників. Це співвідношення може варіюватися залежно від особливостей професії. У теоретичній частині спецтехнології розкриваються основні принципи систематизації і дії техніки конкретного виробництва, наукові принципи технологічних процесів, відомості про психофізіологічні особливості професії, питання гігієни і санітарії праці. Так, для підготовки робітників машинобудівного профілю з теоретичної точки зору особливої уваги заслуговують елементи теорії різання, геометрія різця і розрахунок режимів різання, а також механічне випробування металів, елементи матеріалознавства,

вимірювальні засоби і техніка вимірювання.

Обидві частини навчального предмету «Спеціальна технологія» в логічній послідовності, обумовленій закономірностями виробництва і навчально-виховними завданнями, складають зміст єдиного курсу і утворюють теоретичну основу професійною підготовки майбутніх робітників.

Зміст навчального матеріалу, присвячений будові і роботі будь-якої машини або системи машин, традиційно включає три розділи:

1) технічні основи будови машин, що враховують можливості сучасного машинобудування і його перспективи;

2) наукові основи роботи машин, що визначаються умовами протікання їх робочого процесу;

3) виробничо-експлуатаційні особливості машин, пов'язані з їх виготовленням і використанням.

Практична частина спецтехнології включає лабораторно-практичні роботи, виконання навчальних завдань (планування, виготовлення креслень, розробка схем, складання виробничої, технічної і технологічної документації тощо), самостійну роботу учнів (вивчення додаткової літератури, ведення обліку виконання навчально-виробничих робіт, складання графіків напруження машин і устаткування тощо). Склад понять, умінь і навичок в змісті спеціальних предметів знаходить своє віддзеркалення в методиці навчання. Особливо впливають технологічні уміння і навички на зміст і методику виробничого навчання. Це необхідно враховувати при побудові навчально-програмної документації та в процесі теоретичного і виробничого навчання учнів, а також при обґрунтуванні систем виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах.

Як показали дослідження розвитку процесу формування знань, уявлення, поняття, закони не можна механічно вкласти в голови учнів. Сформувані їх повинен обов'язково сам учень під керівництвом і за

допомогою вчителя.

Проблема формування понять на теоретичному рівні досліджена досить вагомо і всебічно. Більшість вчених вказують, на головний шлях формування понять - навчання, в процесі якого основну роль відіграє зміст навчання та орієнтовна основа дій з предметами, які входять до складу понять. У відповідності з цим склалася певна методика формування понять, сутність якої зводиться до того, що виділені ознаки понять стають своєрідними орієнтирами при виконанні різноманітних дій, і для забезпечення такого орієнтування учня професійно-технічного навчального закладу необхідно провести через визначені етапи розумової діяльності. Це стало передумовою для розробки і обґрунтування умов управління процесом формування понять, які розкриваються в подальших етапах дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. – С. 273-274.
2. Wikipedia. – <http://ru.wikipedia.org>
3. Горюнова О. Медиа: история экспансии. 2001. Краткий конспект курса лекций: Медиа: история экспансии. 2001. - <http://edu.of.ru/attach/17/31177.doc>
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Дис... д – ра пед. наук. – К., 1998. – 397 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с. (Альма-матер)
6. Дочкин С.А. Мультимедия в самостоятельной работе вуза. // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции “ Информационные Недра Кузбасса”. - Кемерово, 2005
7. Духаніна Н.М. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). 2008. С.189-193
8. Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред.

- В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. - С. 555
9. Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – <http://www.iriss.ru>
10. Онкович Г.В. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика // Вища освіта України, 2007. – № 2. – с.63-69
11. Потятиник Борис. Кто манипулює маніпулятором? // Часопис І, 2003. – №30. – с.34-54
12. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. - 2005. - № 6. – С. 134-133

Секція 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ І ГРОМАДЯНИНА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Петрочко Жанна Василівна

Участь у житті суспільства як вияв громадянськості підростаючої особистості

Анотація. У статті розкривається сутність участі дитини в житті суспільства й ухваленні рішень як соціального явища і соціально-педагогічного процесу, охарактеризовано методологічні засади формування готовності до участі юних громадян, її рівні.

Ключові слова: участь в житті суспільства й ухваленні рішень, суб'єктність дитини, рівні участі.

Положення про те, що дорослі мають враховувати думку і погляди дітей, якщо приймаються будь-які рішення в інтересах підростаючої особистості, уперше з'явилися в Конвенції ООН про права дитини. Було доведено, що діти можуть впливати на соціальні події, бути партнером у процесах соціальних перетворень.

Без дотримання принципу участі дітей в житті суспільства як фундаментального принципу громадянського суспільства неможливо виховати активних громадян, здатних у майбутньому брати на себе відповідальність за своє життя та благополуччя суспільства загалом. Шляхом участі діти вчаться виражати себе, підвищується їхня самооцінка, впевненість, з'являється ентузіазм від привнесення користі у вирішенні проблем однолітків чи громади, зростає прагнення проявляти соціальну ініціативність тощо.

Соціальна ініціативність (з французької – initiative, від латинської – initium – починати) – особливий творчий прояв доцільної активності, схильність до висунення ідей, пропозицій в інтересах суспільства; почин,

керівна роль у якій-небудь дії; заповзятливість; здатність до самостійних активних дій.

На жаль, комплексних досліджень з питань реалізації в дітей України права участі в житті суспільства і ухваленні рішень не проводилося, водночас поодинокі опитування представників учнівської молоді засвідчують низку проблем щодо цього. Так, 13,7% підлітків відмітили, що не можуть у своєму громадському об'єднанні вільно висловити власну думку; 28,8% опитаних сказали, що їм важко відповісти на це запитання (за результатами дослідження «Виховний потенціал дитячих громадських об'єднань України» (2008 р.). Лише 40,1% підлітків зазначили, що "батьки завжди або майже завжди враховують їхню точку зору". Щодо однокласників, друзів, вчителів, то ці показники ще менші: відповідно 22,2%, 19%, 14,1%. Про те, що їхню точку зору "ніколи або майже ніколи" не враховують вчителі, сказали 4,9% підлітків (дослідження 2009 р.).

Саме від такої недовіри дитині, неврахування її позиції, думки й накопичуються проблеми участі. Серед останніх на сучасному етапі можна назвати: втрата дітьми соціальної ініціативності, групового духу й мотивації участі, а звідси – бідність досвіду успішної участі; нереалістичність очікувань дітей щодо власної діяльності; недостатня співпраця між зацікавленими сторонами; неусвідомлення необхідності професійної допомоги від дорослих лідерів; зосередження на дрібницях; неефективне координування дитячих ініціатив тощо. Враховуючи актуальність проблеми, *метою* статті є: розкрити сутність участі дитини в житті суспільства й ухваленні рішень як соціального явища і соціально-педагогічного процесу, дати загальну характеристику процесу формування у юних громадян готовності до участі у методологічному та технологічному аспектах.

Термін «*участь дітей*» можна визначити як добровільні, спільні з ровесниками та дорослими дії осіб до 18 років відповідно до їхньої соціальної зрілості, результатом яких стають: опанування демократичними нормами і оволодіння соціальними цінностями, культурою конструктивного діалогу,

критичного мислення; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, планувати дії, прогнозувати результати; вміння спільно ухвалювати соціально мотивовані рішення, що впливають на їхнє життя, вирішувати соціально значущі проблеми і тим самим збагачувати соціальне середовище; прояв соціальної ініціативності.

Особливість участі дітей у житті суспільства й ухваленні рішень як соціально-педагогічного явища полягає у тому, що у центрі уваги має перебувати не вияв активності юного громадянина, а процес формування його готовності до участі.

Така готовність детермінується рівнем особистісного розвитку, соціальної компетентності, самостійності підростаючої особистості й передбачає: високий рівень особистісної гідності дитини, її впевненість у власних силах, адекватність самооцінки; сформованість морально-духовних цінностей, наявність правових ідеалів, сприйняття іншої людини як найвищої соціальної цінності; обізнаність дитини щодо інституцій, фахівців соціальної сфери, які в разі потреби зможуть надати соціально-педагогічну підтримку; усвідомлення своїх можливостей реалізації прав і задоволення власних потреб на різних рівнях; прагнення збагатити свою поінформованість щодо прав людини та шляхів їх забезпечення; уміння захищати власні права в різних соціальних інституціях.

Мати право участі в житті суспільства і ухваленні рішень – означає могли його домогтися. Саме від суб'єкта права залежить, чи буде право реалізоване, коли і в яких обсягах. Адже, права людини існують постільки, поскільки вона готова їх захищати (П. А. Крапоткін).

У цьому зв'язку, виняткове значення для участі в житті суспільства і ухваленні рішень має *суб'єктність* дитини. Бути суб'єктом – це насамперед поєднувати свободу та відповідальність, надавати особистісного смислу певним правам, обов'язкам і завданням. Сутність суб'єктності, підкреслює В. Т. Циба, насамперед окреслюється свободою ухвалення рішень і відповідальністю за їх результати [5, с. 136–137].

Потрібно зазначити, що суб'єктність особистості не є постійною характеристикою. Як доводить С. В. Савченко, саме соціум безпосередньо визначає можливість прояву особистістю у конкретний період суб'єктних якостей [4, с. 9–11].

Апелюючи до наукових висновків Е. Еріксона, зауважимо: "Суб'єктність дитини розвивається поетапно. Такі етапи визначаються готовністю індивіда до розширення свого соціального середовища і взаємодії з ним" [6, с. 259]. Але, як тільки середовище стає індіферентним до дитини, не вимагаючи від неї активності, дитина губить сенс активної середовищної взаємодії, знижується її активність в т. ч. й щодо позитивного самовдосконалення [2, с. 104–105].

Враховуючи зазначене, базовими принципами формування готовності до участі в житті суспільства й ухваленні рішень є: *принцип активності* (прояв суб'єктності, активна реалізація поставлених завдань, уміння об'єктивно оцінити одержані результати, спрогнозувати подальші дії); *принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії* (вияв учасниками процесу повноправного партнерства у комунікації, врахування точок зору один одного, визнання і адекватне сприйняття права на відмінність висловлених аргументів); *принцип життєвої смислотворчої самодіяльності та самостійності* (становлення особистості як творця і проектувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти у динамічних життєвих умовах, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни).

Незамінною для ефективної участі є роль дорослих. Без наставника, старшого авторитетного товариша дитина не може навчитися бути демократом, стати у 18 років свідомим і активним громадянином, який повною мірою виконує усі покладені на нього обов'язки.

Одним із перших дослідників, хто осмислив теоретичні засади участі дітей у житті суспільства й ухваленні рішень як процесу, є Роджер А. Харт [7]. Дослідник обґрунтував вісім сходинок "Драбини участі": 1-а сходинка – маніпуляція (діти не мають реального розуміння проблеми, роблять чи говорять

те, що хочуть від них дорослі); 2-га – декорація (діти беруть участь у заходах, подіях, але не усвідомлюють їх значення); 3-я – пасивна участь дітей у прийнятті рішень – Балаканина (діти висловлюються щодо проблем, проте реальні кроки щодо впровадження висловлених ідей не здійснюються); 4-а – призначення дорослими й інформування (дорослі запрошують дітей до участі, але діти обмежені лише інформацією, що їй надають дорослі); 5-а – консультування й інформування (діти виступають консультантами проекту); 6-а – рішення приймаються за ініціативою дорослих разом з дітьми; 7-а – рішення приймаються за ініціативою дітей під керівництвом дорослих; 8-а сходинка – рішення приймаються за ініціативою дітей у партнерстві із дорослими.

1–3-ю сходинки Р. Харт називає "неучастю", 4–5-у – "формальною участю", 6–8-а – "реальною участю", наголошуючи при цьому, що, плануючи проекти дитячої та молодіжної участі, не варто очікувати швидких результатів. Отже, участь дітей не передбачає відразу повне передання відповідальності представникам підростаючого покоління. Це має відбуватися поступово, відповідно до готовності взяти відповідальність за власні дії, рішення. Іншими словами, всі форми участі, у т. ч. й пасивної, збагачують набуті нею уміння, що стає основою для ухвалення продуктивних рішень у майбутньому.

Враховуючи зазначене, процес формування готовності до участі в житті суспільства має такі етапи: 1. Інформування дитини про сутність і форми участі; 2. Формування ціннісного ставлення до участі; 3. Виконання разових громадських доручень; розвиток вмінь висловлюватися, аргументувати власні погляди; 4. Вироблення вмінь аналізувати, оцінювати власну діяльність і робити відповідні корективи; 5. Розвиток вмінь прогнозувати й планувати участь на засадах партнерства. 6. Вироблення вмінь працювати в команді, розвиток ефективної комунікації, ведення переговорів, компромісного ухвалення рішень тощо; 7. Реалізація організаторських і виконавчих здібностей в різних програмах, проектах.

Формуючи готовність дитини до участі в житті суспільства й ухваленні рішень, потрібно дотримуватися загальних правил: участь дітей має відповідати

їхньому віку й зрілості; у процесі участі недопустима дискримінація (за віком, статтю, культурною приналежністю тощо), маніпулювання; участь має бути добровільною, тому дитина може відмовитися від участі на будь-якому етапі; процес участі має базуватися на об'єктивності, чесності, повазі один до одного; участь має сприяти особистісному розвитку кожної дитини.

Важливо залучати дитину до участі на різних рівнях: особистісному, сім'ї; загальноосвітнього чи позашкільного навчального закладу, дитячого громадського об'єднання; місцевому рівні (рівень громади, міста, району міста, села); районному, обласному, регіональному; державному; міжнародному. Це дасть змогу формувати у юних громадян готовність до участі послідовно і цілеспрямовано.

Особистісний рівень участі передбачає прагнення дитини бути відкритим і чесним, поважати себе й інших; вивчати права дітей, щоб поділитися знаннями з іншими; формувати уміння із відстоювання і захисту прав дитини; розвивати власні творчі здібності (писати вірші, пісні, створювати малюнки, складати розповіді на тему участі).

Участь дітей на рівні сім'ї характеризується вмінням спільно вести домашні справи і ухвалювати рішення щодо дозвілля; розповідати членам сім'ї про права дитини; заохочувати батьків, братів/сестер до участі в заходах, що організуються і проводяться в загальноосвітньому чи позашкільному навчальному закладі, дитячому громадському об'єднанні тощо.

Участь на рівні загальноосвітнього навчального закладу дає змогу дитині виконувати соціально значущі ролі, здійснювати учнівське самоврядування, підтримувати і представляти діяльність дитячих об'єднань на педагогічній раді, організувати консультаційну службу, що працюватиме за методом «рівний–рівному»; проводити різні заходи на тему прав дитини; обмінюватися знаннями з іншими учнями щодо значення участі, її форм; організувати заходи спільно із соціальним педагогом ЗНЗ тощо.

Участь на місцевому рівні (на рівні громади, міста, району міста, села) дає змогу дитині стати активним учасником громадського життя, проявити

соціальну ініціативність й активну громадську позицію шляхом: створення дитячого громадського об'єднання; інформування населення про діяльність такого об'єднання; організації дискусій дітей і дорослих щодо партнерської взаємодії представників різних поколінь, дотримання прав підростаючих особистостей; організації і проведення різних міських заходів.

Участь на рівні дитячого громадського об'єднання це: створення нових груп дітей, залучення до діяльності об'єднання нових членів; заохочення дисципліни і толерантного ставлення до членів дитячого об'єднання, а особливо до дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, дітей-інвалідів; організація різних заходів; використання методів й інструментів участі дітей для зміцнення колективу дитячого об'єднання; організація заходів, під час яких діти мають можливість обмінюватися думками, обговорювати актуальні для них питання; святкування міжнародного дня прав дітей (20 листопада); активна участь організацій в Дні спільних дій в інтересах дітей (27 вересня) тощо.

Участь дітей на рівні району, області відбувається шляхом: відвідування районних семінарів, круглих столів на тему прав дитини; обговорення проблем участі з представниками дитячих об'єднань інших населених пунктів; відвідування з метою обміну досвідом інших дитячих об'єднань; участь у районних, обласних акціях, інформаційних компаніях; розповсюдження соціальної реклами; організації дитячо-юнацьких дорадчих рад при органах виконавчої влади та місцевого самоврядування; проведення спільних заходів з представниками державних організацій тощо.

Діти можуть залучатися до участі на державному рівні через участь у всеукраїнських дебатах, форумах, акціях; проведення соціологічних досліджень; організацію дитячого громадського руху, дорадчих органів при Уповноваженому Верховної Рад з прав людини, Уповноваженому Президента з прав дитини; створення асоціацій тощо.

На міжнародному рівні участь дітей здійснюється через міжнародні акції, проекти; пошук і налагодження контакту з дитячими об'єднаннями з інших

країн світу для обміну досвідом, реалізації спільних ініціатив, зустрічей, інших заходів; представлення інтересів дітей України на сесіях ООН, в інших міжнародних організаціях, що діють в інтересах дітей відповідно до Конвенції ООН про права дитини тощо.

Залучення дітей до участі на рівнях громади, міста, району, області неможливе без впровадження міжсекторного і міжвідомчого галузевого наукового підходу, що передбачає координацію спільних зусиль між владою, державними структурами, громадськими організаціями, представниками бізнесу з метою створення для підростаючих особистостей майданчиків для соціальної практики.

Соціальна практика – це діяльність, в якій проявляється соціальна ініціативність учнівської молоді, що передбачає здобуття умінь суб'єктної самореалізації, накопичення певного управлінського досвіду діяльності, розвиток уміння вичленяти соціально важливі проблеми, надавати допомогу тим, хто її потребує, відповідно до можливостей допомагати фахівцям соціальної сфери, моделювати соціально цінні стратегії своєї життєдіяльності.

Партнерами педагогічних працівників у процесі організації соціальної практики підростаючих особистостей є центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, відділи у справах сім'ї та молоді, молодіжні виконкоми міських рад; освітні заклади; лікувально-профілактичні установи, неурядові організації; засоби масової інформації.

У сучасному медіапросторі особливого значення набуває зв'язок із засобами масової інформації: запрошення журналістів на різні заходи, публікації в пресі, Інтернеті, створення молодіжних ЗМІ, розміщення статей, інших матеріалів про права дітей, їхню участь в житті громади в міських ЗМІ; виступи на місцевому радіо з актуальних проблем дітей та молоді міста/села.

Співпрацюючи із ЗМІ, юні громадяни не лише розвивають соціально-комунікативну громадянську компетентність, що полягає у вмінні писати статті, виступати на радіо, на телебаченні з питань прояву соціальної ініціативності, а й інформаційно-дослідницьку компетентність, а саме:

розуміння значення ЗМІ у громадянському суспільстві, знання про способи отримання інформації й використання інформації в громадських інтересах; уміння критичного мислення [1, с. 262].

Відтак, активізація формування готовності до участі в житті суспільства, прояву соціальної ініціативності підростаючої особистості пов'язано із питанням розвитку партнерства різних суб'єктів громадянського життя. Отже, позитивні зміни у соціальному розвитку особистості, громади і суспільства загалом відбуваються у результаті реалізації громадянської активності, що виявляється у спільній діяльності різних соціальних інститутів. Саме розвиток такої співпраці формує соціальних капітал місцевої громади [1, с. 246–249].

"Життя засвідчує: право на участь на практиці реалізувати найважче, тому що для цього необхідні соціальні та політичні зміни, принципово інше ставлення та реагування дорослих на дитину, справжнє визнання її творчого потенціалу. Світова історія доводить, що дитячу ініціативність можуть експлуатувати, розглядати як ресурс для досягнення ідеологічних цілей. У такому разі, навіть, якщо дитяча активність декларується, проголошується, найчастіше вона – ілюзія, результат "гри в демократію" [3, с. 185].

Нині ставиться мета не просто збільшення форм участі дітей, а забезпечення усвідомленої змістово збагаченої участі, бо лише така активність вчить дітей як толерантних і демократично мислячих громадян брати на себе все більше відповідальності за справи держави, громади, сім'ї. Адже участь – це засіб впливу і змін; це – вияв небайдужості до долі держави, людства.

Література

1. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : моногр. / П. В. Вербицька. – К. : Генеза, 2009. – 384 с.
2. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : моногр. / Т. В. Кравченко. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
3. Права дитини: сучасний досвід та інновації : зб. інформ. і метод. матеріалів / Авт.-упоряд.: Г. Лактіонова, О. Калібаба, Т. Цюман та ін. – К. : Либідь, 2005. – 256 с.

4. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С. В. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9–12.
5. Циба В. Т. Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посіб. / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : [пер. с англ.] / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
7. Hart P. Children's participation. Joseph Rowntree Foundation. York, 1991.

Фролов Павло Дмитрович

Громадська думка як інструмент соціалізації в умовах інформаційного суспільства

Анотація. Поставлено питання щодо ролі громадської думки як інструменту соціалізації в інформаційному суспільстві. Проаналізовано існуючі підходи до визначення та операціоналізації поняття «громадська думка». На основі даних репрезентативного всеукраїнського опитування визначено основні вектори розвитку особистості, що їх задає громадська думка сучасного українського суспільства.

Ключові слова: інформаційне суспільство, соціалізація, громадська думка, соціальні очікування, тип особистості.

Постановка проблеми. Як відомо, громадська думка разом із сім'єю, школою та іншими соціальними інститутами бере участь у соціалізації, активно формуючи у суб'єкта прагнення виконувати усталені в суспільстві норми і правила та виправдовувати покладені на нього очікування. Проте у наш час віртуальні двійники реальних представників громадськості складають дедалі сильнішу конкуренцію останнім. Це виявляється, зокрема, у тому, що сучасні

діти спілкуються із своїми батьками менше, ніж прийдешні покоління. Живе, безпосереднє спілкування замінюється на ерзац-спілкування з телевізором, комп'ютером, взаємодію з віртуальними героями тощо. Сьогодні медіа перехоплюють чи не будь-який наш дотик до того, що поза нами, і будь-який погляд на те, що навколо. Маємо визнати, що утвердження інформаційного суспільства призводить до появи передбаченого свого часу Маршаллом МакЛюеном «тотального медіа-середовища», «тотального медіа-оточення». Це дозволяє говорити про перетворення медіа на потужний інститут соціалізації, а також появу особливого типу соціалізації – медіасоціалізацію [9]. Водночас існує чимало досліджень, які переконливо свідчать про вплив образів, ідей, цінностей, що транслюються медіа, на громадську думку і громадські прояви. Предметом суперечок дослідників є лише ступінь цього впливу. З іншого боку, загально визнаним є твердження, що медіа відображають громадську думку. Отже, маємо два потужних та дуже тісно взаємопов'язаних та взаємозумовлених інститутів соціалізації. При цьому тривають дискусії з приводу сутності тієї реальності, яка позначається терміном «громадська думка»; точаться суперечки стосовно того, хто її суб'єктом і носієм тощо. Навряд чи можна заперечити і той факт, що поняття «громадська думка» соціальними психологами майже не розробляється, а дехто з них взагалі відносить його до категоріального апарату соціології та політології. За такої ситуації не дивує те, що громадська думка як інструмент впливу розглядається переважно політологами і соціологами. При цьому предметом впливу найчастіше є представники влади та їхня діяльність - процес прийняття рішень, вироблення зовнішньої та внутрішньої політики і т. ін. Натомість соціально-психологічні механізми впливу громадської думки на особистість, на її світогляд, вчинки лишаються фактично недослідженими. Немає й відповіді на запитання, чи змінюється роль громадської думки як інструменту соціалізації з переходом від традиційного до інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Приступаючи до аналізу проблеми впливу громадської думки на виховання особистості, закономірно стикаєшся з питанням про те, хто, власне, є суб'єктом (носієм) громадської думки. Це питання може поставати щонайменше у кількох важливих для заявленої теми контекстах. Чи є носієм громадської думки особистість? Якщо так, то що у цьому випадку громадська думка являє собою як соціально-психологічна реальність? На основі яких індикаторів можна відрізнити суто індивідуальну точку зору від судження, що відображає саме громадську думку? Чи будь-яка група людей може бути носієм (суб'єктом) громадської думки? Якщо ні, то за наявності яких умов і властивостей, група стає таким суб'єктом?

Позиції науковців стосовно наведених питань істотно різняться. Прихильники так званої елітарної концепції, яка йде ще від Платона, пропонують вважати суб'єктами громадської думки лише ті спільноти, чії члени мають належний рівень обізнаності, компетентності, а також здатні до осмислення та артикуляції існуючих проблем. На думку інших громадська думка визначається кількістю тих, хто її поділяє. В античні часи Протагор розглядав громадську думку як думку простої арифметичної більшості. У наші часи її часто визначають як «думку більшості людей з приводу соціально значущих проблем», «широко розповсюджені настанови, що стосуються спірних питань» [6]. Кількісний критерій є основою і тих визначень, згідно з якими «суб'єктом громадської думки є великі соціальні групи - класи, нації і народи», а її вищою формою – «думка загальнонародна» [11]. Інші визначення, які зустрічаються у літературі, пропонують вважати суб'єктом громадської думки не тільки великі соціальні групи, але й будь-які інші соціальні, економічні, демографічні, територіальні групи, а також громадськість, сукупність трудових колективів і навіть окрему людину [3, 184]. «Громадська думка діє як в рамках суспільства в цілому, так і в рамках різних класів, груп і верств населення. У цьому сенсі можна говорити не тільки про громадську думку всієї країни, але й про громадську думку, наприклад, робітників, молоді, того чи іншого регіону, осіб однієї професії, працівників

даного підприємства, членів даної організації і т. п. Таким чином, стосовно названих спільнот носієм (суб'єктом) громадської думки може виступати як спільнота в цілому, так і будь-які складові її частини - незалежно від змісту їх суджень, а також того, висловлюються вони "за" чи "проти", утворюють "більшість" або "меншість" [5]. У тому разі, коли йдеться про громадську думку конкретного колективу, зазвичай вживається термін «колективна думка» [7]. При цьому, на думку деяких фахівців «Суспільна думка, що формується у малій групі і громадська думка, що формується світовою громадськістю, при всіх розбіжностях принципово однотипні» [13]. Наявність настільки різючих розходжень у позиціях науковців у підходах щодо розуміння суб'єкта громадської думки ставить на порядок денний питання щодо принципової можливості існування якогось єдиного суб'єкта громадської думки. У разі неможливості отримання позитивної відповіді на це питання доведеться визнати, що громадських думок стільки, скільки груп і спільнот, або ж сперечатися з приводу того, думку якої саме соціальної групи слід вважати громадською.

Визнаючи, що «оскільки в суспільстві ніколи не було, немає і не може бути єдиного інтересу як і єдиної оцінки та цінностей» [10], одні фахівці стверджують, що «суб'єкт — суспільство не може мати єдиної громадської думки (курсив мій), оскільки вона виступає такою лише в абстракції, тоді як у реальному житті вона є диференційованою сукупністю системоутворюючих елементів, кожен з яких відрізняється власними інтересами, потребами, цінностями, оцінками і т. д.» [10].

Послідовники альтернативної позиції, погоджуючись з тим, що «в якості суб'єкта громадської думки можуть виступати спільноті різного рівня - від населення держави або всієї планети до окремих поселенських спільнот» [1, 17], наголошують, що «при цьому провідним суб'єктом виступає населення, народ у цілому» [1, 21] (курсив мій). Такий підхід видається їм найбільш раціональним, оскільки визнає наявність різноманіття суб'єктів громадської думки, визначаючи в якості основного суб'єкта думку більшості народу [1].

Відтак структура громадської думки може бути моністичною, одностайною і плюралістичною, тобто складатися з низки поглядів, що не збігаються.

Проблема полягає лише в тому, щоб з'ясувати, у який спосіб з громадських думок різноманітних соціальних, економічних, демографічних, територіальних груп виникає, створюється, скажімо, загальнонародна громадська думка. У деяких підручниках із соціології можна прочитати, що така думка «є "середньоарифметичним" віддзеркаленням оцінок, суджень і уявлень різноманітних елементів соціальної структури» [10]. Правда, при цьому не зовсім зрозуміло, що ця абстрактна «середня температура по лікарні» являє собою в реальності. Фактично перед нами чергова дилема, перед якою опиняються дослідники. Що являє собою громадська думка? Чи є це *думка конкретних і реальних людей* як представників певного соціального прошарку, субкультури, або ж *це деяка абстракція*, отримана в результаті узагальнення їх висловлювань? Якщо це не абстракція, не епіфеномен, а реальність, то що вона собою являє у соціально-психологічному плані, як виникає, як утворюється, за допомогою яких критеріїв та показників вона може бути ідентифікована? У пошуках відповідей на ці запитання нам стане в нагоді існуючий досвід операціоналізації поняття «громадська думка» у соціології.

Загальновідомою є теза про те, що громадська думка не може бути зведена до механічної суми індивідуальних думок. Але яка соціально-психологічна реальність стоїть за цим твердженням про принципову неаддитивність громадської думки? Ф. Олпорт в одному із своїх методологічних постулатів зазначив, що «існування громадської думки передбачає усвідомлення його носієм того, що інші реагують на якийсь об'єкт так само, як і він сам¹⁸» [цит. за 8]. У цьому твердженні певною мірою окреслено один з критеріїв виокремлення соціально-психологічних явищ –

¹⁸ Схожий смисл містить наступний афоризм: «Общественное мнение: то, что люди думают о том, что думают люди». При цьому «Общественность - это те люди, о каждом из которых никто никогда не слышал».

усвідомлення своєї спільності з іншими, подібності до них (або відмінності від них). Проте таким критерієм може бути не тільки усвідомлення. У суб'єктивному, психологічному плані громадська думка постає як деяке колективне психологічне утворення, що має когнітивну, емоційну та поведінкову компоненти. Частина цього психологічного утворення може певною мірою усвідомлюватися особистістю. Причому це не обов'язково передбачає усвідомлення лише того, що інші реагують на якийсь об'єкт так само, як і сама особистість (про що пише Ф.Оллпорт). Наприклад, кожний з нас тою чи тою мірою уявляє собі, що з певного приводу думають та відчувають інші, як вони можуть повестися у тій чи тій ситуації, відреагувати на певну подію тощо. Ми можемо собі уявити, не тільки що і ким буде сказано, але і як це буде сказано, з якою інтонацією, якими поглядами і жестами супроводжуватимуться ці висловлювання, які дії і санкції нас очікують. Саме це дозволяє громадській думці виконувати функцію соціального контролю.

Одне з перших операціональних визначень громадської думки дав свого часу інститут Геллапа. Воно увійшло у методичний арсенал соціологічної науки під назвою п'ятивимірного плану або «лійки» Геллапа.

В. Оссовський, спираючись на досвід ідентифікації громадської думки Джорджа Геллапа та Флойда Оллпорта, зауважує, що ознаки згаданої «лійки», за усієї їхньої безсумнівної необхідності, не можна вважати достатніми, коли йдеться про емпіричну інтерпретацію поняття громадської думки, оскільки вони, зокрема, не дозволяють відрізнити суто індивідуальну точку зору від судження, що відображає колективну позицію спільноти - суб'єкта громадської думки. Таким чином, зазначає В. Оссовський, хоча громадська думка й наявна у свідомості респондента, разом з тим зовсім не тотожна індивідуальній думці [8].

Між індивідуальною і суспільною думкою, на думку В.Оссовського, можуть існувати наступні взаємозалежності: 1. Індивід усвідомлює думку "інших" і при цьому: а) повністю її приймає; б) приймаючи її частково, коригує свою думку; в) залишається при своїй власній думці. 2. Індивід добровільно, не

відчуваючи зовнішнього примусу, ідентифікує свою позицію з громадською думкою. 3. Індивід має власну думку з тієї чи іншої проблеми, однак йому бракує ідентифікації зі спільнотою, і він нічого не знає про думки інших [8, 11].

Лишаючи поза розглядом численні питання щодо емпіричних індикаторів, які мають на меті зафіксувати вказані В.Оссовським взаємозалежності, зазначимо, що аналіз громадської думки як певного надіндивідуального утворення, що існує у суб'єктивному плані, має бути продовжений. Його предметом мають стати не тільки усвідомлені форми (як у В. Оссовського), але й неусвідомлені (ті, що існують на рівні почуттів, спільних дій, тілесного контакту – «відчуття ліктя», тощо).

Не менш важливим аспектом подальшого аналізу має стати й пошук відповіді на питання, з думкою яких саме «інших» індивід співвідносить власну? В умовах інформаційного суспільства наявний плюралізм думок самим лише фактом свого існування ставить під сумнів перспективи перетворення практично незліченних точок зору в думку загальну або "суспільну". Відтак цілком слушною видається думка про те, що сьогодні, коли лейтмотиви взагалі губляться у гомоні різноголосся, було б цілком резонно використовувати у якості пояснювального концепту поняття складності, розуміючи під останньою очевидну диспропорційність між причинами і результатами у найрізноманітніших галузях, системних компонентах і цілих системах. Не можна не погодитись з тим, що комунікативний простір, у якому, власне народжується та кристалізується громадська думка, є саме такою складною системою. Тим не менше кожний з нас у той чи той спосіб (про які ми, на жаль, не так багато знаємо) якось визначає для себе у цьому гомоні голосів цієї складної системи те, що й визначає як спільний умонастрій, спільне очікування, спільну думку та настрої. Спираючись на цю людську здатність ми поставили собі за мету визначити основні вектори розвитку особистості, що їх задає громадська думка сучасного українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Для того, аби з'ясувати характеристики людини, що виявляться найбільш затребуваними у найближчому майбутньому

в українському суспільстві, нами був розроблений семантичний диференціал, який складався з 29 біполярних шкал. Шкали диференціалу були семибальними і включали кілька груп особистісних якостей. Оскільки нас цікавило, чи буде затребувана людина-інноватор, до семантичного диференціалу були включені якості, які (судячи з аналізу літературних джерел) мають бути притаманні інноваційній особистості. Це такі якості, як відкритість новому, підприємливість, ініціативність, винахідливість, креативність, кмітливість, сміливість та відчайдушність. Інші характеристики знадобилися нам для уточнення психологічного портрету найбільш затребуваної людини.

За допомогою розробленого диференціалу у вересні 2012 р. було опитано 2000 респондентів, які репрезентували населення України віком від 18 років. Похибка вибірки становила 3,2%. Опитувані мали визначити ступінь затребуваності тих чи тих якостей в українському суспільстві у найближчому майбутньому. Отримані відповіді було оброблено за допомогою кластерного аналізу. До обробки залучалися анкети лише тих респондентів, які дали відповіді на усі шкали семантичного диференціалу. Кількість таких анкет становила 1816 шт. Опис виявлених кластерів наведено нижче.

Кластер 1 ($N=467$, 25,7%) Представники цієї частини вибірки вважають, що в українському суспільстві найближчим часом найбільш затребуваними особистісними якостями будуть: комунікабельність (1,57); відповідальність (1,67); пунктуальність, організованість (1,82); наполегливість (1,84); порядність (1,85); працьовитість (1,87); відкритість новому (1,89); патріотизм (1,96); ініціативність (2,0); чуйність, людяність (2,06); відкритість (2,10); зорієнтованість на майбутнє (2,10); раціональність (2,14); уміння наполягти на своєму (2,23); толерантність, терпимість (2,25); залученість у суспільне життя (2,28); креативність, кмітливість (2,37); глибока обізнаність з вузькопрофільних питань (2,84); уміння співпрацювати (2,90); щедрість (2,90); правдолюбство, прямолінійність (2,92); жертовність (3,00); індивідуалізм (3,03); обережність, обачність (3,04); товариськість (5,18).

Відчуття затребуваності згаданих особистісних якостей є тим виразнішим, чим вищим є освітній рівень респондентів. Серед осіб з вищою освітою їх 32,8%, незакінченою вищою – 30,1%, повною середньою та середньою спеціальною – 23,8%, неповною середньою – 19,5%.

Популярність цих очікувань зростає із зменшенням віку респондентів. Серед людей пенсійного віку вони притаманні 22,7% опитаних, серед людей зрілого віку – кожному четвертому (25,1%), а серед молоді - майже кожному третьому (32,3%).

Найвиразніше ці очікування виявляються в українців і помітно меншою мірою у росіян та представників інших національностей. Кількість носіїв таких очікувань відповідно становить 27,2%, 18,1% і 14,0%.

У територіально-регіональному розрізі найчастіше на затребуваність згаданих якостей вказували жителі Західного регіону (34,3%), найрідше – Східного (19,2%). У Центрі та Півдні очікують на затребуваність цих якостей 26,7% і 27,8% опитаних відповідно. Серед населених пунктів ці очікування виразно домінують у мешканців Києва (40,5%). Помітно рідше ці очікування поширені серед жителів сіл та селищ міського типу – 28,7% і 27,7% відповідно. Найрідше очікували на затребуваність описаних якостей мешканці обласних центрів та інших міст – 20,4% і 23,1% відповідно.

Серед прихильників політичних партій на затребуваність у найближчому майбутні з боку українського суспільства перелічених якостей очікують передусім прихильники Свободи (38,9%), Нашої України (36,7%) та партії «Україно, вперед!» (34,1%), найрідше – прихильники КПУ (15,9%).

Помітних розбіжностей між чоловіками і жінками не виявлено.

Кластер 2 ($N=653$, 36%). Практично кожний третій опитаний вважає, що найбільш затребуваними якостями в українському суспільстві найближчим часом будуть практичність (5,25); ощадливість (5,04); уміння конкурувати (4,89=2,11); гнучкість, дипломатичність (4,86=2,14); уміння пристосовуватися (4,76=2,24); егоїзм (4,66=2,34); зосередженість на власних сімейно-побутових проблемах (4,55=2,45); зорієнтованість на сьогоднішній день (4,32=2,68); жорсткість

(4,30=2,70); наполегливість (3,08); хитрість (3,12); уміння наполягти на своєму (3,15); корисливість (3,15); раціональність (3,20)

Відчуття затребуваності згаданих особистісних якостей є тим виразнішим, чим нижчим є освітній рівень респондентів. Серед осіб неповною середньою освітою їх 38,9%, з повною середньою та середньою спеціальною – 37,3%, з незакінченою вищою – 32,7%, з вищою – 33,1%.

Подібні очікування користуються майже однаковою популярністю серед усіх вікових груп. Дещо більшою мірою вони притаманні молоді -(37,3%). Серед людей зрілого віку чисельність їх носіїв складає 36,3%, пенсійного – 34,7%.

У розрізі національної приналежності дещо частіше їх виявляють представники інших національностей та росіяни, рідше – українці. (43,9%, 39,8%, 35,1% відповідно).

У територіально-регіональному розрізі найчастіше на затребуваність згаданих якостей вказували мешканці Центру (44%). Дещо меншою мірою ці очікування виражені у жителів Сходу і Півдня (34,9% і 32,7% відповідно), найменше – у мешканців Західного регіону (26%). Серед населених пунктів ці очікування виразно домінують у жителів обласних центрів (41,8%). Серед жителів інших міст, сіл, та селищ міського типу очікують на затребуваність описаних якостей дещо рідше – 36,7%, 35,3% і 30,7% відповідно. Найменшою мірою ці очікування притаманні киянам – 22,5%.

Серед прихильників політичних партій на затребуваність у найближчому майбутні з боку українського суспільства перелічених якостей очікують передусім прихильники Удару (41,2%) та КПУ (39,1%), найрідше – прихильники Свободи (27,8%).

Помітних розбіжностей між чоловіками і жінками не виявлено.

Кластер 3 ($N=696$, 38,3%). Найбільше серед опитаних виявилось тих, хто вважав найбільш затребуваними якостями відповідальність (1,98); порядність (1,91), чуйність, людяність (2,08); комунікабельність (2,11); толерантність, терпимість (2,42); відкритість (2,5); пунктуальність, організованість (2,54);

працьовитість (2,83); патріотизм (2,93); жертовність (3,09); практичність (4,79); колективізм (4,84); безкорисливість (4,94); прагнення до рівноправних, партнерських стосунків (4,94); старанність, дисциплінованість (4,98); щирість, відвертість (5,42); товариськість (6,06).

Відчуття затребуваності згаданих особистісних якостей є тим виразнішим, чим нижчим є освітній рівень респондентів. Серед осіб неповною середньою освітою їх 41,6%, з повною середньою та середньою спеціальною – 39,0%, з незакінченою вищою – 37,2%, з вищою – 34,1%.

Розповсюдженість згаданих очікувань зростає з віком. Серед людей пенсійного віку вони виражені у 42,5%, серед людей зрілого віку – у 38,6%, серед молоді – у 30,4% опитаних.

Затребуваність у суспільстві відповідних якостей росіяни та представники інших національностей відзначали дещо частіше за українців: 42,2%, 42,1% і 37,7% опитаних відповідно.

У територіально-регіональному розрізі найчастіше на затребуваність згаданих якостей вказували мешканці Східного регіону (46%). На Заході та Півдні кількість такої думки дотримуються відповідно 39,7% і 39,5%, у Центрі – 29,3%. Серед населених пунктів ці очікування виразно домінують у жителів селищ міського типу та міст (41,6% і 40,2%). Серед жителів Києва, обласних центрів та сіл таких було дещо менше – 37,1%; 37,9%, 36,0%.

Серед прихильників політичних партій на затребуваність у найближчому майбутні з боку українського суспільства перелічених якостей очікують передусім прихильники КПУ (44,8%) та Партії регіонів (42,2%) найрідше – прихильники Удару (28,1%).

Помітних розбіжностей між чоловіками і жінками не виявлено.

Висновки. Виявлено три найбільш затребуваних у найближчому майбутньому типи особистості. Найбільше респондентів (38,3%) сподівається на затребуваність товариського, комунікабельного, відповідального і пунктуального виконавця-колективіста, для якого важливим рівність, порядність і толерантність. Цей тип вважають найбільш затребуваним люди

пенсійного і зрілого віку. За політичними уподобаннями це передусім прихильники комуністів та Партії регіонів.

Не набагато менше тих, хто вважає, що найбільш затребуваним у найближчому майбутньому стане практичний, корисливий, ощадливий, хитрий і жорсткий пристосуванець-егоїст, зосереджений передусім на власних сімейно-побутових проблемах, який живе виключно сьогоднішнім днем, уміє конкурувати. Подібні очікування розповсюджені приблизно однаковою мірою серед усіх вікових груп, а також серед прихильників партії «Удар» та комуністів. Загалом таких респондентів 36%.

Найменш затребуваним є тип, який можна описати як комунікабельного, порядного, працьовитого і ініціативного, зорієнтованого на майбутнє креативного професіонала-індивідуаліста, патріота, що залучений у суспільне життя, уміє наполягти на своєму і при цьому демонструє толерантність, уміння співпрацювати. На затребуваність цього типу очікують 25,7% респондентів. Серед них найбільше молодих людей, осіб з вищою освітою. Найчастіше очікують на затребуваність цього типу українці, прихильники ВО «Свобода», «Нашої України» та партії «Україна, вперед!»

Література

1. Гавра Д.П. Общественное мнение как социологическая категория и как социальный институт. СПб.: ИСЭП РАН, 1995. – 235 с.
2. Голованов О. С. Краткий словарь по социологии / О. С. Голованов. – Кыштым : Изд-во Южно - Уральского гос. ун-та, 2001. – 215 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://voluntary.ru/dictionary/578/word/obschestvenoe-mnenie>
3. Горшков М. К. Общественное мнение: История и современность /М.К.Горшков. – М.: Политиздат, 1988. – 383 с. (С.184).
4. Грушин Б. А. Мнения о мире и мир мнений. Проблемы методологии исследования общественного мнения. – М.: Политиздат, 1967. – 400 с.

5. Грушин Б. А. Общественное мнение / Б. А.Грушин // Новая философская энциклопедия: в 4 т./ Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол.— М.: Мысль, 2010. – 744 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8687/МНЕНИЕ
6. Гулина М.А. Словарь справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – СПб.: Питер, 2010. – 384 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://voluntary.ru/dictionary/903/word/obschestvenoe-mnenie>
7. Коллективное мнение / Словарь сайта «Консультация психолога». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://psihotesti.ru/gloss/tag/kollektivnoe_mnenie/
8. Оссовский В.Л. Проблема идентификации общественного мнения / В.Л. Оссовский // Социс. – 1999. –№ 10. – С. 7-16. **С.11**
9. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: монографія / Петрунько О. В. – Полтава : Укрпромторсервіс, 2010. – 480 с.
10. Піча В.М. Соціологія: загальний курс. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти України. – К.: Каравела, 2000. – 248 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://subject.com.ua/sociology/picha/44.html>
11. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=583>
12. Сидоренко О.П. Філософія. Навчальний посібник. – К.: Знання, 2010. – 414 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pidruchniki.ws/16330826/filosofiya/suspilna_svidomist
13. Судас Л. Г. Социология общественного мнения /Л.Г.Судас // Социально-политический журнал. – 1995. – № 1 – с. 85– 96. **С. 89.**

Актуальні психолого-педагогічні аспекти виховання громадянина в умовах інформаційного суспільства

Анотація. У статті розглянуто актуальні психолого-педагогічні аспекти виховання громадянина в умовах інформаційного суспільства. Значна увага приділена розгляду формування ціннісних орієнтацій молоді в інформаційній політиці держави, а також розкриті механізми патріотичного виховання молоді.

Ключові слова: *молодь, інформаційна політика, ціннісні орієнтації, духовність, національна ідея, інформаційне суспільство.*

Постановка проблеми

Досвід останніх десятиліть переконливо доводить, що політичних і економічних успіхів сягають саме ті держави, які приділяють підвищену увагу молоді, що стійкий розвиток демонструють саме ті суспільства, які переглянули систему традиційних поглядів на нові покоління, на систему взаємин між поколіннями і на їх значення для політичного і соціально-економічного розвитку. Саме тому в новому тисячолітті стратегічні переваги будуть у тих держав і суспільств, які навчаться ефективно використовувати людський потенціал і в першу чергу той інноваційний потенціал розвитку, носієм якого є молодь.

Україна традиційно знаходиться в центрі глобальних та регіональних політичних і економічних процесів. Завдання забезпечення її поступального, стійкого розвитку і безпеки вимагає ефективної і адекватної реакції на сучасні виклики, досягнення національної конкурентоспроможності у всіх сферах.

Формулювання цілей статті

Метою статті є розгляд актуальних психолого-педагогічних аспектів виховання громадянина в умовах інформаційного суспільства, розкриття механізмів патріотичного виховання молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження

Розвиток демократичної держави з сучасною соціально спрямованою економікою буде ефективнішою лише за активної участі молоді. Творчий потенціал і соціальний ресурс молоді є одним з найважливіших основ модернізації суспільства. В умовах нових світових впливів назріла гостра необхідність посиленої уваги до молоді з боку держави, розробки системного, ретельно вивіреного, науково обґрунтованого і довготермінового плану дій, результати якого стануть відчутні в близькій перспективі. Адже, кожна молода людина є активним учасником розбудови громадянського суспільства, відіграє в ньому важливу роль та несе відповідальність у процесах прийняття рішень на всіх рівнях, що впливають на їх життя, а держава має забезпечувати доступ молоді до відповідних та необхідних програм та послуг незалежно від статі, географічного положення, соціального, культурного, економічного чинників[1].

На сьогодні перед нашою державою стоїть завдання: виховання у молодого покоління почуття патріотизму, формування особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку, реалізації науково-технічного та творчого потенціалу молодих громадян. Це, на самперед, завдання молодіжної, соціальної та інформаційної політики держави.

Серйозний вплив на виховання молоді, формування її світогляду робить інформаційне середовище.

Протягом останніх десятиріч в Україні спостерігається поступальний розвиток інформаційної сфери як особливої системи суспільних відносин, що виникають в усіх сферах життя і діяльності суспільства та держави в результаті одержання, використання, поширення та зберігання інформації, насамперед у сфері законодавчого закріплення права особи на інформацію та на вільне поширення її в країні і за кордоном, трансформації моделі взаємовідносин між органами державної влади та засобами масової інформації, створення національних систем і мереж інформації тощо [2,С.121-122].

Соціальні перетворення, викликані стрімким розвитком інформаційних технологій, лише підвищують ефективність слова. Як вважає З. Бжезинський,

інформаційно-структурна складова є нині однією з трьох заporук могутності сучасної держави [3, С.39-40].

“Інформаційна революція”, “інформаційний бум”, “інформаційне суспільство” і, звичайно, “інформаційна сфера” та “інформаційні технології” – ці та подібні до них терміни поступово стали загальноприйнятими поняттями, в яких, залежно від завдань та підходів, висловлюються сподівання про небувалий розквіт, який очікує людство після початку інформаційної епохи.

Свобода слова, інші демократичні цінності створили принципово нову комунікативну ситуацію. Сучасні інформаційні технології дозволяють неконтрольовано встановлювати інформаційні відносини та впливати на інформаційний простір. Інтернет суттєво змінив методи доступу до інформації та її поширення. Ця мережа порівняно з іншими засобами масової інформації передбачає значно більші можливості щодо реалізації права особи на вільне збирання, зберігання, використання і поширення інформації. Інтернет надає практично необмежений вільний доступ до накопиченої людством інформації незалежно від відстані й місця зберігання, значно наближує до першоджерел.

Інформацію сьогодні треба розглядати як стратегічний продукт. Здатність суспільства та його інституцій збирати, обробляти, аналізувати, систематизувати та накопичувати інформацію, забезпечувати свободу інформаційного обміну є важливою передумовою соціального й технологічного поступу, чинником національної безпеки, однією з основ успішної внутрішньої та зовнішньої політики. Інформаційна сфера має системоутворюючий характер і впливає практично на всі галузі суспільних відносин [4, С.395].

Проте, Україна зіткнулася з проблемою відсутності єдиного плану, єдиної державної позиції або стратегії розвитку інформаційної галузі. Такий єдиний підхід допоміг би усім гілкам влади приймати правильні та послідовні рішення у процесі розбудови держави.

Можемо констатувати, що в інформаційній сфері держави невирішеними є наступні питання:

– відсутність довгострокової державної стратегії щодо подальшого розвитку інформаційної сфери;

– недосконалість законодавства про інформацію;

– недостатній рівень державної підтримки виробництва і розповсюдження вітчизняної інформаційної продукції.

Ускладнює ситуацію відсутність суспільно-визнаних морально-етичних орієнтирів розвитку, образу майбутнього, слабо розвинені умови для самореалізації і втілення соціально значимих ініціатив молоді. Відсутній механізм узгодження інтересів молоді з інтересами інших груп суспільства.

В сукупності це призвело до того, що у наявному інформаційному середовищі ціннісно-смысловий простір молоді формується або на основі кримінальної субкультури, або на основі ціннісно-поведінкових моделей, руйнівних для національно-культурної самоідентифікації молодих українців. Характерними рисами масової молодіжної свідомості стають правовий нігілізм, відсутність соціальної волі, “стадний” інстинкт [5,6].

Провідну роль в цьому процесі відіграють засоби масової інформації та ресурси Інтернет мережі. У сучасному молодіжному середовищі їм належить лідерство у формуванні свідомості і світогляду, життєвих цінностей, взірців для наслідування. При цьому продукт масової споживчої культури багато в чому сприяє зростанню агресії та етичної розбещеності в молодіжному середовищі, підсилюючи негативні тенденції в її розвитку.

Як відомо, розбудова української держави, ставить на порядок денний надзвичайно важливе і невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина і патріота рідної землі. Лише люди, безмежно віддані українській національній ідеї, здатні відстояти незалежність, соборність України, вивести її з тимчасових соціально-економічних труднощів на шлях прогресу і процвітання.

З огляду на це побудова нового демократичного, гуманного суспільства, яке орієнтується на високі національні і загальнолюдські цінності, набуває, насамперед, виховного характеру. Особливо це стосується молоді, якій в

недалекому майбутньому відстоювати та примножувати здобутки нашої незалежності. Система виховання зумовлює формування навичок поведінки в сім'ї, під час навчання, на виробництві, культурно-освітній, професійній та політичній діяльності. Зміст виховання визначається пріоритетністю вимог часу, потребами соціально-економічного розвитку і зумовлюється суспільними відносинами, станом науки, технологій, культури, родинно-сімейними стосунками, традиціями та рівнем системи освіти. Дані аспекти є взаємозалежними, динамічними, тобто система виховує особистість, а особистість виховує систему.

Необхідність виваженого розв'язання проблеми розвитку системи виховання в процесі державотворення, зумовлює потребу формування і збереження класичних та утвердження нових ціннісних орієнтацій. Центральним місцем в процесі державотворення є формування в учнівської та студентської молоді демократичних цінностей, свобод та громадянської позиції. Зараз, в умовах перманентних соціально-економічних негараздів, відбувається інтенсивний процес соціальної і моральної деградації частини учнівської молоді, надмірного захоплення негативними формами комерційного бізнесу і низькопробною зарубіжною культурою. Відтак, притуплюються природні потреби в пізнанні, втрачається інтерес до чесної праці, знецінюються духовні ідеали. Зараз досить помітне місце в нашому житті посіли так звані предметні цінності які, ми вважали, були притаманними лише капіталістичному суспільству і які досить інтенсивно розроблялися на Заході. Це – особистий інтерес, корисливість, раціональність, прибуток. У повсякденному житті саме ці прагматичні раціональні цінності набувають дедалі більшого значення, особливо для молоді [7,8].

Проте, ціннісна орієнтація слугує своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Вона передбачає позитивне або негативне значення об'єктів навколишнього світу для індивідууму чи суспільства і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем та

наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відносин, критеріями і способами оцінки цього значення, виражених в моральних принципах і нормах, ідеалах, установках і цілях.

Цінності, безумовно є тим феноменом, котрий найтісніше пов'язаний з сферою потреб людини, так як певна система цінностей втілюється, опредметнюється в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних з відповідними формами життєдіяльності, в яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних в цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда.

Сьогодні ми є не лише свідками, але й учасниками кризи моральності і правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації та дестабілізації молоді. Важливим чинником цієї кризи цінностей є крах тоталітарної системи, яка формувала у всіх єдину систему цінностей та ціннісних орієнтацій. Пошуки нових ціннісних орієнтацій важкі самі по собі, ускладнені негативними соціально-економічними процесами, але стають життєво важливими і необхідними засобами опори в життєвих колізіях. Сучасні цінності – актуальна ідеологічна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності, як окремого індивіду, так і будь-якої малої або великої соціальної групи, колективу, нації, всього людства. Це також нова проблема, що має проростати і кристалізуватися заново, причому вибір світоглядних позицій, а отже і цінностей покладається на індивід, як суб'єкта життєдіяльності. Це звичайно проблема загальної значущості, бо процес державотворення в Україні висуває на передній план такі спільні для всіх ідеологічні цінності, як патріотизм та громадянськість, та їх відображення у свідомості, світогляді та поведінці [1].

В наш час розгулу вседозволеності, втрати старих, іноді непридатних для життя орієнтирів і тимчасового духовного бездоріжжя, важко переоцінити значення ціннісних орієнтацій як умови розвитку особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору. Стає цілком очевидною нагальна

необхідність створити нову систему цінностей, яка б слугувала орієнтиром у вихованні молодого покоління та громадян будь-якого віку. Така система загалом і кожен її структурний компонент зокрема, мають становити одне ціле, в якому об'єднуючим началом є духовність людини.

Духовність – це втілення в світоглядних орієнтаціях людини сподівань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, бажань і зумовлює настанову на відповідний життєвий вибір. Це осмислення людиною гуманістичного сенсу мети людської життєдіяльності [9,10].

З огляду на викладене, актуальними є наукове розроблення і практичне забезпечення, по суті нової системи громадянського виховання, мета якого – сформувати в молоді структуру громадянських якостей, потребу захищати інтереси України, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення української Держави. Особливу роль у цьому питанні набуває інформаційна політика, яка б мала бути спрямована на ствердження в молодіжному середовищі ідеалів патріотизму, національної самосвідомості, вищих моральних цінностей, правової свідомості.

Безперечно, чітко вибудована молодіжна інформаційна політика сприяла б духовно-моральному та патріотичному вихованню молодих людей; формувала позитивний образ героя нашого часу – патріота, трудівника, законослухняного громадянина і чесної людини.

Патріотичне виховання молоді, як систематична і цілеспрямована діяльність органів державної влади, місцевого самоврядування й громадських організацій, повинно формувати у молодих громадян високу патріотичну свідомість, почуття вірності своїй Батьківщині, готовність до виконання громадянського обов'язку і конституційних обов'язків по захисту інтересів Вітчизни. Патріотичне виховання повинно сприяти забезпеченню духовно-моральної єдності суспільства, зміцненню єдності народу України на основі усвідомлення спільності історичної долі, зниженню соціальної напруженості й підтримці суспільної стабільності, зміцненню обороноздатності країни.

Героїчні події вітчизняної історії, досягнення країни в галузі науки, культури, спорту, політики й економіки зберігають якості моральних орієнтирів і є передумовами для успішної реалізації виховної роботи в інформаційному середовищі [11].

Слід зауважити, що в інформаційному середовищі якісні і кількісні характеристики цінностей перебувають в подвійній залежності від внутрішніх властивостей їх носія та від потреб і прагнень суспільства, людини, яка є адресатом цінностей. Для періоду становлення і розбудови держави є характерними тенденції збереження класичних цінностей, переосмислення характерних національних цінностей та насадження чужих (нові лідери, нові ідеї, нове життя).

Побудова ж демократичного суспільства базується на національній ідеї, любові до Вітчизни, класичній культурі і спрямовується в площині Я-концепції особистості, громадянина, патріота України. Тому до системи понять, які повинен глибоко знати кожен громадянин, слід віднести поняття “національна ідея”, “національний ідеал”, “національна ідеологія”, “національні інтереси” та інші.

В загальному плані національна ідея – це духовна першооснова, джерело особистісного розвитку людини; соціально-психологічний механізм інтеграції соціальних груп; джерело суспільного поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії; механізм врівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, що населяють певний географічний простір і мають єдину історично-політичну долю і орієнтацію на майбутнє. Це складний національно-політичний, морально-етнічний і психологічний феномен народного життя, його менталітету, це теорія і практика життя народу за період його національно-визвольних змагань, це історія його існування.

У вужчому і конкретному значенні національна ідея – це відображення нацією свого місця на планеті та перспектив власного подальшого розвитку. Для світового українства такою ідеєю є розбудова самостійної, соборної та незалежної Української держави, що і проголошено в Декларації про

державний суверенітет України та в Акті незалежності України. Вона досить міцна, бо дозрівала протягом століть.

Національна ідея підказує етносу, як треба жити, чому жити треба саме так, а не інакше, що і як слід робити з урахуванням близької і віддаленої перспективи, тобто вона виконує орієнтувальну, організаційну та мотиваційну функції в життєдіяльності етносу.

Оскільки в національній ідеї не тільки фіксується реальне державне буття нації але й обґрунтовується, яким воно повинно стати в майбутньому, це пов'язує її з національним ідеалом. Національний ідеал – образ досконалого державного буття. Саме в національному ідеалі абстрактна і узагальнена національна ідея набуває конкретної форми.

В розбудові держави значну роль відіграють і національні цінності – як соціально-матеріальні (демократія, гуманізм, свобода, добробут, соціальний захист тощо), так і духовно-культурні (принципи, погляди, моральні норми, традиції), які сповідує дана нація. Здебільшого вони мають загальнолюдській характер, хоча й багато в чому специфічні, бо залежать від світосприймання, світорозуміння та інших особливостей нації.

Національна ідеологія – це система політичних, правових, філософських, етнічних, релігійних ідей, ідеалів, поглядів, які відображають ставлення нації крізь призму власних інтересів до навколишнього світу.

Як системне утворення, національна ідеологія відрізняється від національної ідеї та національного ідеалу тим, що включає в себе такі компоненти, які хоча і мають національну забарвленість, але не є пріоритетними і винятковими.

Національні інтереси – це узагальнений вираз актуальних потреб певної національної спільноти. Національні інтереси формуються на основі інтересів громадян і соціальних груп, але не зводяться до них, чи навіть до їх суми в процесі взаємодії громадян і соціальних груп відбувається формування інтересів національної спільноти в цілому [12, С.234].

В умовах незалежності національні інтереси українства модифікувались в державні. З огляду на це виникла проблема їх оптимального співвідношення з інтересами особистими, які не завжди збігаються з першими. Їх поєднання можливе завдяки суспільним інтересам. Вони витягають громадянина з кола егоїстичних інтересів, залучаючи його до широкої спільної діяльності.

Як бачимо, національні цінності відіграють велику роль в процесі виховання майбутніх громадян.

Громадянство передбачає насамперед правову належність особи до конкретної держави, що визначає сукупність прав, свобод та обов'язків особистості і забезпечує їх правовий захист як в середині країни, так і за її межами.

Завдання демократичної держави полягають в тому, щоб створити умови для формування виваженої громадянської позиції, громадянської думки, як цілеспрямовано під впливом державних інститутів, так і волевиявленням особистості чи колективу, народу, духовна сфера якого включає таку систему цінностей та ціннісних орієнтацій: утвердження в між людських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принциповості і негативного ставлення до фальші, цинізму та лицемірства.

Треба виховувати у майбутніх громадян вміння робити власні об'єктивні оцінки, щодо різних життєвих явищ та подій, щодо самих людей та сенсу життя і завдяки цьому протистояти механічному та експансивному нав'язуванню ззовні готових, часто сумнівного змісту і походження еталонів та орієнтирів, які пропонує інформаційний простір.

Важливим є також виховання свідомого і відповідального ставлення до прав та обов'язків громадян відповідно до державного законодавства. Активна протидія правовому нігілізму, повага до Конституції, державних символів та їх активний захист від будь-яких посягань з боку несвідомих членів суспільства. Отже головне в державі, на чому базується її існування, розвиток і подальший

поступ – це закони, з яких найважливішим є Конституція, своєрідна модель державної та суспільної системи України [13,14].

Лише політична грамотність, політична свідомість і мислення, політична культура загалом стимулюють громадянську активність, роблять кожного громадянина не пасивним спостерігачем подій, які відбуваються в країні і світі, але й їх активним учасником. Слід підкреслювати, що права та обов'язки громадян тісно пов'язані між собою; необхідно зазначити: якщо людина пересвідчується, що держава не формально, а насправді стоїть на сторожі її прав та свобод, домагається їх неухильної реалізації, то на основі свого конституційного мислення, вона діалектично починає вважати цінностями і свої громадянські обов'язки. Це означає, що громадянин позитивно сприймає і права держави, і її вимоги до нього, і санкції, якщо ці вимоги ним не виконуються. Довести це до свідомості зростаючого покоління є одним з першочергових завдань вітчизняної інформаційної політики.

Висновок.

Держава та суспільство мають забезпечити випереджальну та інноваційну участь у державотворчих процесах, забезпечити духовні і культурні потреби молоді, рівні можливості для розкриття творчого, професійного, інтелектуального потенціалу молоді, набуття молоддю соціального досвіду, формування вміння жити в громадянському суспільстві, підтримку сімей, конкурентноздатність на ринку праці, якісну освіту, формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, патріотизму, національної і громадської свідомості серед молоді, яка б могла забезпечити безперервність розвитку держави Україна, базуючись на державних і національних цінностях.

Такий підхід дасть можливість сформулювати стратегічну ціль української молоді, спрямовану на формування у неї відповідального ставлення до свого майбутнього і майбутнього держави. Це зробить процес залучення молоді до розробки і реалізації державної молодіжної політики ефектним і змінить сучасну роль молоді – брати участь у вирішенні власних соціально-побутових

проблем, на необхідну участь у розв'язанні стратегічних проблем розвитку суспільства.

Література

1. Доктрина молодіжної політики України як основа формування, розвитку й ефективної реалізації сучасної конкурентоспроможної особистості / [Електронний ресурс]. – 2011. – 11 грудня. – Режим доступу : <http://www.experts.in.ua>
2. Арістова І.В. Державна інформаційна політика та її реалізація в діяльності органів внутрішніх справ України: організаційно-правові засади : Дис... д-ра юрид. наук: 12.00.07 / Національний ун-т внутрішніх справ. – Харків, 2002. – 476с.
3. Бжезинський З. Большая шахматная доска. – М., 1998. – 250с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М., 2000. – 450с.
5. Дубровський В. Рушійні сили небажаних реформ: уроки українського перехідного періоду / [В. Дубровський, Я. Ширмер, В. Грейвс-Третій, Є. Головаха, О. Гарань, Р. Павленко] // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2010. – №1. – С. 56-72.
6. Головаха Є.І. Українське суспільство 1992-2008 : Соціологічний моніторинг /Є.І. Головаха, Н.В. Паніна. – К. : ІС НАНУ, 2008. – 85 с.
7. Хорунжа Л.П. Гуманізація навчально-виховного процесу // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 36.
8. Скульський Р.П. Пріоритетні цінності у вихованні майбутніх вчителів //Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.168-170.
9. Бех І.М. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.117-120.
10. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина //Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.144-150.
11. Концепція державної інформаційної політики/ [Електронний ресурс]. – 2010. – 20 серпня. – Режим доступу : <http://www.publicpolinfo.gov.ua>

12. Киричук О.А. Національна ідея: витoki і шляхи об'єктивації // Матеріали науково-практичної конференції “Ідеологія та ідейно-політичні засади державного будівництва України”. – К., 1993. – С.235-238.
13. Нікітіна Н.А. Формування громадянської позиції в учнів педагогічного ліцею в навчально-виховному процесі: Дис. ... канд. пед. наук / СУНУ ім. В. Даля. – Луганськ, 2007 – 253с.
14. Рацул О. А. Проблема формування громадянськості студентів вищих навчальних закладів України в другій половині ХІХ – початку ХХ століття: Дис. ... канд. пед. наук. / ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005. – 186с.

Жадан Ірина Василівна

Ціннісні пропозиції суб'єктів політичної соціалізації: контент-аналіз дискурсу

Анотація. Представлено результати контент-аналізу ціннісної складової соціалізувального дискурсу. Ціннісні пропозиції інтернет-ЗМІ, програм політичних сил, навчальних програм для учнів 10-11 класі ЗОШ проаналізовано за напрямками: кількості пропозицій окремих політичних цінностей, їх змістового наповнення, спрямованості та цілей дискурсів, їх узгодженості, конфліктності, раціональності тощо. На основі узагальнення результатів висунуто припущення про координати та вектори простору ціннісних інтерпретацій молоді.

Ключові слова: контент, політичні цінності, пропозиції, дискурс, ціннісні інтерпретації, соціалізація.

Серед викликів інформаційного суспільства одними із найбільш відчутних є соціалізаційні: змінюються цілі, завдання і базові конструкти, виникає потреба у актуалізації нових механізмів соціалізації, зменшується вплив одних і зростають можливості інших її агентів, формується інша структура компетенцій суб'єктів соціалізації. Зростання рівня невизначеності,

зміна ціннісних орієнтацій, уявлень про норми і девіації, стрімке старіння інтерпретативних схем — все це потребує нових стратегій адаптації, а отже постає завдання пошуку ресурсів соціалізації, у тому числі і політичної, одним із завдань якої є формування політичної картини світу громадянина.

Політична картина світу являє собою динамічну систему уявлень про політичну систему, владу, політичні цілі і цінності, механізми функціонування політики, моделі політичної поведінки тощо. Ціннісна складова політичної картини світу представлена багаторівневою системою значень та сенсів, вибудованих на когнітивних та емоційних, усвідомлюваних і несвідомих конструктах. Кожен із суб'єктів соціалізувального процесу (освіта, ЗМІ, політичні сили і авторитетні персони, молодь, яка ще не завершила етап первинної соціалізації, і старше покоління, яке проходить етап ресоціалізації) формує своє уявлення про світ політики у взаємодії з іншими, з культурою і з самим собою і водночас впливає на цей світ, продукуючи нові значення, сенси та смисли.

Вже більше двох десятиріч зусилля українського суспільства не приводять до бажаних змін у громадянській свідомості і агенти соціалізації не спроможні забезпечити очікуваний результат (одні — через відсутність у власному арсеналі необхідних знань і вмінь, інші — через невідповідність ціннісних уявлень проголошеним цілям, треті — через брак авторитету, розбіжності декларованих і реальних моделей поведінки тощо).

Одним із ресурсів соціалізувальних впливів у цій ситуації є потенційні можливості розширення, поглиблення, раціоналізації, переорієнтації, узгодження компонентів дискурсу взаємодії суб'єктів соціалізації. Услід за В.Васютинським ми розглядаємо дискурс у двох значеннях: «...як існування, перебування «в», взаємодія» та «як розуміння, тлумачення, інтерпретація», і обидва ці аспекти «поєднуються в інтенційній активності суб'єкта, спрямованій водночас на середовище і на самого себе» [1, с. 90].

Аналіз дискурсу взаємодії акторів соціалізаційного процесу дає уявлення, насамперед, про моделі та напрями процесу соціалізації, політичні символи і

ідеали, цілі і засоби, які обирають суб'єкти політичної взаємодії для їх досягнення, а отже дає змогу скласти прогноз та визначити ресурси корегування політичної картини світу молоді.

Виходячи з цього припущення нами був проведений контент-аналіз ціннісної складової дискурсу суб'єктів політичної соціалізації, досліджувались, зокрема, ціннісні пропозиції інтернет-ЗМІ («Українська правда» (pravda.com.ua) та «Лівий берег» (lb.ua)) – аналізувались тексти видань упродовж перших двох тижнів лютого 2013 року; програми провідних політичних сил (Політичної партії "УДАР" Віталія Кличка, Політичної партії Всеукраїнське об'єднання "Батьківщина", Партії регіонів, Політичної партії Всеукраїнське об'єднання "Свобода", Комуністичної партії України), а також навчальні програми для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання – рівень стандарту та академічний рівень (з української літератури, світової літератури, історії України, всесвітньої історії та правознавства).

Дискурс взаємодії суб'єктів політичної соціалізації аналізувався за двома векторами ціннісної системи координат, одну з осей якої утворюють цінності-цілі (моделі бажаного майбутнього), а другу — цінності-засоби (прийнятні способи досягнення цілей). До першої групи віднесено цінності добробуту, безпеки, порядку, стабільності (розвитку), справедливості, свободи, прав людини; до другої — цінності влади, легітимності, плюралізму, толерантності, законності, відповідальності, еволюційності (революційності), екологізму. Аналіз дискурсивних пропозицій суб'єктів соціалізації здійснювався за такими напрямками:

- 1) кількість пропозицій кожної з цінностей, їх абстрактність чи конкретність, знак оцінних відношень;
- 2) спрямованість дискурсу: на критику існуючого порядку, на зміну існуючого порядку, на пояснення ситуації, на збереження ситуації;
- 3) цілі дискурсу: радикальні, анархічні, консервативні, ліберальні;
- 4) ступінь раціональності – ірраціональності дискурсу ;

- 5) конфліктність – зорієнтованість на консенсус;
- 6) узгодженість – неузгодженість (услід за А.В.Брушлинським, узгодженість визначаємо як характеристику поєднання основних структурних компонентів взаємодії – цілей і цінностей, мотивів і способів [2, С.78]).

На основі аналізу дискурсивних пропозицій окремих агентів за вказаними параметрами можна скласти уявлення про особливості соціалізувального дискурсу (найбільш актуальні теми, спектр пропозицій та ціннісні спрямування), а отже і про межі інтерпретативного простору його суб'єктів.

Як видно з рис.1, інтернет–ЗМІ зосереджені на проблематиці законності, прав людини та відповідальності за їх утвердження. Четверту позицію у рейтингу тем посідають цінності еволюційності (революційності): фактично йдеться про шляхи зміни існуючої ситуації, причому контент свідчить про високий рівень революційності, попри те, що загрози такого шляху перетворень загалом усвідомлюються.

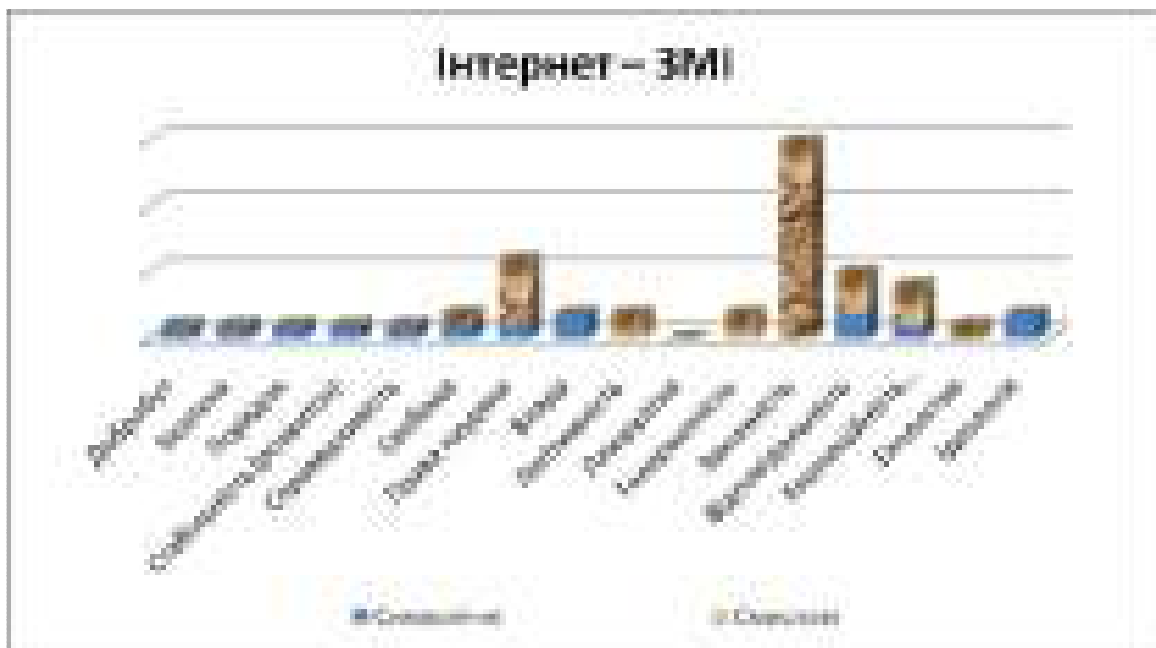


Рис.1 Частоти ціннісних пропозицій та їх наповнення (символічні (абстрактні, знакові) судження чи смислові, що репрезентують конкретні реалізації)

Пропозиції інтернет–видань, що стосуються цінностей добробуту, безпеки, порядку, стабільності, справедливості, свободи, прав людини, влади,

законності спрямовані переважно на критику існуючого порядку. У пропозиціях щодо легітимності, толерантності та екологізму частіше йдеться про пояснення існуючого порядку та пошук шляхів його зміни. Контент пропозицій щодо відповідальності та еволюційності (революційності) свідчить про орієнтацію на зміну існуючого порядку із вираженою радикальністю та апелюванням до громадянської самосвідомості, співвідповідальності та співучасті у політичному процесі кожного активіста та громадянина.

У дискурсі аналізованих інтернет-видань безліч метафор, паралелей з народними прислів'ями, сленгових форм, актуалізацій стереотипів («Ми» і «Вони»), що дає підстави вважати його скоріше ірраціональним, ніж раціональним. Дискурс радше конфліктний, а ніж зорієнтований на консенсус і при цьому загалом узгоджений – прагненню змін цілком логічно відповідає пошук шляхів і засобів змін. Водночас слід відзначити абстрактність образу погребового майбутнього — цінності добробуту, безпеки, порядку, стабільності і розвитку, справедливості, як і ідеологічні уподобання представлені у дискурсі абстрактно, на рівні означення, а не смислових конструктів.

Ціннісний дискурс політичних сил дуже неоднорідний за більшістю параметрів. На рис.2 представлені сумарні характеристики пропозицій щодо кожної із цінностей, які дають уявлення про ціннісні преференції політичних сил.

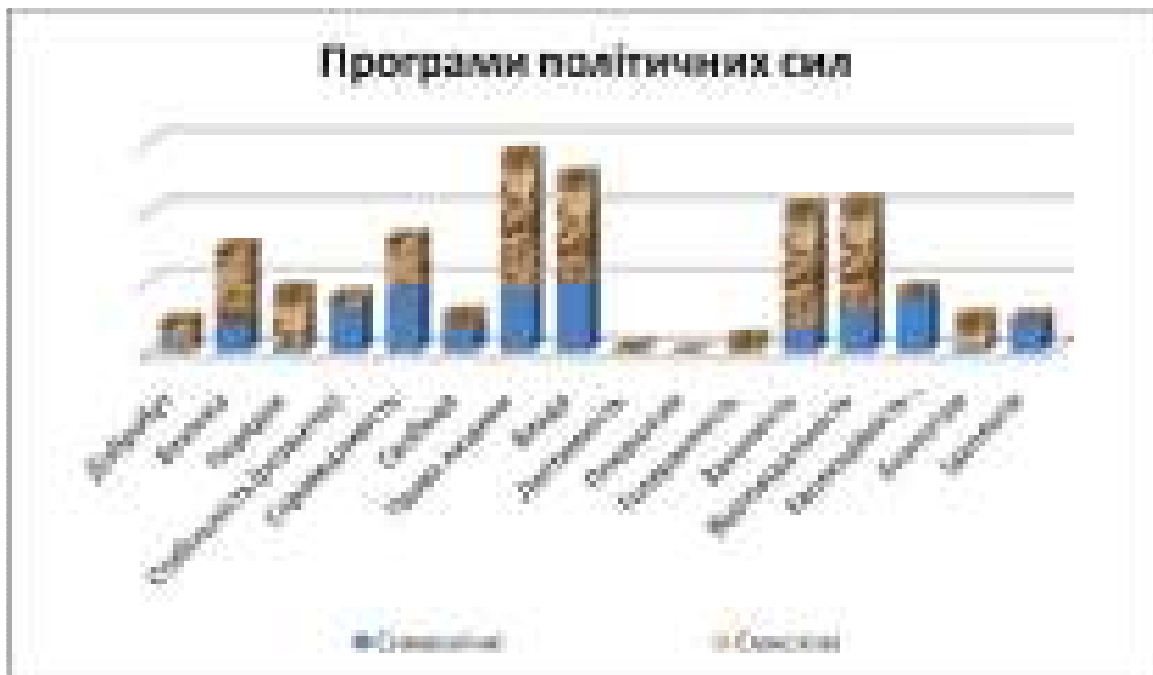


Рис.2 Частоти ціннісних пропозицій та їх наповнення (символічні (абстрактні, знакові) судження чи смислові, що репрезентують конкретні реалізації)

За зведеними даними найбільше актуалізовані у дискурсі політичних сил цінності прав людини, влади, відповідальності, законності, справедливості та безпеки, водночас практично відсутні пропозиції щодо цінностей легітимності та плюралізму, як, зрештою, і в дискурсі інтернет-ЗМІ. Дещо більшою у порівнянні з інтернет-виданнями виявилась частка символічних пропозицій (36% проти 30,4%).

Що ж до смислових репрезентацій цінностей, то у дискурсах різних політичних сил вони не лише полярні (що, загалом, зрозуміло і очікувано), але й представлені нерівномірно, різнопланово і дещо несподівано. Зупинимось на найбільш яскравих особливостях.

Найбільшим у кількісних характеристиках виявився обсяг ціннісних пропозицій програми Політичної партії "УДАР" Віталія Кличка — 32,3% сумарних пропозицій політичних сил (для порівняння: частка КПУ – 22,9%, ВО «Свобода» – 16 %, ВО «Батьківщина» і Партії регіонів – по 14,4%). Ця ж програма виявилась змістовнішою за решту – частка виявлених у ній смислових

пропозицій становить 87,7% (проти 82% – у ВО «Свобода», 78% – у ВО «Батьківщина», 47% – у Партії регіонів, 11% – у КПУ). Найбільш актуальними для дискурсу Політичної партії "УДАР" є цінності прав людини, законності, відповідальності і безпеки влади (сумарно 63,2 % від загальної кількості пропозицій). У програмах інших політичних сил частіше артикулюються цінності:

- влади і відповідальності (ВО «Батьківщина»);
- відповідальності, прав людини і законності (Партія регіонів);
- законності, прав людини, влади і справедливості (ВО «Свобода»);
- революційності, влади і прав людини (КПУ).

Дискурс Політичної партії "УДАР" спрямований на пояснення ситуації і визначення шляхів і механізмів зміни існуючого порядку, образ бажаного майбутнього у ціннісному аспекті виписаний чітко і послідовно.

Дискурс ВО «Батьківщина» спрямований на критику існуючого порядку і зміну його, при цьому дуже схематично представлені цінності майбутнього і шляхи (механізми, засоби) його досягнення.

У дискурсі КПУ найбільш яскраво представлені цінності революційності, які є одночасно і метою і засобом; у моделі бажаного майбутнього не просто відсутні, а категорично заперечуються ліберальні цінності. Загалом же дискурс КПУ спрямований більше за все на критику існуючого порядку.

Як і у дискурсі КПУ, у ціннісних пропозиціях програми ВО «Свобода» відсутні ліберальні (легітимність, плюралізм, толерантність) цінності, окрім того взагалі не згадується ще про свободу. Дискурс спрямований не стільки на зміну існуючого порядку, скільки на конкретні зміни у окремих сферах.

Дискурс Партії регіонів спрямований на збереження існуючого порядку, практично не містить критики, натомість насичений переконуючими конструктами (ми знаємо..., ми зможемо..., ми здатні забезпечити і т. ін.)

Цілі ціннісного дискурсу Політичної партії "УДАР" ліберальні, Партії регіонів – консервативні, ВО «Свобода» і КПУ – радикальні. Дискурс ВО

«Батьківщина», незважаючи на критичну спрямованість, ближчий до консервативного.

Найбільш ірраціональним є дискурс КПУ (апеляції до неіснуючих класів, насиченість міфами, загрозами, спрямованість у минуле). Дискурс Політичної партії "УДАР" є найбільш раціональним, він же виглядає найбільш узгодженим. До певної міри узгодженим можна вважати і дискурс Партії регіонів, принаймні у тій його частині, яка стосується економічних пропозицій, де цілі, цінності і засоби їх досягнення є односпрямованими (порядок...підприємницької діяльності, порядок... надання держпідтримки .. промисловості, економічний розвиток, економічна стабільність, справедливе оподаткування, справедливість комунальних тарифів, громадяни, які знають свої права, законодавче унеможливлення рейдерства, яке дестабілізує ринок, захист прав споживачів, кримінальна відповідальність за несвоєчасні виплати пенсій тощо). Щоправда, у тій частині, де йдеться про демократичні цінності, практично відсутні конкретизації, натомість пропонуються декларативні судження.

Питома вага символічних пропозицій у ціннісному дискурсі, представленому навчальними програмами для учнів 10–11 класів, менша, ніж у дискурсі інтернет– ЗМІ і політичних сил – лише 26%.



Рис.3 Частоти ціннісних пропозицій та їх наповнення (символічні (абстрактні, знакові) судження чи смислові, що репрезентують конкретні реалізації)

Як видно з рис.3, найчастіше в навчальних програмах актуалізуються цінності влади, розвитку, прав людини, еволюційності, свободи й відаповідальності; тоді як цінності добробуту, легітимності, плюралізму й справедливості практично не згадуються. Значна частка пропозицій щодо цінності влади характеризують взаємодію влади і творця, влади і культури, влади і релігії, людини і влади. Пропозиції щодо цінностей розвитку, прав людини, еволюційності, свободи й відповідальності стосуються переважно різних аспектів взаємодії особистості (громадянина) і суспільства. Прикметно, що пропозиції щодо ідеології мають виключно негативну конотацію.

Освітній дискурс має пояснювальне спрямування, може характеризуватись як консервативний, загалом раціональний, орієнтований на консенсус, узгоджений.

Порівняльний аналіз дискурсів різних суб'єктів політичної соціалізації дає підстави для певних узагальнень, а саме:

- цінності прав людини, які є базовими для формування демократичної політичної культури, не артикульовані належним чином у жодному з аналізованих дискурсів (виключення становить програма Політичної партії «Удар», завдяки якій сумарний рейтинг ціннісних пропозицій політичних сил очолили саме цінності прав людини);
- пропозиції щодо цінностей влади потужно представлені і у дискурсі політичних сил, і в навчальних програмах. Лідерство пропозицій щодо законності у дискурсі інтернет–ЗМІ, за результатами аналізу базових смислів, також можна інтерпретувати як такі, що стосуються, переважно, влади, яка порушує закон, контролює суди, не забезпечує справедливе судочинство тощо;

- ліберальні цінності (легітимність, плюралізм, толерантність, свобода, екологізм) представлені дуже абстрактно, або взагалі відсутні у дискурсі суб'єктів політичної соціалізації;

- пропозиції щодо цінності відповідальності представлені у аналізованих дискурсах переважно у розрізі особистісної відповідальності або ж кримінальної. Тема політичної відповідальності практично не актуалізована;

- тема добробуту, як цінності-цілі, до якої прагне суспільство, практично не артикульована – смислові пропозиції у дискурсах відсутні;

- не набули належного розгортання у пропозиціях теми цінності еволюційних перетворень, порядку і безпеки.

Таким чином виявлені особливості соціалізувального дискурсу (орієнтація на владу, спрямованість на критику існуючого порядку, високий рівень символічності та ірраціональності, конфліктність) дають підстави припускати, що інтерпретації суб'єктів соціалізації, зокрема студентської молоді, будуть пов'язані, насамперед, з пропозиціями тих інституцій, які уособлюють владу, або ж прагнуть її здобути. Вузкий спектр ціннісних пропозицій щодо ліберальних і демократичних цінностей не дає підстав для оптимістичних прогнозів щодо спрямування політичної соціалізації, можна очікувати, що ціннісна складова політичної картини світу студентської молоді буде тяжіти до ірраціональних, суперечливих, схематизованих конструктів.

Загальні висновки

1. За результатами аналізу ціннісної складової дискурсу інтернет-ЗМІ, політичних сил та освіти можна констатувати наступне:

- близько третини ціннісних пропозицій соціалізувального дискурсу є символічними і не мають інтерпретаційної перспективи;

- спектр смислових пропозицій щодо окремих цінностей звужений, а у окремих випадках представлений одним полюсом значень, а отже інтерпретаційні конструкти цілком передбачувані;

- особливо бідно представлені у дискурсі цінності-цілі та група цінностей-засобів, властивих ліберальній політичній культурі;

- у ціннісній складовій дискурсу інтернет–ЗМІ та більшості політичних сил переважають значення та смисли, вибудовані на емоційних, несвідомих конструктах;

- ціннісний дискурс переважно спрямований у минуле або сучасне і не спрямований на консолідацію;

- дискурсивний простір обмежений простором взаємодії «влада–людина», взаємодія на рівнях «громадянин – влада» чи «громадянське суспільство – влада» не відображена у ціннісному дискурсі;

- ціннісний дискурс в цілому скоріше протестний, ніж радикальний.

2. Вирішення завдань політичної соціалізації на сучасному етапі навряд чи можливе без спеціальних, узгоджених і регулярних зусиль, спрямованих на розширення спектру дискурсивних пропозицій щодо політичних цінностей, наповнення дискурсу смисловими конструктами, систематизації пропозицій, забезпечення стійкого асоціювання конкретних цінностей з політичними практиками, цілями і перспективами розвитку.

Література

1. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492с.
2. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В.Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368с.
3. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология») – Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс–Пи», 2006. – 177с.
4. Соловьев А. И. Политический дискурс. Коммуникация и культура: противоречия поля политики // Полис. - 2002. - №6 -С.6-17.

Вплив сучасного інтерпретаційного поля історичного минулого на формування картини світу особистості

Анотація. Показано, що традиційні шляхи трансляції минулого через покоління зазнають значних змін в умовах формування глобальних інформаційних брендів. Попри це, історична пам'ять залишається системою орієнтирів для пошуків смислів для нових генерацій. Інтерпретативні наративи історичного минулого відтворюють провідні для сучасного дискурсу моделі національної свідомості і впливають на процеси структурування картини світу особистості.

Ключові слова: історична пам'ять, стратегічна культура, ментальна ригідність, інтерпретативні схеми, «я-наративи».

Проблема. Соціальна реальність, ускладнення якої пов'язано з радикальними організаційними та комунікативними інноваціями, постійно потребує нових синтезованих підходів у створенні якісного інструментарію для досліджень. Такі пошуки наприкінці минулого століття, по суті, й призвели до виникнення так званих постдисциплінарних підходів таких, як — лінгвістичний (Л.Вітгенштейн, М.Хайдеггер, М.Фуко, П.Бурдьє), дискурсивно-аналітичний (Т.Ван Дейк, Е.Лакло, Дж.Поттер, М.Уетерелл); наративний (Ч.Пірс, Дж.Остін, М.Бахтін, Ф. де Соссюр, Н.В.Чепелева, Т.М.Титаренко), культурний (Дж.Александр) тощо, які на сьогодні є затребуваними в науковому дискурсі.

Нові постмодерністські науки соціального типу, насамперед спрямовані на вивчення культурно-символічних аспектів життєдіяльності особистості в дискурсі та смислів соціального буття, які дозволяють зрозуміти динаміку сучасного соціуму. В цих контекстах сучасне суспільство інтерпретується як текст, смисл якого змінюється в залежності від його трактувань.

На нашу думку, в цьому контексті продуктивним може бути переміщення дослідження історичної пам'яті в площину з новими парадигмальними координатами, які, насамперед, переносять акцент на вивчення «тексту»

історичної пам'яті, який представлений сучасними інтерпретаційними полями історичного минулого, які відображають смислові позиції його нараторів (суб'єктів соціалізаційного процесу).

Мета статті: запропонувати інструментарій, який дозволить вивчати сучасні інтерпретативні наративи історичного минулого, як соціальні конструкції, що відтворюють провідні для сучасного дискурсу моделі національної свідомості і впливають на процеси структурування картини світу особистості.

В умовах сучасного суспільства історична пам'ять залишається системою орієнтирів для пошуків нових смислів, значень ідеалів для нових поколінь. Виникнення складних комунікацій, які базуються на інтернет-технологіях, призводить до розвитку глобальних брендів, які знаходяться в постійному русі і виходять за рамки однієї культури. Головними особливостями мереж, які розвиваються є, насамперед, — детериторизація та розвиток мобільностей поза національними суспільствами і неспроможність (на державному рівні) контролювати глобальні потоки інформації[1].

Вочевидь, що за таких умов, традиційні шляхи трансляцій минулого через покоління зазнають значних змін, а в умовах світової глобалізації «географічне» розуміння феномену історичної пам'яті вже не є актуальним.

Відтепер, актори (суб'єкти взаємодій) політичного простору можуть контактувати між собою на різних рівнях, більш того, завдяки новим комунікативним можливостям — інтернет-мережам, блогерським дискусіям тощо, — вільно інтерпретувати і обговорювати проблеми, не приймати «на віру» інформацію про події, ситуації (історичного минулого в тому числі), відчувати свою приналежність до будь-якої громадсько-політичної групи тощо.

Завдяки інтерпретуванню, особистість структурує картину світу та створює власні конфігурації смислового простору, що базуються на індивідуальних системах значень і смислів. В свою чергу — завдяки цій інтерпретативній активності, яка відображає контекст соціуму, ментальні

конструкції, які склалися вже історично в культурі суспільства, сьогодні переструктуровуються, змінюються.

Якщо спробувати використати «археологічну» метафору, то можна представити історичну пам'ять, як своєрідне культурне «нашарування» в суспільній свідомості, яке утворилося в процесі історичного розвитку. Так звані «культурні шари» історичного досвіду спільноти існують в достатньо спресованому вигляді, не є статичними і зафіксованими в якомусь порядку, а знаходяться у постійній динаміці. В даному контексті під «культурою» розуміємо систему ментальних та психологічних умов людської поведінки, яка існує в даному суспільстві в певну епоху, включаючи ...установки й звички свідомості і способи артикуляції світу» [2, с.20].

Обраний нами інтерпретативний підхід передбачає визначення культури, як сукупності патернів смислів, що «трансляються історично та втілені в символах, наслідуваних системах концепцій, які увіковічують і розвивають знання та ставлення особистості до життя»[3, с.131]. З того часу, як побачила світ праця К.Гірца «Інтерпретація культур»(1973р.), багато сучасних дослідників підтримують позицію автора при визначенні поняття культури і акцентують на значущості соціально означених смислів діяльності людини і системах символів, за допомогою яких спільнота транслює знання через час і простір.

Так званий «культурний поворот» (або часом вживається – «культуральний») сприяв зародженню нових галузей знань. Так, на нашу думку, варто прийняти до уваги появу такого напрямку досліджень у цій царині, як концепцію *стратегічної культури*. І хоча цей напрям розвивається в рамках досліджень міжнародної безпеки, перш за все, привертає нашу увагу, тим, що в умовах турбулентності, невизначеності та швидких змін в сучасному світі, має значення для визначення стратегій оцінювання загроз і ризиків, а також — і можливостей для подальшого руху спільноти на національному рівні.

Вперше поняття «стратегічна культура» було використано американським дослідником Дж.Снайдером у кінці минулого століття. Порівнюючи радянську і американську ядерні доктрини, він дійшов висновку, що вони(доктрини) є продуктами різних організаційних, політичних та історичних контекстів. Не вдаючись до подробиць розвитку цієї наукової галузі, можна сказати, що й насправді, культурні смисли, які закладаються історично, є специфічними *національними лінзами*, які формують перцепцію подій і спрямовують формування певних реакцій суспільства проти можливих загроз[3, с.135].

Використовуючи поняття стратегічної культури як інструмента оцінки «поведінки» країни на міжнародній арені, можна екстраполювати, що вибір, який було зроблено в минулому країною, визначає не тільки майбутнє, але й продовжує обмежувати її перспективи. Так званий феномен *залежності від шляху (path dependency)*, який вивчається у цій галузі, відображає інерційні процеси на рівні соціуму, які заважають спільноті в перспективі обирати та конструювати нове.

Акцентуючи увагу на проблемі *ментальної ригідності*, можна звернутися до праць М.Рокича, який в середині минулого століття впровадив у науковий дискурс поняття «догматизм». За М.Рокичем, окрім раціонального аналізу, який особистість використовує при «прочитуванні» соціального простору, вона задіює складну ментальну структуру, яку було названо *belief-disbelief-system*(система «довіра—недовіра» або «переконання—невіра»).

Ступінь ментальної ригідності (догматизму когнітивної організації переконань особистості), яка «фільтрує» бачення індивідом соціального світу, вимірюється тим, наскільки:

- щільно існує непроникненість між системою власних переконань і системою тих, що індивідом не приймаються від інших;
- периферійні переконання залежать від центральних. Когнітивна структура вважається тим більше догматичною, чим сильніша ця залежність;

- часовий простір індивіда тяжіє до систематичної недооцінки важливості й цінності сьогодення за рахунок переоцінки минулого («золотий вік») і майбутнього («утопія») [4,с.349-350].

Минуле в національній пам'яті індивіда завжди існує в межах його власного досвіду. Формуючись в дитячі роки і базуючись на сімейному вихованні, освіті, засобах масової інформації, літературі тощо, почуття «моєї» історії в роки становлення особистості стає «матрицею» або «каркасом» її особистої історичної пам'яті. Така «матриця-каркас» знаходиться в свідомості носія історичної ідентичності на несвідомому рівні, аж до поки він (носій) наново, самостійно і критично не захоче підійти до перевірки будь-яких історичних подій/фактів/осіб.

В той же час, можна констатувати, що «матриця-каркас» історичної пам'яті, з одного боку, є наслідком цілеспрямованої роботи зацікавлених структур суспільства по вихованню лояльного до певного політичного режиму громадянина, а з іншого — вона, водночас, виступає моделлю продукування національних практик за участі внутрішніх(ментальних) структур особистості.

Історична спадщина завжди реінтерпретується і переглядається різними генераціями, тому інтерпретаційні моделі минулого не можуть бути фіксованими і усталеними. В цьому контексті заслуговує на увагу підхід української дослідниці В.В.Середі, яка для аналізу зв'язку між історичною пам'яттю та соціальною ідентичністю вводить поняття *«історична ідентичність»*.

На її думку, історична ідентичність — це «дискурсивний продукт чи структуроване коло зв'язків між домінантними парадигмами розуміння і пояснення минулого (загальні уявлення та ставлення людей до різних історичних подій/осіб або щодо минулого чи історичного процесу загалом, що продукуються і нав'язуються панівними елітами) та «особистою» пам'яттю індивідів» [5, с.28]. Авторка вважає, що історичну ідентичність слід досліджувати на двох рівнях: як *«історію згори»*, яка репрезентує «накинуті»

ставлення до минулого та історичного процесу, і як «історію знизу», що відповідає історичній пам'яті, котра зберігається на рівні пересічних громадян.

Безсумнівно, що історична пам'ять, на першому рівні може зазнавати певних впливів офіційної історії, котра нав'язується згори через ЗМІ, шкільну систему освіти, ідеології, політичні партії тощо. Існує певна відмінність між цими рівнями, тому що ставлення пересічних людей до історії формується через інші канали: неофіційне обговорення в сім'ї чи в колі друзів, під впливом життєвих досвідів, які одночасно можуть бути досвідом цілого покоління.

Історична пам'ять характеризується різним ступенем інтенсивності й вибіркової. Розподіл та перерозподіл інтенсивності пам'яті залежить, насамперед, від актуальності тієї чи тієї події/ідеї, яка курсує в суспільстві на даний момент. Постійна зміна критеріїв пам'ятування, чергування пам'яті і забуття «актуалізує» одні культурні шари, залишаючи інші незатребуваними. У цьому процесі завжди мають місце дві тенденції, які перебувають у стані постійної конкуренції і простягаються у своїх значеннях від тотального «забуття», байдужості до минулого — аж до ставлень суспільства до історії, як до значущої базової цінності.

Локалізація особистості в соціально-політичному просторі залежить від, насамперед, *суб'єктивного* відображення реальності, множинності представлених в ній культурних патернів і колективних репрезентацій. Російська дослідниця Пушкарьова Г.В., яка представляє власну модель політичного простору, вважає, що дистанції, які встановлюються між акторами, залежать, насамперед, не тільки від існуючих політичних реалій, норм і законів, які прийняті в суспільстві і вкорінені в політичній культурі, а — й від *рухомих ментальних конструкцій*, які в залежності від конкретної ситуації змінюються.

За Пушкарьовою Г.В., самовизначення особистості в політичному просторі, яке пов'язано з усвідомленням індивідом відмінностей, які існують в суспільстві, супроводжується формуванням відповідної ідентичності. Актуалізовані ідентичності репрезентуються завдяки *власним інтерпретаціям* суб'єкта взаємодії. Особистість дивиться на світ із певної позиції і від цієї

«вихідної» позиції залежить, насамперед, ракурс сприйняття подій, ситуацій, що може істотно впливати на віддання переваг(чи,навіпаки) у взаємодії з певними політичними акторами[6].

Економічні, політичні, соціальні зміни спонукають особистість до пошуків пояснень причин того, що відбувається. За таких умов, її смислова сфера постійно «переналаштовується», що призводить до виникнення великих діапазонів уявлень про світ (політичний, соціальний) та домінування в різних соціальних групах відмінних стереотипів, цінностей і смислів.

У дослідженні впливу сучасного інтерпретаційного поля історичного минулого на формування картини світу особистості ми пропонуємо послуговуватись *інтераційно-феноменологічною моделлю дискурс-аналізу*, яка повертає увагу вдалим синтезом різних наукових підходів (соціальний конструктивізм, когнітивна психологія, інтерпретативний інтераційонізм, прагмалінгвістика та інші), які вивчають мовленнєве спілкування як відтворення суб'єктивності, яка переживається феноменологічно [7].

В свою чергу, ключові позиції інтераційної складової цієї моделі, ґрунтуються на принципах взаємодії, яка, по-перше, досліджується у відповідних історично-культурних умовах певних ситуацій, подій. По-друге, в ній акцентується на значущості соціальної практики, яка зумовлена комунікацією, і, до того ж, пояснюється природа (транс)формацій смислів у спілкуванні. Поняття «комунікації» у даній моделі трактується не як передавання інформації, а, насамперед, як демонстрація смислів.

Інтерпретація смислів відбувається в процесах колективного осмислення соціальної реальності і зорієнтована на досягнення інтерсуб'єктивності як психологічного або феноменологічного переживання спільності(*togetherness*). Так звана *спільність* не є статичною, завжди знаходиться в русі і підтримується в кожному окремому акті взаємодії [7,с.37-38].

Соціальність формується в культурному контексті: взаємодіючи з іншими, особистість «тренує» свої здатності до інтерпретування. Культура як історичний процес смислотворення, забезпечує індивідів загальними для всіх

смыслами, значеннями і символами. Значущість використання концепту *інтерпретативних схем* у нашій моделі дослідження ми пов'язуємо з тим, що вони:

- допомагають формувати інтенції та погляди, які спрямовують дії особистості;
- сприяють осмисленню ситуацій і виробленню альтернативних способів здійснення дій і реалізації інтенцій;
- як моделі осмислення більш великих фрагментів досвіду особистості, забезпечують формування різних типів дій та способів виконання — стратегій. Так звані *стратегії* не пов'язані із свідомим плануванням: їх вибір залежить, насамперед, від прогностичних уявлень індивіда про майбутнє, які базуються, як на його минулому досвіді, так і — на осмисленому новому, завдяки власним інтерпретативним схемам.

Домінантні наративи культури визначають значення, форми і «письменність» наративів, які зрозумілі й доступні: кожна культура пропонує океан прийнятних наративів, набір сюжетів, історій, завдяки яким дії і наміри людини можуть бути проінтерпретовані...» [8,с.29]. При цьому виділяються два модули свідомості: *наративний модус самоосмислення*, який відображає життєвий контекст і унікальний індивідуальний досвід, і *парадигматичний*, або логічно-науковий, як форма наратива, яка була вироблена в процесі культурного розвитку людства загалом.

З огляду організації минулого досвіду особистості, наратив виконує наступні функції: впорядкувальну, інформуючу, трансформуючу, темпоральну тощо. Серед них — трансформуюча, як провідна, важлива тим, що пропонує моделі перетворення реальності. Завдяки наративу розрізнені події можуть об'єднуватися в єдину структуру. Не менш важливою, є темпоральна функція, суть якої полягає в тому, що наратив «осмислює» потік часу і дозволяє зрозуміти значення часових послідовностей[8,с.79].

В цьому контексті, слухним, на нашу думку, є підхід української дослідниці Найдьонові Л.А., яка намагається проаналізувати поняття

«небезпечної колективної пам'яті» у зв'язку з формуванням ідентичності наступного покоління. Розкриваючи динаміку зцілення від історичної травми (на прикладі аналізу реакцій спільноти на психологічне травмування Другою світовою війною), авторка звертається до опозиційного досвіду нації, який представляє у форматі наративів «болю» і «надії» [9].

Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що базові ментальні структури, які транслює історична пам'ять, забезпечують суб'єктів взаємодій загальними для всіх смислами і значеннями, які вони використовують в процесі соціалізації. «Я-наративи», як індивідуальні системи метафор, символів, образів є специфічними способами дискурсивного конструювання реальності. Завдяки інтерпретативній інтерсуб'єктній взаємодії відбувається творення нових смислів, які структурують картину світу.

Висновки.

- У вивченні впливу сучасного інтерпретаційного поля історичного минулого на формування картини світу особистості запропоновано спиратися на *інтераційно-феноменологічну модель дискурс-аналізу*, базуючись на якій, взаємодію суб'єктів у соціально-політичному просторі представлено, як обмін смислами, які «занурені» в історично-культурний контекст.
- Локалізація особистості в багатовимірному соціально-політичному просторі, який є інтерсуб'єктивним і, водночас, символічним, залежить від *суб'єктивних координат*, які задіяні у «переробці» множинних культурних патернів.
- «Я-наративи» (суб'єктивні орієнтири) визначено, як комунікативні системи, форми і способи означення, завдяки яким, індивід інтерпретує і оцінює свій досвід. Завдяки інтерпретативній інтерсуб'єктній взаємодії відбувається творення нових смислів, які структурують картину світу.
- *Інтерпретативні схеми* визначено, як моделі осмислення досвіду особистості; *наративні інтерпретації* як пропозиції; *стратегії*, як типи

дій, які базуються на власних інтерпретативних схемах (на відміну від свідомого планування).

Література

1. *Кравченко С.А.* Сложный социум: востребованность поворотов в социологии / С.А.Кравченко // Социс.—2012. —№5. — С.19 —29.
2. *Гуревич А.Я.* От истории ментальностей к историческому синтезу/А.Я.Гуревич //Споры о главном. Дискусии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов». — М.: Наука, 1993. —207с.
3. *Алексеева Т.А.* Стратегическая культура: эволюция концепции /Т.А.Алексеева// Полис.—2012. —№5. — С.130 —148.
4. *Социальная психология* /под. ред. С.Московичи. — СПб.: Питер, 2007. — 592с.
5. *Середа В.В.* Регіональні особливості історичних ідентичностей та їх вплив на формування сучасних політичних орієнтацій в Україні: Дис... канд. соціолог. наук: 22.00.04. / В.В. Середа — К., 2005. — 477с.
6. *Пушкарёва Г.В.* Политическое пространство: проблемы теоретической концептуализации / Г.В.Пушкарёва // Полис. —2012. —№2. — С.166 —176.
7. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса / М.Л.Макаров — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.— 280с.
8. *Троцук И.В.* Теория и практика нарративного анализа в социологии/ И.В.Троцук. — Монография. — М.: Издательство «Уникум-центр», 2006. — 207с.
9. *Найдьонова Л.А.* Історична травма спільноти: як нащадкам пам'ятати трагічне?/Л.А.Найдьонова //Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави; зб. наук. праць; за заг. ред. М.М.Слюсаревського; упоряд. Л.А.Найдьонова, Г.В.Мироненко.— К.:Міленіум, 2011. — Вип.11. — С.131 —139.

Основні пріоритети виховання громадянина-патріота в умовах інформаційного суспільства

***Анотація.** В статті висвітлені особливості, мета, завдання, основні інноваційні методи виховання громадянина-патріота в умовах інформаційного суспільства.*

***Ключові слова:** виховання, патріотизм, мета, завдання, інноваційні методи.*

Виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції в умовах інформаційного суспільства визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

У Державних національних програмах „Освіта” („Україна XXI століття”), „Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності”, Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов’язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника.

Патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльністю любов’ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

Актуальність патріотичного виховання зумовлюється водночас процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної

держави, воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які в свою чергу мають лежати в основі патріотичного виховання.

Патріотизм складає найважливішу ціннісну основу будь-якого суспільства і виступає суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку й розкриття всіх потенційних можливостей кожної людини в моральній, економічній і соціально-політичній сферах життя суспільства.

Мета статті полягає в розкритті особливостей, мети, завдань, основних інноваційних методів виховання громадянина-патріота в умовах інформаційного суспільства.

Нині можна констатувати, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції підростаючого покоління. В центрі патріотичного виховного процесу постала особистість дитини як найвища цінність.

В основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства і нації в цілому.

Завдяки змістовим характеристикам предметів соціально-гуманітарного циклу, в першу чергу, громадянської освіти, зросла патріотична компетентність учнівської молоді.

Поглибився громадський характер патріотичного виховання, освітні заклади стали відкритими для батьків, громадських організацій. Збільшилась кількість суб'єктів виховного впливу, посилилась узгодженість їхніх дій.

Широко вживані форми та методи виховання спираються на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки і психології.

Значно зріс інтерес держави до виховання патріотів України, сформовано соціальне замовлення на розробку ефективних технологій патріотичного виховання підростаючого покоління.

Поряд з ознаками позитивних змін у патріотичному вихованні особистості загострилися й певні протиріччя, виникли нові суттєві проблеми. Перехід від державно-планової до ринкової економіки здійснюється на фоні корупції, правового нігілізму, зухвалого обкрадання населення. За таких умов термін „патріот” нерідко вживається з іронією. Це породжує у молодих громадян непевність в завтрашньому дні, психологічний дискомфорт, комплекс національної меншовартості та особистої неповноцінності, зневіру в цивілізоване життя на Україні, бажання назавжди покинути Батьківщину.

Не сприяє розвитку патріотизму підростаючого покоління і така об’єктивна реальність, як відсутність етно-національної ідеологічної єдності і відповідної суспільної консолідації.

Втім, аналіз шкільної практики показує, що значна частина вчителів переконана: поняття „Батьківщина”, „патріотизм” повинні домінувати у свідомості громадян та у виховному процесі школи, стати могутніми факторами розбудови і утвердження Української держави.

Для реалізації цього завдання в педагогічній науці склались серйозні передумови. Теоретичні засади патріотичного виховання громадян закладені в працях В.О. Сухомлинського, який підкреслював діяльний характер патріотизму, необхідність вчити дітей шукати своє місце в житті країни, включати їх в боротьбу з недоліками в житті суспільства. Зміст і принципи патріотичного виховання української молоді висвітлювались Г. Ващенком.

Не залишилась проблема виховання патріотизму підростаючого покоління поза увагою сучасних українських науковців. Різні аспекти цього феномена розглядали І. Бех, Г. Біленька, Г. Бугайцева, В. Вербець, Є. Голибард, В. Гонський, Г. Гуменюк, М. Жулинський, П. Матвієнко, Б. Мисак, Н. Міщенко, В. Огнев, В. Панасюк, І. Пилипів, А. Погрібний,

Р. Петронговський, В. Рижих, Ю. Руденко, М. Скрипець, П. Ігнатенко, М. Павленко, В. Коваль, О. Шефер та ін.

Заслуговує на особливу увагу неоціненний досвід патріотичного виховання дітей в умовах становлення правової держави педагога-академіка О.А. Захаренка. І не даремно цей унікальний досвід названий „Сахнівським чудом”.

Найновіші підходи, зміст та конкретні методики патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін розкриті в науково-методичному посібнику „Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін” [2].

Різнобічний аналіз поглядів науковців та практиків на проблему патріотизму, актуалізація окремих факторів, які причетні до виховання патріотизму, дозволили синтезувати нове уявлення про предмет дослідження.

Патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею.

Патріотизм – складне і багатогранне поняття, один з найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способу життя.

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний моральний стан життя людини. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а в повсякденному виконанні особистістю своєї роботи, яка приносить користь і людині, і суспільству. Отже, суб'єктом – носієм патріотизму є сама людина. Завдяки її творчій праці, любові, відданості розвивається почуття патріотизму.

Патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особи. Це свідома громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України,

підкування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм проявляється у готовності служити Україні, встати на її захист; у визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистими. Таке розуміння патріотизму є базовим для усвідомлення сутності цього феномена в умовах розбудови правової держави та становлення ринкової економіки.

На макрорівні патріотизм – це суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сьогоденної розбудови держави як єдиної нації, до безмежних просторів Батьківщини, її природних багатств. Патріотизм передбачає знання особливостей своєї „малої Батьківщини”, любов до неї.

Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість. Саме вона спроможна перетворювати почуття в конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини і держави. Адже патріот – це не той, хто говорить красиві слова про Україну, прикрашає дійсність, а той, хто бачить труднощі, помилки, невирішені проблеми, розуміє соціально-політичну ситуацію в країні і світі, проте не панікує, а готовий долати перешкоди, зв'язати свою долю з долею Вітчизни. Патріот – це той, хто в сьогоденних умовах недосконалого правового поля сприяє розбудові демократичної соціальної держави правовими методами. Він не ототожнює Україну, державу з владою, а усвідомлює, що влада має бути лише механізмом, засобом здійснення волі народу.

Любов до Батьківщини в українського патріота поєднується з вірою в неї, в її покликання, прекрасне майбутнє, що обов'язково відбудеться. Справжній патріот, керуючись сучасним досвідом і героїчним минулим народу, вірить, що він здолає всі історичні випробовування, вийде з них міцнішим. Втім, свідомий патріот бачить не лише духовну красу свого народу, а й його слабкості, помилки і недосконалість, розуміє, що в історії Вітчизни є й темні, важкі

сторінки. Любити свій народ не означає улещати його чи приховувати від нього слабкі сторони, а чесно і мужньо викривати їх і боротися з ними. У цьому полягає вияв патріотичної мужності. Національна гідність не повинна вироджуватись у самозадоволення.

Свідомий патріотизм нерозривний з відповідальністю. Відповідальність передбачає, з одного боку, усвідомлення необхідного, а з іншого – можливість вибору шляхів його реалізації. Особиста відповідальність – вільна реалізація вірно усвідомленого обов'язку.

З патріотизмом органічно поєднується етнічна самосвідомість громадянина, яка базується на етнічній ідентифікації, що вбирає в себе любов до свого народу, віру в його духовні сили, її майбутнє, готовність до праці на користь народу; знання та уміння осмислювати його моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; передбачає систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, звичками, знаннями, відповідальністю перед своїм народом.

Народ України – це понад сто різних народностей, які мають свою етнічну самосвідомість. Проте етнічна самосвідомість різних народів не заперечує готовності свідомо служити інтересам їх Батьківщини – України. На більш високому рівні етнічна самосвідомість переростає в національну самосвідомість. Остання передбачає ідентифікацію особистості з усім народом України, незалежно від свого етнічного походження, політично об'єднаного єдиним інститутом громадянства, територією, економікою, історичною долею та перспективами майбутнього. Свідомі патріоти України – це і українці, і росіяни, і євреї, і татари, і молдавани, й інші народності, які проживають на території однієї держави, що утворилась внаслідок політичної інтеграції етнічних спільнот, збагачують її своєю культурою і сприяють її розквіту. Чим більше Українська держава дбатиме про розвиток етнічної самосвідомості своїх етнічних меншин, тим більше буде мати патріотів.

Мова – духовне багатство народу. Мовленнєва культура людини – дзеркало її духовної культури. Без мови немає народу, без народу немає

держави. Тому національне відродження, розбудова поліетнічної Української держави, як єдиної політичної нації, виховання патріотизму нерозривно пов'язані з оволодінням кожним учнем як своєю рідною, так і державною мовами.

Визначальною характеристикою національного патріотизму є його гуманістична моральність, яка об'єктивно притаманна громадянському суспільству, бо виходить за рамки вказівної і забороняючої систем та піднімається на більш високий рівень ціннісно-світоглядної орієнтації. Вона включає такі риси як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, чесність, совісність, працелюбність, справедливість, гідність, повага і любов до своїх батьків, роду. Ці якості визначають культуру поведінки особистості. Цінності моралі полегшують сприймання правових норм, які, в свою чергу, сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Моральна свідомість дає змогу побачити й усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально-ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Важливою ознакою патріотизму є законслухняність, виконання конституційних норм, дотримання чинних законів, знання не лише своїх прав, а й обов'язків. Патріот – це той, хто своє право вимірює своїм обов'язком. Місія свідомого громадянина-патріота – не руйнувати правопорядок, а берегти, правильно й терпляче вдосконалювати його зміст.

Справжній патріот гуманно ставиться до інших народів. Його культура проявляється в повазі до інтересів, прав, самобутності інших народів, підтримці їх у боротьбі за свободу і незалежність, толерантності, готовності й умінні йти на компроміс з різними етнічними, релігійними групами заради миру в своїй державі й у світі.

Свідомий патріотизм несумісний з шовінізмом, расизмом, які проявляються у неповазі й ненависті до інших народів і націй, до їх культури і прав. Сепаратизм також чужий українському патріоту, оскільки він завжди дбає про єдність України, її суверенітет.

Недооцінка патріотизму як найважливішої складової суспільної та індивідуальної свідомості призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства і держави. Цим визначається пріоритетність патріотичного виховання особистості у виховній системі школи.

Метою патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверену, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві. Мета патріотичного виховання конкретизується через систему виховних завдань:

- утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- підвищення престижу військової служби як виду державної служби, культивування ставлення до солдата як до державного службовця;
- визнання й забезпечення в реальному житті прав дитини як найвищої цінності держави і суспільства;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;
- сприяння набуттю дітьми та учнівською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;

- формування етнічної та національної самосвідомості, любові до рідної землі, держави, родини, народу; визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності культурної спадщини та майбутнього;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;
- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного коду нації;
- спонукання зростаючої особистості до активної протидії аморальності, правопорушенням, шовінізму, фашизму.

Процес патріотичного виховання здійснюється в навчальній, позакласній і позашкільній діяльності, сім'ї, дитячих та юнацьких об'єднаннях. У навчанні патріотичне виховання зумовлюється змістовими характеристиками освітніх предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину і суспільство, формують здатність усвідомлювати місце своєї спільноти серед інших спільнот світу.

Особлива роль тут належить предметам суспільно-гуманітарного циклу: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі, громадянській освіті.

Ефективність патріотичного виховання в позакласній діяльності значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів і форм належать: соціально-проектна діяльність, Інтернет-проекти, ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги,

інтелектуальні аукціони, „мозкові атаки”, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, прийняття рішень, демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету, використання засобів масової комунікації, методики колективних творчих справ, традицій, символіки, ритуалів, засобів народної педагогіки.

Крім названих, можна застосовувати традиційні методи: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування тощо.

Оскільки патріотичне виховання не лише надзвичайно важливе, але й складне, доцільно при проведенні виховних засобів застосовувати інноваційні методи. Зокрема, найновіший розвивальний метод, який апелює до позитивного поведінкового досвіду молодшої людини, сприяє глибинному зануренню у особистісну самосвідомість вихованця – авторський рефлексивно-експліцитний метод, розроблений академіком НАПН України Бехом І.Д. Назва цього методу походить від слів рефлексія (лат. *reflexio* – вигин, відображення) – мислення, яке спрямовує особа на свій внутрішній світ, самоаналіз; та експліцитний (від лат. *explicitus* – розгорнутий) – явний, чіткий, доступний зовнішньому спостереженню і розумінню.

Суть методу полягає в тому, щоб через атмосферу довіри педагога до вихованця, впевненості в наявності у молоді основ благородства, самоповаги, їх орієнтації на добро, удосконалення повсякденного шкільного життя спонукати юнаків і дівчат до ґрунтовного усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). Адже без розуміння цієї психічної сфери не можливо вести мову про вихованця як патріота, суб'єкта духовної діяльності, на основі якої відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами. Рефлексія виступає основою самосвідомості.

Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

Застосування методу здійснюється у такій послідовності:

- глибоке ознайомлення зі змістом того предмету, який буде виховуватись;
- визначення засобів формування, механізму виховання даної якості чи цінності;
- усвідомлення, як даний феномен вплине на стимулювання позитивної спрямованості вихованця (Я – доброцентроване);
- усвідомлення, як патріотизм вплине на зменшення егоїзму учня (Я – егоцентроване);
- як патріотизм впливає на іншого, на суспільне життя? Як він оцінюється людьми?
- Чим він винагороджується?
- Яка альтернатива даної чесноти?
- Які обставини можуть до неї призвести?
- Якими засобами можна цього уникнути?

Основна перевага рефлексивно-експліцитного методу полягає в тому, що вихованець не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, рабом моральної норми, не переживає стану підкорення моральним істинам, а сприймає їх як власний вільний вибір.

Окрім того, унікальність даного методу полягає в тому, що його застосування може посилити виховну ефективність переважної більшості форм та методів становлення патріотизму особистості: бесід, круглих столів, дискусій, диспутів, мозкового штурму, педагогічних ситуацій, ділових ігор та ін.

Саме тому, на заняттях з виховання патріотизму дітей та учнівської молоді надзвичайно важливо частіше використовувати рефлексивно-експліцитний метод, апелювати до морального досвіду юнаків і дівчат.

Література

1. Бех И.Д. Рефлексивно-эксплицитный метод в воспитании личности // Материалы Международной научно-практической конференции в рамках VI Сибирского педагогического семинара [„Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века”], (г. Новосибирск, 6-8 ноября 2012) / [Под общ. ред. Т.А. Ромм, И.В. Хромовой]. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2012. – Т. 1. – С. 13-22.
2. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін [Текст] : навч.-метод. посіб. / [Бех І. Д. та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 239 с.

Вознесеньська Олена Леонідівна

Сімейне обговорення медіаконтенту як чинник формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку: аналіз результатів емпіричного дослідження

Анотація. Стаття містить часткові результати емпіричного дослідження впливу медіа на життя сім'ї взагалі та сімейне спілкування зокрема. Визначені особливості сімейного обговорення медіаконтенту з різних джерел. Зроблено висновки, що стосовно серіалів та документальних фільмів саме діти є носіями моделей медіа-поведінки; батьки недооцінюють вплив серіалів на формування дитини молодшого шкільного віку

Ключові слова: сім'я, взаємодія з медіа.

В умовах інформаційного суспільства, що швидко розвивається, медіа займають наразі найголовніше місце у процесі соціалізації дітей та підлітків,

адже на безпосереднє спілкування у сучасної людини не вистачає особистих ресурсів. Сім'я – перше освітнє середовище дитини – часто вже не відіграє провідну роль у формуванні особистості дитини. Педагогічні спостереження й спеціальні дослідження показали сильний вплив медіа-контенту на дитячу свідомість у силу підвищеної віковий сензитивності, що обумовлює ефективність формування соціальних настанов і мотивацію поведінки дитини (В.В. Абраменкова, П. Вінтерхофф-Шпурк, Н.Б. Кирилова, Д. Лемиш, Р. Пацлаф, О.В. Федоров, Р. Харрис, тощо). В єдиному інформаційному просторі медіакультура як частка загальної культури стає умовою та фактором формування «глобального» мислення. Отже, актуальність визначення місця та ролі сім'ї в формуванні медіакультури дитини виявляється нам незаперечною у сучасному науковому просторі.

Метою статті є презентація частки результатів емпіричного дослідження родинних факторів формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку

В емпіричному дослідженні ми виходили з *гіпотези*, що родина є об'єктом медіа-впливу. Батьки по відношенню до дітей є трансляторами моделей поведінки взаємодії з медіа та трансляторами цінності медіасередовища, а діти – наслідувачами цих моделей взаємодії. Крім цього, було запропоновано бачення медіаосвіти як сімейної освіти.

Дослідження проводилося у лютому-березні 2011 року в м. Києві. В проведеному за допомогою анкети опитуванні прийняли участь сім'ї вихованців Будинку дитячої творчості Подільського району м. Києва та Центру дитячої та юнацької творчості Солом'янського району, що виховують дітей молодшого шкільного віку. Загальна кількість опитаних – близько 200 сімей – 400 людей). Середній вік дітей, що приймали участь в анкетуванні – 8 років, вони є активними та мотивованими на навчання. Більшість з опитуваних дітей – дівчата (84 %). Вибірка відповідає реальній ситуації в позашкільній освіті. Треба також додати, що матері та бабусі приділяють більше уваги спілкуванню

з дитиною та її додатковій освіті. Батьки відповідали на питання анкети самі, з дітьми анкетування проводилося як інтерв'ю.

В контексті впровадження та оцінки адекватності застосування сімейної медіаосвіти в рамках позашкільної освіти нас цікавили такі характеристики сімейної медіа-поведінки як керованість, усвідомленість, вибірковість, узгодженість у середині сім'ї [2]. За умови неможливості представити результати емпіричного дослідження повністю, в цій статті розглянемо особливості спілкування сім'ї стосовно медіа-продуктів: як часто батьки обговорюють з дітьми фільми, серіали, комп'ютерні ігри, хто з них частіше стає ініціатором обговорення, тощо. Для нас було важливим, наскільки узгоджуються відповіді батьків та дітей, чи є в батьків ілюзії стосовно власних стратегій медіа-виховання дитини. Це допоможе відповісти на питання, чи є батьки по відношенню до дітей трансляторами моделей поведінки взаємодії з медіа та цінності медіасередовища.

Саме в молодшому шкільному році у дитини виникає потреба в спілкуванні щодо медіа-контенту. І це – той вік, коли у дитини формується структура думок – здатність формувати та відстоювати власну тверду думку [1]. Тому цілий блок питань анкети було присвячено саме обговоренню медіаконтенту з різних джерел та висловлюванню власних думок, щодо сприйнятого.

Взагалі, як бачимо з таблиці 1, найчастіше діти обговорюють медіаконтент з друзями, в півтори рази менше з батьками й в чотири – з вчителями. Вчителів не відносять до референтної групи дитини щодо медіакомпетентності. І насторожує той факт, що лише 27.43 % дітей постійно обговорюють з батьками те, що їх хвилює або цікавить.

Таблиця 1

Розподіл відповідей на питання дитячої частини анкети «Як часто ти обговорюєш з іншими зміст переглянутих фільмів, телепрограм?»

Відповіді (%)	постійно	іноді	ніколи
З друзями	39.43	45.14	12.57

З батьками	27.43	46.86	22.86
З учителями	9.14	21.14	65.71

До цього слід додати, що батьки схильні при обговоренні телепередач висловлювати своє ставлення до них: завжди так роблять 46.86% дорослих, іноді – 41.14%. Наступна таблиця є результатом узагальнення відповідей на питання дитячої анкети «Якщо ти з кимось обговорюєш переглянуту телепередачу, то чи висловлюєш своє ставлення до неї?» (див. Таблицю 2).

Таблиця 2

Розподіл відповідей на питання дитячої частини анкети «Якщо ти з кимось обговорюєш переглянуту телепередачу, то чи висловлюєш своє ставлення до неї?»

Відповіді (%)	так, завжди	так, іноколи	ні, ніколи, просто говоримо з приводу переглянутого
Друзям	41.14	38.86	16.57
Батькам	31.43	43.43	20.57
Учителям	13.14	18.29	60.00

Як бачимо, діти намагаються висловити свою думку щодо медіаконтенту в першу чергу друзям та батькам. Вчителя, як ми вже відмічали, не входять до числа референтної групи дитини стосовно медіа. Це підтверджує нашу гіпотезу щодо необхідності впровадження сімейних моделей медіаосвіти в рамках позашкільної системи: батьки для дітей є трансляторами моделей взаємодії з медіа і освіта має бути спрямована на сім'ю в цілому.

Цікаві кореляції спостерігаються стосовно відповідей батьків і дітей на питання стосовно висловлення своїх думок під час обговорення телепередач. При обговоренні телепередач завжди висловлюють свої думки та ставлення до змісту в 20,4 % сімей і батьки, і діти, в 23,5 % сімей вони так роблять іноколи (Таблиця 3). А в 12,3 % сімей часто висловлюють своє ставлення лише дорослі,

а діти – ніколи! В 14,8 % сімей така поведінка частіше властива дорослим, чим дітям, а в 11,1 % – навпаки, діти висловлюють свої думки частіше за батьків. Цікаво, що коефіцієнт впливу Гудмана показує вплив саме відповідей дітей на відповіді дорослих (0,17). Виявляється, що дітям цікавіше обговорення, вони більш вільні у вираженні своїх думок, стимулюють до цього навіть батьків. Але, мабуть, не завжди висловлюють своє ставлення батькам, вони можуть це обговорити з друзями, чи іншими родичами, братами та сестрами.

Таблиця 3.

Таблиця узгодження відповідей батьків та дітей на питання, що стосуються висловлення своїх думок під час обговорення телепередач

Відповіді дітей/батьків	Так, завжди	Так, іноді	Ні, ніколи
Так, завжди	20,4	14,8	12,3
Так, іноді	11,1	23,5	9,3
Ні, ніколи	0	6,2	0

У Таблиці 4 представлено, як часто обговорюються у сім'ях з дітьми молодшого шкільного віку медіа-продукти з різних джерел. Як бачимо, найчастіше темою обговорення стають фільми, книги та телепередачі. Сайти і комп'ютерні програми не мають популярності у сімейних бесідах, що, на наш погляд, пояснюється меншим використанням цих медіа-продуктів дітьми молодшого шкільного віку.

Таблиця 4

Обговорення медіа-продуктів в сім'ях (кореляції між відповідями батьків та дітей на питання «Як часто ви/ти обговорюєте (єш)...»

№№	Медіа-продукт	Кількість сімей (кількість/%)	Кількість сімей, що відповіли на питання від загальної кількості анкет, що піддавалися аналізу

1.	Книги	63 / 50 %	126 / 72 %
2.	Телепередачі	66 / 52,8 %	125 / 71 %
3.	Серіали	52 / 53,04 %	98 / 56 %
4.	Фільми	66 / 51,56 %	128 / 73 %
5.	Сайти	41 / 58,57 %	70 / 40 %
6.	Комп'ютерні програми	39 / 60 %	65 / 37 %
7.	Комп'ютерні та телефонні ігри	52 / 60,46 %	86 / 49%

Таблиця 5 узагальнює відповіді батьків та дітей щодо частоти обговорення різного медіаконтенту. Зосередимося на порівняльному аналізі відповідей батьків та дітей.

Таблиця 5

Відповіді на питання «Як часто з дітьми ви обговорюєте ...» (для батьків) та «Як часто з батьками ти обговорюєш...?» (для дітей)

№	Відповіді (%) Медіа	Часто		Інколи		Ніколи	
		Батьки	Діти	Батьки	Діти	Батьки	Діти
1.	книги	50.29	32.57	38.86	44.00	6.29	19.43
2.	телепередачі	29.71	22.86	47.43	42.29	17.71	30.86
3.	серіали	15.43	22.29	27.43	34.86	38.29	36.00
4.	фільми	31.43	28.57	47.43	44.00	12.57	22.86
5.	рекламні ролики	10.86	11.43	19.43	21.71	49.14	57.71
6.	музику	24.57	18.29	37.71	31.43	24.00	40.57
7.	сайти та інший контент Інтернету	12.57	13.14	18.29	19.43	52.00	56.57
8.	комп'ютерні програми	12.00	12.00	17.71	14.29	50.86	61.71
9.	комп'ютерні та телефонні ігри	17.14	14.86	26.86	28.00	36.00	45.14

Таблиця 5 показує, що найчастіше в сім'ях звертаються до обговорення медіаконтенту з книг, фільмів та телепередачі, найрідше – з реклами, комп'ютерних програм, сайтів та інтернету. Але відповіді батьків та дітей різняться: більша кількість батьків вважає, що часто обговорює з дітьми книги, телепередачі, музику, аніж дітей; що стосується серіалів – то тут ситуація навпаки, діти вважають, що батьки з ними часто обговорюють серіали, а дорослі члени сім'ї так не думають. Ми бачимо в контексті обговорення увагу дітей до серіалів та зневажливе ставлення до них батьків, що на наш погляд, є дуже небезпечно для розвитку дитини та формування її медіакультури.

Тобто загальний висновок стосовно цього моменту – батьки стимулюють дитину до висловлювання думок стосовно книжок, але стосовно телепередач – діти беруть ініціативу на себе, вони потребують думок дорослого, але не завжди висловлюються самі, як мінімум не кажуть своє ставлення дорослим.

Зараз представимо результати відповідей на питання щодо ініціювання обговорення медіаконтенту з різних джерел (див. Табл. 6).

Таблиця 6

Розподіл відповідей на питання

«Хто найчастіше стає ініціатором обговорення» батьків та дітей

№	Відповіді (%)	Батькі	Дітей	Дітей	Батькі	Батькі	Дітей
		в			в	в	
		Я сам (а)	Батьк и	Я сам (а)	Діти	В рівній мірі батьки та я	В рівній мірі діти та я
1.	книг	33.71	18.29	16.57	18.86	40.57	41.14
2.	телепередач	17.71	25.14	14.29	22.86	41.71	43.43
3.	серіалів	17.71	21.71	14.86	8.00	39.43	37.71
4.	фільмів	20.00	21.71	16.00	11.43	51.43	46.86
5.	рекламних роликів	7.43	14.86	8.57	12.00	34.86	37.14

6.	музики	14.29	13.14	18.86	11.43	45.14	36.57
7.	сайтів та іншого контенту Інтернету	12.57	19.43	5.71	7.43	32.00	32.00
8.	комп'ютерних програм	9.14	13.71	6.29	9.71	31.43	33.14
9.	комп'ютерних та телефонних ігр	9.14	16.57	10.29	14.86	36.00	37.14

Порівняльний аналіз відповідей батьків та дітей свідчить, що батьки вважають, що самі частіше становляться ініціаторам обговорення книг. А діти вважають, що батьки частіше становляться ініціаторами обговорення телепередач, рекламних роликів, сайтів та інтернет-контенту та комп'ютерних та телефонних ігор. І навпаки, батьки вважають, що діти становляться частіше ініціаторами обговорення телепередач, але діти вважають, що частіше пропонують обговорення фільмів та музики, ніж думають про це батьки.

Це свідчить, що не завжди батьки прислуховуються до інтересів дитини, воліючи обговорювати те, що їм самим цікаво, або те, що корисно, на їхній погляд, обговорити з дитиною. Має місце певне викривлення в пам'яті батьків: обговорення книги запам'ятовується краще та на довше, ніж обговорення сайтів або комп'ютерних ігор. А в дитини навпаки – їй цікавіше обговорювати інтернет-контент, ігри та телепередачі, вона реагує на ініціативу батьків в цьому випадку більш жваво і запам'ятовує на довше. І знов ж таки бачимо байдужість та неухважність батьків до зацікавленості дитини у контенті серіалів. Цікаво також, що відповіді батьків та дітей щодо ініціативи в обговоренні фільмів та комп'ютерних програм не мають значимих розбіжностей.

Розглянемо більш детально кореляції між відповідями батьків та дітей щодо ініціативи обговорення ними різної медіа-продукції (див. Табл. 7).

Таблиця 7

Співпадіння між відповідями на питання «Хто найчастіше стає ініціатором обговорення ...» (для батьків та дітей)

№№	Відповіді батьків / дітей // медіа-продукти	Діти / Я сам (%)	Я сам / Батьки (%)	В рівній мірі (%)
1.	Книги	11,11	7,94	30,95
2.	Телепередачі	10,4	10,4	32
3.	Серіали	14,28	2,04	36,72
4.	Фільми	7,81	4,69	39,06
5.	Сайти	8,57	5,71	58,57
6.	Комп'ютерні програми	4,62	4,62	50,77
7.	Комп'ютерні та телефонні ігри	8,14	8,14	44,19

Як бачимо, в цілому діти проявляють більше ініціативи, більш ніж їхні батьки цікавляться обговоренням книг, фільмів, і більше уваги приділяють серіалам (в 14,27 % випадків діти стають ініціаторами їх обговорення проти 2,04 %, коли ініціаторами є батьки). Ми бачимо, що батьки недооцінюють вплив серіалів на формування дитини молодшого шкільного віку. (Нагадаємо з попередніх даних, що батьки вважають, що діти дивляться серіали разом з ними лише в 36% випадків, а діти переконані, що майже в половині 46.86%. Мабуть в певній кількості випадків перегляду сучасних «мільних опер» виробництва Росії, батьки навіть не здогадаються, що діти включені в процес сприймання).

Відповіді стосовно комп'ютерних програм та сайтів, комп'ютерних та телефонних ігор мають найменш розбіжностей. І як це не дивно, у відповідях батьків та дітей ініціатива з обговорення книг лише в 50 % відповідей співпадає. Майже такі ж само дані отримуємо щодо обговорення фільмів, телепередач та серіалів. Отже, виходить батьки та діти по-різному оцінюють власне зацікавлення тим чи іншим медіа-продуктом. Крім того, батьки вважають, що обговорюють з дітьми частіше книги, телепередачі, музику, аніж діти; що стосується серіалів – то тут ситуація навпаки, діти вважають, що батьки з ними часто обговорюють серіали, а дорослі члени сім'ї так не думають. Знов ж таки ми бачимо байдужість та неухважність батьків до

зацікавленості дитини у контенті серіалів – в контексті обговорення. Зневажливе ставлення батьків до серіальної реальності є, на наш погляд, дуже небезпечним для розвитку дитини та формування її медіакультури.

Щодо частоти обговорення контенту різних медіа, то тут отримані наступні дані. Стосовно частоти обговорення *книжок* ми бачимо коефіцієнти кореляції Пірсона та Спірмена значимі на рівні 1 % (0,31 обидва коефіцієнти), коефіцієнт Гудмана показує більший вплив відповідей батьків на відповіді дітей. В той же час, часто обговорюють книги лише в 25,5 % сімей і батьки, і діти, в 19,9 % сімей обговорення – це прерогатива дорослих, діти висловлюють свої думки інколи, а в 8,7 % – ніколи. 23 % сімей лише інколи обговорюють книги, а 6,2 не вважають це за потрібне взагалі.

Часто обговорюють їх зміст *телепередач* лише 13,6 % сімей, інколи це роблять 26,5 %, ніколи – 11,1 %. Цікаво, що в 8 % сімей діти вважають, що ці обговорення відбуваються часто, а батьки, що інколи, в 5,6 % – діти вважають, що інколи, а батьки – що ніколи. 15,4 % батьків відповіли, що інколи обговорюють телепередачі, а діти відповіли, що цього ніколи не відбувається, а в 12,3 % сімей батьки вважають обговорення телепередач частими, в той час як діти – рідкими. Додамо, що стосовно відповідей на ці питання спостерігаються значимі на рівні 1 % коефіцієнти кореляції Пірсона та Спірмена (0,358). Коефіцієнт Гудмана показує взаємовплив відповідей (0,11 та 0,12).

Зараз розглянемо, як обговорюються в сім'ях *телесеріали*. Спостерігаємо також є значимі кореляції (коефіцієнти Пірсона та Спірмена = 0,33 та 0,31 відповідно значимі на рівні 1 %), коефіцієнт Гудмана показує значимий вплив відповідей батьків на відповіді дитини. 23,9 % сімей не обговорюють серіали взагалі (можливо, половина з них – саме ті, хто їх не дивиться, але постає питання, звідки інша половина, якщо вони дивляться – то чому не обговорюють? Або ж це обговорення не є цікавим нікому, нічого обговорювати, або ж батьки не вважають це за потрібне, але ж даремно). 14,5 % сімей обговорюють серіали іноді, і лише 10,1 % – часто. Цікаво, що в 7,2 % сімей батьки вважають такі обговорення частими, а діти – рідкими, а в 6,5 % –

навпаки. В % 11,6 батьки вважають, що зрідка обговорюють з дітьми серіали, а діти впевнені, що цього ніколи не буває, і навпаки вважають 15,2 % батьків. Бачимо певну незгодженість відповідей батьків та дітей. Або ж діти потребують більш частого обговорення серіалів і надають цьому більшого значення, ніж батьки, або ж ті обговорення, що проводять батьки, діти не враховують, не помічають, забувають.

Наступна позиція медіа-контенту – *художні фільми*. Тут ми спостерігаємо значимі коефіцієнти Пірсона та Спірмена на рівні 1 % (0,3) та незначний коефіцієнт взаємовпливу Гудмана (0,1). Цікаво, часто обговорюють фільми лише 16,3 % сімей, зрідка – 28,1 %, ніколи – 6,5 %, часто, за думкою батьків, та зрідка, за думкою дітей, – 13,0 %, інколи, за думкою батьків, та часто, за думкою дітей, – 11,8 % сімей, інколи, за думкою батьків, та ніколи, за думкою дітей, – 12,4 %. Як бачимо, думки щодо частоти обговорень фільмів у батьків та дітей не збігаються. Можемо запропонувати пояснення, подібне попередньому. Скоріше за все, діти потребують більш частого та детального обговорення, а батькам достатньо лише коротко висловити свої думки.

Те ж питання було й стосовно *реklamних роликів*, отримані коефіцієнти Пірсона та Спірмена значимі на рівні 1 % (0,46 та 0,42 відповідно), коефіцієнт Гудмана показує вплив відповідей дитини на відповіді дорослого. Зрозуміло, що майже половина сімей не обговорюють рекламу – «Що там обговорювати?», в той же час відомо, що саме в цьому віці (молодшому шкільному) дитина починає співвідносити те, що бачить по телевізору з реальністю. 6,6 % сімей обговорюють рекламу часто, а 7,5 % – зрідка. Знов ж такі бачимо неспівпадіння відповідей батьків та дітей, в 12,8 % відповідей батьки вважають, що інколи такі обговорюють рекламу, в той час як діти вважають, що ніколи.

Музика також є предметом обговорення у сім'ях: в 11,5 % – часто, у 20,9 % – інколи, але 21,6 % сімей музику не обговорюють. Неспівпадіння у відповідях батьків та дітей такі: 16,5 % батьків вважають, що інколи обговорюють музику з дітьми, в той час як діти вважають, що цього не буває; 10,8 % батьків вважають, що роблять це часто, а їхні діти – що тільки інколи, а

навпаки – 5,5 % опитаних сімей. Додамо, що в цьому питанні також спостерігають кореляції: значимі коефіцієнти Пірсона та Спірмена на рівні 1 % (0,43), а коефіцієнт Гудмана показує, що відповіді дітей більш впливають на відповіді батьків ніж навпаки (0,19 та 0,17 відповідно). Отже, стосовно музики спостерігаємо взаємовплив моделей медіа-поведінки батьків та дітей. Як мінімум в контексті обговорення музики.

Наступний медіа-контент для обговорення з боку батьків та дітей, що ми спробували оцінити – це інтернет-контент, зокрема, *сайти*. Коефіцієнти Пірсона та Спірмена значимі на рівні 1 % (0,59 та 0,62 відповідно), коефіцієнт Гудмана показує взаємовплив відповідей дітей та батьків (0,26 та 0,21 відповідно). Зрозуміло, що 55,2 % сімей не обговорюють сайти, тому що дитина ще дуже мало користується інтернетом (дитина молодшої школи), але 10,4 % – обговорюють інколи, а 6,7 % – часто. Поки ще дитина в такому віці батькам просто відслідкувати, куди дитина задивляється в інтернеті, і є можливість це обговорити. У підлітковому віці це буде зробити значно складніше.

Відповіді щодо обговорення *комп'ютерних програм* певним чином схожі на відповіді щодо інтернет-контенту з тих самих причин: дитина користується комп'ютером взагалі, а зокрема, інтернетом, під наглядом батьків. Коефіцієнти Пірсона та Спірмена значимі на рівні 1 % (0,5 та 0,45 відповідно), коефіцієнт Гудмана показує взаємовплив відповідей дітей та батьків (0,12 та 0,17 відповідно). 51,1 % сімей зовсім не обговорюють роботу на комп'ютері, 6 % роблять це іноді, а 8,3 % – часто. Цікаво, що у випадку комп'ютерних програм 14,3 % дорослих членів сім'ї вважають, що інколи обговорюють їх з дітьми, в той час як діти думають, що ніколи. Можна припустити, що комп'ютер та інтернет – це ті види медіа-контенту, де в більш дорослому віці дитина буде задавати дорослим моделі медіа-поведінки, а дорослі будуть вчитися у дитини.

І останній вид медіа-контенту, щодо обговорення якого ми питали батьків та дітей – це *комп'ютерні ігри*, та ігри на мобільному телефоні. Коефіцієнти Пірсона та Спірмена значимі на рівні 1 % (0,44 обидва), коефіцієнт Гудмана

показує взаємовплив відповідей дітей та батьків (0,37 та 0,28 відповідно). Зрозуміло, що це та сфера, де дитина відчуває себе як «риба у воді» на відміну від її батьків, у яких на ігри не так багато часу. 33,3 % сімей не мають традиції обговорення ігор взагалі, 20,6 % роблять це інколи, 9,9 % – часто. Цікавими є ще такі дані, що 7,6 % батьків вважають, що обговорюють ігри з дітьми часто в той час, як їхні діти цього взагалі не пам'ятають. Або ж ці обговорення зовсім не цікавлять дитину (у що важко повірити), або ж «обговорення», які мають на увазі батьки, для дитини виглядають, як заборони і вказівки.

Підсумуємо отримані дані. Лише книги стають предметом постійного обговорення у ¼ сімей, решта видів медіа-контенту часто обговорюються як мінімум в 2 рази меншою кількістю сімей. Тут ми бачимо перекинуття у вихованні та наслідуванні моделей медіа-поведінки. Іноді обговорюють від 1/5 до ¼ сімей фільми, телепередачі, книги, комп'ютерні ігри, музику. Принципових розбіжностей у відповідях батьків та дітей (завжди – ніколи) майже не спостерігається (відсоток таких від 2 до 4). Але 8,7 % батьків вважають, що серіали обговорюються завжди, а їхні діти – навпаки, що ніколи. Протилежні відповіді (батьки кажуть «ніколи», а діти – «завжди») спостерігаються при обговоренні книг. В цілому така розбіжність зустрічається частіше: 2 % до 7,6 % – при обговоренні комп'ютерних ігор, 6,5 % – музики, 5,6 % – телепередач.

Сучасні батьки, що самі були дітьми 25-35 років тому, не мають свого власного досвіду обговорення телепередач чи інтернет-контенту (усі пам'ятають, що за радянські часи телебачення пропонувало однакову ідеологічно вивірену думку, і обговорювати були нічого), але це не так щодо книг, досвід обговорення яких батьки в дитячому віці отримували на уроках читання та літератури в школі. Тому половина або трохи менше сімей ніколи не обговорюють рекламу, сайти та комп'ютерні програми, третина – комп'ютерні ігри.

Спостережувані значимі кореляції між відповідями батьків та дітей стосовно таких видів медіа-контенту як новини, суспільно-політичні, музичні

та спортивні передачі (розташовані в порядку зменшення впливу), доводить, що й діти, й батьки стають і носіями, і наслідувачами моделей медіа-поведінки стосовно цих видів медіа-дозвілля (при чому, стосовно спортивних передач вплив відповідей дитини на відповіді дорослого більше). Визначено, що стосовно серіалів та документальних фільмів саме відповіді дітей впливають на відповіді дорослих, тобто саме діти є носіями моделей медіа-поведінки, пов'язаних з цими видами медіа-контенту.

Висновки. Сімейне обговорення медіаконтенту є фактором формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку: у цій взаємодії дитина вчиться висловлювати власні думки, ставлення, потребує більш частого та ретельного обговорення, бере на себе ініціативу. Але неухважність батьків до інтересів дитини, наприклад, до її зацікавленості в обговоренні телесеріалів, доводить необхідність впровадження сімейних моделей медіаосвіти.

Й діти, й батьки стають і носіями, і наслідувачами моделей медіа-поведінки стосовно певних видів медіа-дозвілля та певних медіа-продуктів (новини, суспільно-політичні, музичні та спортивні передачі), стосовно музики спостерігаємо взаємовплив моделей медіа-поведінки батьків та дітей. Визначено, що саме діти є носіями моделей медіа-поведінки, пов'язаних з серіалами та документальними фільмами. Можна припустити, що комп'ютер та інтернет – це ті види медіа-контенту, де в більш дорослому віці дитина буде задавати дорослим моделі медіа-поведінки, а дорослі будуть вчитися у дитини.

Література:

1. Вознесеньська О.Л. Вікові особливості взаємодії дитини з медіа в родинному контексті / Вознесеньська О.Л. /Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці з дня народження Г.С. Костюка 1920 квітня 2010 року. – Т. II. – К.: ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – С. 30-35.
2. Вознесеньська О.Л., Голубева О.Є. Стратегія впровадження асинхронної медіаосвіти в сучасних українських спільнотах// Вознесеньська О.Л., Голубева О.Є./ Вища освіта України – Додаток V (т. 23) – 2010 р. –Тематичний випуск

„Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – С. 55-63.

Капустюк Олена Миколаївна

Погляд на формування шлюбно-сімейних стосунків під впливом мас-медіа

Анотація. Найважливішими моральними цінностями, що здавна хвилювали людей, поза сумнівом, є сімейні цінності. На формування ціннісних орієнтацій сучасної людини серед багатьох чинників мабуть чи не найбільший вплив мають засоби масової інформації. Проте нерідко інформаційно-розважальна індустрія нав'язує цінності, чужі українській ментальності. У статті вивчається роль засобів масової інформації на процес девальвації сімейних пріоритетів.

Ключові слова: засобів масової інформації, ціннісні орієнтації, сімейні цінності, девальвація, девальвації сімейних пріоритетів, сучасні сімейні міфи.

Актуальність. Інформація у сучасному світі – це не лише можливість завжди бути в курсі свіжих новин, це справжній інструмент влади. Відразу після виявлення того, що психіка особистості схильна до навіювань, повідомлень у формі пропаганди, а також агітації, вони стали найголовнішим важелем управління свідомістю людей.

На сьогоднішній день саме засоби масової інформації дозволяють чинити щонайпотужнішу дію на мислення людей, у тому числі й у соціалізації особистості, особливо молоді, в засвоєнні нових норм життя. Мас-медіа стали чинником формування іміджу сім'ї.

Імідж сім'ї, що пропагується у ЗМІ, багато в чому визначає актуальні моделі сімейної поведінки, створює типізовані образи-еталони сім'ї, які згодом супроводжують людину усе її життя, достатньо сильно впливаючи на її світосприйняття. Важко переоцінити роль преси, телевізійних і радіопередач у

формуванні уявлень щодо навколишнього світу і норм життя у свідомості наших співгромадян, особливо підростаючого покоління.

За допомогою ідентифікації і проєкції людина неусвідомлено наслідує образи сім'ї, що рекламуються засобами масової інформації. Нерідко інформаційно-розважальна індустрія нав'язує цінності, чужі українській ментальності, відірвані від вітчизняних духовно-моральних традицій. Нині спостерігається зростання різних негативних явищ у сфері шлюбу та сім'ї – таких, як зменшення народжуваності, скорочення числа шлюбів і збільшення розлучень, поширення ідеалу сім'ї без дітей, невиконання сім'єю своїх функцій, послаблення родинних зв'язків, а також поширення різних девіантних форм сімейної поведінки.

Роль ЗМІ у формуванні сімейних цінностей розглянута в роботах таких російських дослідників, як: А. Антонова, А. Галкіна, Ю. Перченка, О. Лебедь, М. Медкової, І. Проневської, Г. Короткової, В. Т. Лисовського, Г. І. Климантової, Є. Г. Слуцького та інших. На жаль, в нашій країні подібні дослідження лише набирають обертів, що й обумовлює актуальність даної теми.

Найбільший вклад в розробку проблеми впливу засобів масової інформації на соціальну ідентифікацію внесли соціологи. Саме у прикладних дослідженнях О. Б. Гофмана, І. В. Грошевої, О. І. Кравченко, Р. М. Ямпольської виявляються науково обґрунтовані показники цього впливу, його природа.

В основному, теоретичні та емпіричні дослідження в галузі іміджу сім'ї проводяться за такими напрямками, як рекламознавство і Паблік Рилейшнз (PR). Спроба узагальнити існуючі підходи до вивчення іміджу за допомогою іміджевої комунікації в рекламі належить О. Медведєвої. Робота О. І. Коханенко (одна з небагатьох) присвячена аналізу емпіричного матеріалу в такій специфічній галузі, як соціальна ідентифікація сім'ї із зовнішнім (пропагованим через ЗМІ) іміджем.

Отже, **мета нашого дослідження** полягає у тому, щоб дослідити роль засобів масової інформації на формування ціннісних сімейних установок.

Впровадження нових інформаційних технологій в різні сфери суспільного життя поступово стає чинником формування нових духовно-етичних основ суспільства, що спираються на екранно-комп'ютерну культуру. Фактично відбувається зміна культурно-інформаційного простору, де центральне місце належить не стільки людині як носієві інформації, скільки «візуальному образу», який найчастіше закріплює той або інший соціальний міф.

Переваги екранно-комп'ютерної культури очевидні: загальнодоступність інформації; розширення можливостей спілкування, зменшення тимчасових витрат на рутинні процеси і збільшення його долі на творчу діяльність; величезні можливості для розвитку всіляких форм освіти і самоосвіти, заснованих на нових інформаційних технологіях.

Проте за допомогою інформаційної дії може відбуватися і формування віртуальної реальності з явним спотворенням дійсності. В результаті особистість опиняється в нереальному, штучному світі. При цьому порушується адекватна розумова діяльність, система мотивації, втрачається зв'язок з реальністю [3, С. 60]. Іншими словами, міфологічна реальність, що створюється засобами масової комунікації, може в свідомості людини діяти як першопричина, що наділяє дійсність своїми властивостями [6].

Прикладом цього служать соціально-сімейні міфи, що є продукцією засобів масової комунікації, які, з одного боку фіксують динаміку процесу соціокультурного перетворення, або зміни сім'ї, з іншої – є важливим чинником, що обумовлює характер і результати цього процесу. Міфологізовані образи сім'ї, сформовані ЗМІ, впливають на тенденції і оцінки родинно-шлюбних стосунків.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що одну з найважливіших ролей у формуванні соціалізації особистості відіграють засоби масової інформації.

Щодо значущості ролі друку, радіо і телебачення у громадському житті свідчать їх бурхливе зростання, поширеність і доступність масової інформації. Друкарське і усне слово, телевізійне зображення здатні в найкоротші терміни

досягти найвіддаленіших районів, проникнути у будь-яке соціальне середовище.

Від інших типів комунікацій найбільше відрізняється телебачення. І цьому є певні причини. По-перше, телеобрази, на відміну від символів мови або листа, подаються таким чином, щоб глядач міг би їх «читати» як реальну подію, що могла статися із ним. По-друге, образи, які показує нам телебачення, здатні сформуванати певне трактування подій на екрані, найчастіше продемонстроване повідомлення не має нічого спільного з реальністю. Таким чином, відбувається деяке кодування, яке непомітне для аудиторії, внаслідок чого з'являється можливість активації механізмів маніпуляції.

Отже, іншими словами, образи, які втілюються у життя через телебачення, – це лише певна сукупність різних символів, вони можуть бути істинні, а можуть бути і неправдиві, але, як би то не було, вони в силах зробити маніпулятивну дію на свого споживача. Повідомлення, що демонструються на екрані, – це в першу чергу естетична інформація. Телевізійному аудіовізуальному потоку різних повідомлень не так важлива логіка (послідовність викладу, осмислений контекст), особливо якщо вона не дає можливості розважити публіку або налаштувати її на певну хвилю. Реальність може інсценуватися без якої б то не було логічної зв'язки і належної аргументації. Найчастіше так і відбувається. Саме завдяки цьому «фокусу» у аудиторії складається враження щодо навколишньої дійсності, яке їм навіюється з екрану.

Згідно теорії референтних груп, кожна людина орієнтується на певну групу (або декілька груп), членом якої він може і не бути, але норми, ідеали і цінності якої сприймає як зразки, еталони власної поведінки. Для багатьох людей однією з таких референтних груп виступають їх кумири – популярні актори, співаки, телеведучі, режисери, спортсмени – люди, які постійно знаходяться у центрі уваги мас-медіа [7, С. 191]. Моделі їх родинної поведінки, що демонструються засобами масової інформації, для багатьох стають зразками їх власної сімейної поведінки.

Російські учені І. Проневська, Г. Короткова, М. Анікіна, Ст. Хруль, І. Белобородов та ін. провели ряд соціологічних досліджень проблеми щодо уявлення сім'ї, родинних ролей і гендерних стереотипів в просторі масових комунікацій суспільства [1; 5] Ними були проаналізовані значні масиви різних за форматом текстів-сюжетів телереклами, текстів пісень, що транслюються популярними радіостанціями, публікацій в пресі, а також повідомлень тематичних інтернету-сайтів. Зібрані в ході проведення дослідження матеріали дозволяють проаналізувати зміну ціннісних уявлень щодо сім'ї та шлюбу, виявити ряд соціально-родинних міфів, що закріплюють в суспільній свідомості, в першу чергу в свідомості молоді, нові образи сім'ї.

А що вже сказати щодо таких передач як «Холостяк», «Смачне побачення» або «Детектор брехні», які тиражують низькі стандарти культури і ставлять під сумнів сімейні цінності. Сучасні засоби масової інформації не лише фіксують порушення ієрархії ціннісних родинних пріоритетів, але, на жаль, і самі частенько сприяють процесу їх девальвації. Насправді, склалася парадоксальна ситуація: у державі, що має багатющі традиції і культуру, щодня поширюється інформація, що завдає шкоди духовному здоров'ю, і в першу чергу – дітям і молоді.

Всі соціально-родинні міфи, що продукуються сьогодні засобами мас-медіа, на їх погляд, можна умовно розділити на дві групи. У першу групу можуть бути включені уявлення й образи, що пов'язані з традиційною сім'єю, в другу – все, що пов'язане з новими формами родинно-шлюбних стосунків.

Загальний зміст міфів щодо традиційної сім'ї, які транслюються засобами масової комунікації, можна визначити таким чином: «традиційна сім'я – в значній мірі анахронізм, вона вичерпала себе»; «сім'я – це тягар, що заважає робити кар'єру», «офіційна сім'я – це обмеження особистої свободи», «офіційні стосунки вбивають романтичні відчуття, любов», «подружня зрада – це атрибут офіційного браку»; «багатодітні сім'ї – це неблагополучні, маргінальні сім'ї», «насильство по відношенню до дітей – масове явище в названих сім'ях».

Емоційно-оцінний компонент конструйованого ЗМІ образу традиційної сім'ї найчастіше негативний [3, С. 61].

Сучасний спосіб життя молодих людей ми можемо описати як егоцентричний і направлений на досягнення власних цілей, що обумовлює ігнорування відповідальності, яка необхідна для продуктивних сімейних стосунків. Тому виникають значні протиріччя між сімейними ролями, люди відмовляються від традиційних, у нашому розумінні, форм сім'ї. Як відзначають ряд дослідників, хоча сім'я поки що продовжує вважатися життєво важливою цінністю, для багатьох людей набагато більшу значущість мають високий дохід, кар'єрне зростання, підвищення кваліфікації. Таким чином, сім'я з дітьми стає неконкурентоздатною в боротьбі престижних цінностей [3, С. 62].

Таким чином, інформація, що подається з блакитних екранів, має руйнівний вплив на поведінку і ціннісні орієнтації молоді та підлітків, чий вік передбачає постійну відкритість психіки до зовнішніх впливів, недостатньо високий рівень критичності, високий рівень пристосовності і досягнення самоствердження в середовищі міжособистісних стосунків. Потік негативної інформації, що захлеснув мас-медіа, формує у людей недовіру до інститутів державної влади, приводить до морального і психічного спустошення.

Не викликає сумнівів і той факт, що ЗМІ виступають засобом впливу на особистостей у тому числі і як на батьків, як основних вихователів майбутніх поколінь. На чому також хотілося б зупинитися.

Педагогічний потенціал засобів масової інформації полягає у впливі на установки, принципи і погляди батьків в процесі сімейного виховання (І. Є. Шварц, Д. М. Узнадзе, В.М.Бехтерев. О. Г. Ковальов, Б. Д. Паригін, П. П. Блонський, С. В. Кравков та ін.). Вселяюча Вплив навіювання засобів масової інформації пов'язаний із впливом на емоційну і мотиваційну сфери, що активізує цілісний стан особистості батьків.

Найчастіше навіювання засобами масової інформації зазнається батьками непомітно, іноді відбувається більш менш усвідомлено, тобто, коли батьки цілеспрямовано звертаються до різних видів мас-медіа для підвищення своїх

знань у питаннях виховання і особистісного розвитку дітей у сім'ї (наприклад, телепередачі «Школа доктора Комаровського», «Люба, ми вбиваємо дітей»).

Школьник Л.С. вважає, що діяльність ЗМІ виступає в якості особливого виду спілкування і специфічної педагогічної діяльності, що складається з окремих виховних дій (виховних ситуацій), опосередкованих технічними умовами. Основу виховної ситуації в діяльності засобів масової інформації складають наступні аспекти:

інформування-навчання, тобто здійснення педагогічного впливу на батьків у сфері знань у галузі сімейної педагогіки;

навіювання-переконання, тобто сфера формування мотивів і потреб, установок, ціннісних орієнтацій батьків [4].

Тому, необхідно, щоб роль впливу мас-медіа в галузі сімейної педагогіки була все ж детальніше вивчена і рецензувалася з точки зору спеціалізованих наук, зокрема психологи і педагогіки.

Отже, формування ціннісних установок сім'ї відбувається під впливом засобів масової інформації, який лише припускає пропаганду й ідеологію позитивного іміджу сім'ї. А насправді, негативний образ сім'ї, що був створений мас-медіа, аж ніяк не укріплює родинні цінності, а, навпаки, сприяє кризі інституту сім'ї, а криза сім'ї – це, перш за все, криза соціальних цінностей.

Створювані засобами масової комунікації родинні міфи мають значний потенціал дії на формування моделі сучасної сім'ї і родинної поведінки. Ця міфізована інформація, набуває чуттєво-виразної конкретності, легко запам'ятовується, має естетичний характер життєвого світу сучасної людини і, одночасно, створює можливість перетворення її в об'єкт маніпуляції.

Сім'я перестає бути цінністю для людей, зникають мотиви, що спонукають молодих людей до одруження, народження і виховування дітей, і економічний чинник в даному випадку не відіграє провідної ролі.

В зв'язку з цим, актуалізується проблема родинної політики, головні принципи якої покликані забезпечити як сприятливі умови функціонування сім'ї, так і дотримання суверенітету сім'ї і захист її права на вільний розвиток.

Потреба в сім'ї і родинних стосунках для особистості та суспільства сьогодні безперечно. Проте держава повинна переосмислити соціально-психологічну і моральну складову цієї потреби і почати проводити дієву родинну політику.

Література:

1. Аникина М., Хруль В. Семейные ценности в сознании участников интернет-коммуникации. Опыт исследования текстов самовыражения массы [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова. – Медиаскоп. – 2011. – Вып 2. – Режим доступа к журналу: <http://www.mediascope.ru/node/788>.

2. АНТОНОВ А.И. Микросоциология семьи. – М.: Инфра-М, 2005. – 368 с.

3. Каирова И. А. Современные семейные мифы в пространстве массовой коммуникаций / И. А. Каирова // Гуманитарные и социальные науки – 2011. – № 6 – С. 58-64.

4. Коробкова В.В., Метлякова Л.А. Внушающая роль СМИ в аспекте развития воспитательного потенциала современной семьи: Материалы международной научно-практической конференции [«Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца»] (г. Пермь, 1-2 июня 2009 г.). – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2009. – Ч. I. – С.239-243

5. Короткова А.В. Формирование имиджа семьи под влиянием средств массовой информации (социологический аспект): Автореф. дис. на соискание степени канд. соц. наук.: спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / А. В. Короткова. – М. 2007. – 23 с.

6. Кузьмин Н. И. Некоторые аспекты влияния компьютерных технологии на нравственно-правовое воспитание подростка [Электронный ресурс] // ФОНД «РОСС-XXI ВЕК». Режим доступа: <http://kaiross21.ru/?p=181>.

7. Медведева Е. Основы рекламоведения. – М.: РИП-холдинг, 2005. – 262 с.

8. Савинова О. Н. Ценностные ориентации в зеркале современных СМИ: к проблеме освещения семейных ценностей // Социология СМИ и массовых коммуникаций. – 2012. – Вып. №4.

Гундერთайло Юлія Данилівна

Жіночі практики: культурна реабілітація

Анотація. В статті визначено поняття жіночих практик та їх типи. Означена можливість використання нових медіа для включення жіночих практик в освітній процес.

Ключові слова: постнекласична наука, практики, жіночі практики, медіаосвіта.

Проблема.

Сучасна наука постала перед проблемою вивчення людини, яка постійно розвивається у світі, котрий постійно змінюється. Успішний розвиток особистості раніше забезпечувався культурою, обряди та символізм якої були відносно стабільним явищем протягом століть. Нашим сучасникам доводиться вирішувати такі проблеми, яких ніколи не було у прадідів, і не буде, мабуть, в нащадків.

Взагалі виділяють 3 етапи розвитку людської історії з точки зору взаємин соціуму та людини. Перший, класичний період характеризувався тим, що увесь спосіб існування особи підкорювався соціальним правилам й нормам. Другий, некласичний період людина вибудовувала своє життя у відповідності з власними ідеями та нормами. Сьогодні формується третій, постнекласичний спосіб буття. «Людина як би увійшла до субстанціального стану, де роль середовища і роль внутрішнього світу людини однаково важливі для життєдіяльності в єдиному процесі самодетермінації і безперервного загального (інтегрального) переживання його людиною. У цьому стані здійснюється сизигійне поєднання компонентів соціуму, воно весь час відтворюється в

неповторній формі і множинності проявів, «працюючи» на збереження соціуму в цілому як топологічної стрункості. » - так визначає Кизима В.В. особливості нового функціонування [5] .

Психологічна наука, як зазначає Леонтьєв Д.А. [7] , переходить від вивчення «правил» та «виключень» до реальних життєвих практичних дій, що постійно змінюються. Кількісні дослідження, що акцентувалися на відокремленні феноменів та їх аналізі поступаються місцем якісним дослідженням, що вивчають явища у різних контекстах.

Такий підхід дозволяє помітити нові особливості психологічних феноменів та соціальних процесів, та відповідно, сприяти переконструюванню деяких з них.

Дослідження останнього часу багато уваги приділяють щоденним клопотам людини, виділяючи зокрема таке поняття як практики. Практики - це спосіб буття у повсякденності. Однак поняття практики у психології має чіткі межі. Практики ініціюються і контролюються самою людиною. Практики мають бути регулярними та підкорюватися певним правилам [3]. Всі практики є соціальними, тобто відбуваються в присутності іншої особи/осіб.

Якщо західна наука лише починає вивчати практики, то на Сході практики є предметом як вивчення, так і дослідження багато століть поспіль. Увесь східний спосіб життя ґрунтується на використанні розмаїтих практик у повсякденному житті для найрізноманітніших цілей: підтримки здоров'я, досягнення емоційної рівноваги, зміни стану свідомості і так далі. Серед загальноживаних практик виділяють також окремо чоловічі та жіночі [4] практики. Розподіл за гендерною ознакою пояснюється в першу чергу тим, що у чоловіка й жінки суттєво відрізняється як будова, так і функціонування організму й психіки. Щодене свідоме практикування дозволяє людині почуватися більш урівноважено й щасливо. Як свідчить Міжнародний індекс щастя, у східних країнах, наприклад Індії, не зважаючи на низький економічний рівень, люди вважають себе більш щасливими аніж американці.

У західній цивілізації повсякденні практики мало усвідомлюються, використовуються чисто автоматично, тому «що всі так роблять». Тому на наш погляд, звички «заїдати» ти «запивати» власні переживання стали справжнім лихом цивілізованих країн. А власне, хто пояснює дитині, що робити, коли сердишся? Або коли боїшся? Дорослі, як правило, самі безпорадні в таких випадках.

Чому ж школа не ставить собі таких завдань? Сучасна система освіти сконструйована чоловіками та ставить за мету підготувати сучасного учня/ученицю лише до виконання службових обов'язків, ігноруючи жіночі цінності та потреби, котрі як добре відомо, лежать в площині відносин. Гендерна рівність вводить лише на рівні форм викладання та не осмислюється на рівні змісту навчальних дисциплін та їх практичної цінності.

Закінчуючи середню школу, як правило, чоловік здобуває достатній освітній рівень, щоб бути успішним у сфері своїх цінностей – роботи та соціальної самореалізації. Молода дівчина ж знаходиться найчастіше в розгубленому стані. Як стати професіоналом – більше-менше зрозуміло. Однак зовсім немає розуміння як досягнути успіху у царині відносин. Дівчина не здатна осягнути ні фізіологічні, ні психологічні процеси, що відбуваються з нею. Широке коло культурних знань про жіночі практики стають недосяжними для окремої особистості. Наявність інформації у відкритому доступі теж не гарантує того, що молода особа візьме за зразок кращі варіанти – пошук інформації потребує хоча б мінімальної орієнтації. Тому постає соціальна потреба долучити молодь до світових надбань в царині жіночих практик.

Метою статті є теоретичний аналіз жіночих практик та можливості їх залучення до навчального процесу за допомогою медіа-технологій.

В нашому дослідженні *жіночі практики* – це практики життєконструювання, що їх використовують жінки у своєму повсякденному житті для створення власного життя. На нашу думку, серед усіх практик за гендерною ознакою можна виділити також *андрогінні практики* – такі, що

ними користуються і чоловіки, і жінки та *чоловічі практики* - такі, що послуговуються саме чоловіками.

Жіночі практики в західному світі на протязі кількох століть були репресовані офіційною культурою та вважалися «відьмацькими». Починаючи з середньовіччя християнська релігія описувала жінку як правило в термінах «недосконалості»: нерозумна, нелогічна, непослідовна, невірноважена, інстинктивна. Хроніст Салімбене (XIII в.) повторює поширену характеристику жінки, що часто зустрічається у середньовічних авторів: «Жінка - сталь, смола, жостір, колючий реп'ях, чіпкий будяк, кропива, осине жало». [6] Жінка могла бути лише матір'ю або монашкою, як виключення – повією. Тобто жінка могла прагнути лише одного – бути схожою на Діву Марію. З дитинства жінкам заборонялося все, що приносило задоволення та було природнім. Жінок у всьому обмежували, вимагали бездоганного виконання низки суспільних правил, не давали свободи вибору партнера, життєвого шляху.

У період язичницьких вірувань жінка навпаки, була дуже шанованою, бо саме з нею були пов'язані усі процеси плідності. Ще за тих часів жінки активно займалися усім, що було поєднано з народженням, ростом та смертю. Християнська епоха не знищила всі ці практики, однак суттєво вплинула на їх поширення. Всі узвичаєні форми поведінки та навчання стали провадити таємно чи напівтаємно. Хоча у жіночі таємниці чоловіки ніколи не допускалися повністю (як показують крос-культурні дослідження), за час домінування патріархальної культури багатство й розмаїття жіночих практик життєконструювання суттєво втрачено.

У патріархальному суспільстві жінкам доводилося долати суттєвий супротив для того, щоб стати рівноправними учасниками соціального життя, отримати освіту будувати кар'єру, голосувати та інше.

Долучившись до соціального простору, вибудованого чоловіками для чоловіків сучасне жіноцтво стикнулося з гендерною дискримінацією на усіх рівнях освіти та самореалізації. Сама структура і організація соціальних

процесів вибудована таким чином, що для жіночих проявів і особливостей не передбачено місця.

Власне вся система освіти орієнтована на виховання чоловіка: амбіційного, цілеспрямованого, орієнтованого на досягнення в кар'єрі, на конкурування. Коли особистість в сучасному соціально-культурному середовищі і замислюється над власними майбутнім, то бере до уваги:

- власний досвід;
- думку референтної групи;
- телевізійні історії.

Власний досвід з віком звичайно збільшується, однак має суттєві обмеження в тому, що переживання життєвих ситуацій мають лише вузько субкультурні рамки, пов'язані з місцем проживання, навчання, сімейною історією. Референтна група – теж важливий чинник формування практик, особливо в підлітковому віці, коли стає актуальною потреба приналежності до певної спільноти. Телевізійні історії стають для людей як би матрицею життєвості своїх реалій, тобто добавляють віри що задумане можливо реалізувати в наш час в конкретних історично-економічних умовах.

Проте найчастіше особистість не рефлексує щодо джерел формування своїх дій, часто навіть не замислюючись над тим, звідки виник той чи інший імпульс. Чому ж так відбувається? Чому люди стають маріонетками у нашому вільному суспільстві? На наш погляд, тому, що культура самоаналізу та особистісної рефлексії практично не сформована. Звичайно, всі це роблять. Однак хаотично, ситуативно, імпульсивно. Зрозуміло, результати не задовольняють особистість, проте цей факт проявляється через роки, а то й десятиліття стрімкої щоденної суєти. Дівчина, що зростає у звичайній сім'ї та звичайній школі не отримує ані знань ані навичок, що дозволять їй свідомо та творчо вибудовувати власне життя.

Останні три десятиліття дослідниці буквально по «кісточці» [10] як палеонтологи, намагаються зібрати й зберегти для наступних поколінь дорогоцінні надбання жіночої мудрості, котра зовсім не відображена ані в

історичних хроніках, написаних чоловіками ані в офіційній історії. Те, про що вони розповідають в життєписах, стосується подій та перемог. Жінки намагаються зрозуміти те, що завжди хвилювало і буде хвилювати – стосунки, здоров'я, щастя. Чоловіки прагнуть керувати процесами, жінки шукають спосіб використати природні течії для досягнення своїх цілей. Жодна з стратегій не є кращою. В постнекласичній ситуації розвиток можливий лише за рахунок гармонійного поєднання чоловічих та жіночих практик у всіх сферах життєдіяльності людини: виробництві, освіті, екології та таке інше.

Як свідчать багаточисельні жіночі дослідження [8], для жінок найважливішою сферою самореалізації залишаються відносини та сім'я. Тому типологія жіночих практик будується саме на ґрунті жіночих цінностей.

Тілесні жіночі практики. Така група практик будується на ґрунті турботи про тілесне здоров'я та красу. Для жінки такі практики не лише спосіб бути привабливою та молодою, й можливість стати матір'ю тоді, коли виникне сприятлива ситуація та відповідне бажання. Так як анатомія та фізіологія у жінки особлива, вона з дитинства має оволодівати спеціальними практиками для того, щоб як найдовше зберегти природний потенціал.

Ціннісні жіночі практики. Такі практики спрямовані на підняття самооцінки жінок та турботу про себе. Багато жінок не знають та ігнорують власні потреби, страждають від почуття неспроможності й малоцінності. Ця група практик спрямована на те, щоб жінка відчула свою природню гармонію та самоцінність.

Партнерські жіночі практики. Така група практик стосується вибудовування партнерських взаємин як з чоловіками, так і жінками. Власне це практики соціальної взаємодії. Спілкування, формування відносин і підтримання відносин потребує певної й інформованості, і майстерності.

Виношувальні жіночі практики. Практики пов'язані з процесами зачаття, виношування, та викормлювання потомства. Практикування тут забезпечує успішну самореалізацію в сфері народження та виховання дітей.

Як же включити ці практики в навчальний процес? Адже в школах до сих пір несхвально згадують предмет «Етика і психологія сімейного життя». Звичайно, для викладання жіночих практик у навчальних закладах потрібні спеціалісти, а їх підготовка – суттєвих матеріальних витрат. Саме нові медіа можуть вирішити цю проблему. Розробивши систему медіаосвіти, що буде просто, доступно, й авторитетно доносити до школярів «хвилюючі теми» можна просто й за невеликий кошт сформувати нову генерацію жінок, тих хто не прагне перевершити чоловіка, а тих, хто може за допомогою жіночих практик вносити в нашу епоху природність, гармонію, красу, турботу про Землю та дітей на всіх етапах виробництва та розповсюдження товарів й послуг.

Висновки.

1. Сучасна система освіти сконструйована чоловіками та ставить за мету підготувати сучасного учня/ученицю лише до виконання службових обов'язків, ігноруючи жіночі цінності та потреби, котрі як добре відомо, лежать в площині відносин.
2. Власне вся система освіти орієнтована на виховання чоловіка: амбіційного, цілеспрямованого, орієнтованого на досягнення в кар'єрі, на конкурування.
3. *Жіночі практики* – це практики життєконструювання, що їх використовують жінки у своєму повсякденному житті для створення власного життя.
4. Жіночі практики можна розділити на такі типи: тілесні, ціннісні, партнерські, виношу вальні.
5. За допомогою медіаосвіти можна викладати жіночі практики, урівноваживши, таким чином чоловічий принцип в системі освіти.

Література.

1. Practice // Dictionary of the Social Sciences / Ed. by C. Calhoun. Oxford University Press, 2012 (Oxford Reference Online. Oxford University Press. NEICON. RY. // Электронный ресурс [html?subview=Main&entry=ti04.ei3i4](http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780195176344.t004.ei3i4)).
2. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал, 1992, №1. Сс. 15–32// Электронный ресурс <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vasil.htm>
3. Гутнер Г.Б. Понятие практик и характер постнеклассического исследования// Постнекласичні практики у змінюваному світі // Электронный ресурс www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/totallogy/2009_21/statti
4. Женские даосские практики. Период «подготовки» // Электронный ресурс http://www.e-reading-lib.org/bookreader.php/111216/Nathini_-_Zhenskie_daosskie_praktiki__Period_podgotovki.html
5. Кизима В.В. Постнеклассические практики: дивергенция и исток // Электронный ресурс http://www.synergetic.org.ua/materials/materials_main.html
6. Леонова Т.А. Женщина в средневековой семье: партнер и спутница мужа?// Электронный ресурс http://www.utopiya.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2369:2011-10-30-06-15-27&catid=108:2011-10-29-18-21-54&Itemid=146
7. Леонтьев Д. А. Некласический вектор в современной психологии.// Постнеклассическая психология 2005, № 1// Электронный ресурс http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005_51.html
8. Пономарева А. А. Становление системы гендерного женского образования в России в период с конца XVII до начала XX века //

Електронний ресурс <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-sistemy-gendernogo-zhenskogo-obrazovaniya-v-rossii-v-period-s-kontsa-xvii-do-nac>

9. Религиозные практики современной России. // Кати Русселе, Александр Агаджанян // Электронный ресурс
http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks317528

10. Эстес К.П. Бегущая с волками. // Киев - София, 2006, 496 С

Лотоцька Юнона Миколаївна

Технологія створення віртуального середовища, що мотивує до розвитку

Анотація

В статті презентовано підхід створення мотивуючого впливу в дистанційному форматі. Використовано технологічно-проектувальну парадигму розвитку дорослих. Виділено ключові мотиваційні аспекти, що впливають на ефективність роботи з дистанційними курсами (на базі системи керування навчання Moodle), на прикладі власних розробок (дистанційний курс «Успіх»).

Ключові слова: дистанційний курс розвитку «Успіх», психологія життєвої успішності, мотиваційні аспекти у дистанційних курсах розвитку.

Постановка проблеми у загальному вигляді:

Світ рухається в бік розвитку віртуального товариства, головними словами сучасності стали глобалізація, медіалізація, улюбленими приставками «НАД, ЧЕРЕЗ та ШВИДКО». Є прибічники «віртуалізації» суспільства, є опоненти, але безперечними є зміни, які відбуваються в комунікаціях, освіті, суспільстві. Працюючи над нашим науково-дослідницьким проектом

«Психологічні компетенції успішності», ми на собі відчули всі складності нового формату роботи, вимогу до нових інструментів впливу в формат дистанційних курсів. За статистикою, зі 100% починаючих дистанційне навчання до успішного його закінчення доходять не більше 15%, нам вдалося підвищити дані цифри до майже 40%, ми вважаємо це цікавим психологічним феноменом, найголовнішим засобом підвищення даних процентів ми вважаємо технологію створення мотивуючого до розвитку віртуального середовища.

На принципах проектно-технологічної методології ми розробили дистанційний курс розвитку життєвої успішності (автор проекту Юнона Лотоцька (Ільїна)), учасники його - міжнародна група (9 країн) 350 осіб, від 20 до 65 років, та його дистанційну версію – курс ДКР “”Успіх (автор та куратор проекту Юнона Лотоцька, експертна група: Марина Смульсон, Павло Дітюк, Іван Лотоцький, Олена Іванова та ін.), він працює з 2011 року. Для демонстрації нашого підходу ми використаємо одне з занять «Моя модель світу: мотиваційно-ціннісні аспекти» установчої сесії «Усвідомлення власної моделі життєвих виборів». [1,3,5]

Загальновідомі критерії ефективності навчання, зібрані нами з сучасних описань, та найбільш впливових, для підвищення ефективності у подібних курсах:

1. Особистісний фактор (вплив особистості тренера-ведучого, через таке: професійність, гнучкість зміни стратегії поведінки ведучого та вибір інструментарію впливу. Також емоційний вплив, що створює мотиваційне середовище для бажаних змін, так звана «харизма», та особистісний приклад – тренер як взірць для копіювання певних моделей поведінки).
2. Групова динаміка, вплив групи (синергія, розвиток рефлексивності, розширення картини світу та власного досвіду через спостереження, активний обмін досвідом, спеціально скеровані комунікації, людські стосунки).

3. Зворотній зв'язок (вагомий емоційний вплив, високий рівень емоційної реакції, індивідуальний та своєчасний підхід «людина-людина»).

Дані фактори є важливими агентами впливу, отже важливим та актуальним є задача збереження даних аспектів при трансформації тренінгової програми у дистанційний формат. З цього логічним є наступна постановка завдання.

Мета розвідки (постановка завдання). Виділити психолого-педагогічні принципи створення мотиваційного середовища у курсах розвитку та презентувати розроблену модель «перекладу» психотехнологій з тренінгового до дистанційного формату, зі збереженням інтерактивності, мотиваційного впливу і суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Наш експериментальний проект вибудовано на таких засадах: проектувально-технологічна парадигма експериментальної роботи, ми послуговуємося парадигмою психологічного впливу А. Адлера, Е.Берна та авторськими теоріями трансформацій ментальних моделей (модель життєвих виборів, інтелектуальна псевдомодель, свідоме керування змінами за методикою «Дороги життя», тощо), некласичні філософські теорії, як то сучасний постмодернізм, є базою для наших розробок. [1, 2, 5, 6]. Вважаючи на вищенаведене, при перекладі чи певній трансформації технологій до дистанційного формату психологічної роботи з дорослими нам важливо зберегти базові засади, принципи роботи та створити мотивуючий простір у нашому дистанційному курсі розвитку «Успіх» (ДКР «Успіх»), тому ми зробили дворівневий експеримент: тренінгова та дистанційна група на протязі року проходять авторську програму розвитку психологічних компетенцій «Успіх».

Заняття «живої» групи передували дистанційній на 4-6 тижнів, тож експертна група проекту робила заміри після кожного заняття, та порівнювала результати груп. Метою порівняння є максимальне відтворення трансформаційного простору тренінгів програми «Успіх»(що відзначено

статистичними даними та суб'єктивними відгуками учасників) у ДКР «Успіх»ТМ.

Після перших сесій нами було відмічено, які саме аспекти були найбільш впливовими, які технології та засоби застосовуються у ДКР практично без змін (наприклад, логіко-структурна схема курсу, алгоритми завдань, самозвіти показали високу ефективність), а які потребують трансформаційних дій експертної команди. Вони викладені у таблиці 1. «Мотиваційні фактори впливу у дистанційних курсах розвитку».

Результати експериментального дослідження.

Для прикладу наведемо фрагмент заняття з тренінгового формату. Порівняння дистанційного і тренінгового форматів (у безпосередньому «живому» спілкуванні тренера з групою) навчання на відбудеться на прикладі діагностичного установчого модуля нашої програми розвитку. Завданнями даного етапу були саморефлексія та постановки задачі для самостійного розвитку в навчальній програмі „Успіх”.

Першим кроком цього заняття стало роз'яснення та емоційне прийняття моделі мотиваційно-ціннісних чинників та цільової вибірки переконань, які ведуть до успіху в обраному виді діяльності, з одного боку, та переліку самообмежень, які перешкоджають успіху, з іншого. Групі був запропонований огляд багатфакторної моделі життєвих виборів що приводять до успіху/неуспіху з детальним поясненням кожного параметру. Під час ознайомлення з моделлю увагу групи привернули до важливості та цінності саморозвитку, вагу інтелекту в даних процесах. Для того, щоб група учасників могла переконатися в ефективності методів зміни патернів поведінки, тренер на прикладах видатних людей та на власному прикладі показав, що при виконанні належних вправ зміни особистісного профілю, власної моделі життєвих виборів та обов'язково відбуваються, точність виборів підвищується. Для прикладів були використані історії з життя людей, знаних у всьому світі (Р. Бренсон, С. Джобс, Б. Гейтс), історії власників українських компаній, а також власні історії ведучих. Отже, учасники змогли «приміряти» на себе моделі

успішних людей та бути більш вмотивованими виконувати відповідні справи в тренінгу. Заміри рівня інтересу до мотиваційно–ціннісної моделі проводились у формі анкетування до і після блоку про мотиваційні фактори. Було визначене зростання зацікавленості на 20%.

Після лекційного блоку групі були надані дві діагностичні вправи у формі самопрезентації з рамкою питань, аналіз відповідей на які проводився за схемою визначення мотиваційних характеристик, стереотипного мислення та самообмежень. Під час самопрезентації ведучий іноді психокорекційно уточнював та корегував тематичну направленість відповіді учасника.

Для того, щоб під час самопрезентації учасники були більш відкритими та вільними від соціально очікуваних відповідей, ведучим була підкреслена цінність розкриття особистих уподобань та інтересів через приклад своєї відкритої поведінки та з допомогою логічних доводів (таких як, зокрема, практичне використання правдивих відповідей для аналізу та змін; цінність пізнання себе для самоаналізу; цінність прийняття себе та своєї поведінки). Учасникам був наданий час для підготовки, після чого кожен мав виступити перед групою зі своєю історією.

Для того, щоб поведінка групи була підтримуючою, ведучий перед виступами дав завдання, як саме слухати та аналізувати виступ того, хто презентує. Під час лекційного блоку були також використані техніки, які об'єднують групу: *модель особливості групи* (як приклад – «ви, тобто ті люди, для яких важливий саморозвиток...», «ви як група маєте такі особливості ..»), *модель прийняття своєї поведінки*, навіть якщо вона негативно оцінюється у соціумі (як приклад – «мало хто визнає, що..», «тільки хоробрі можуть сказати про себе, що...»).

Під час виступу першого учасника ведучий заохочував його до більшої відвертості та давав емоційну підтримку. Так група могла побачити, що бути відкритим безпечно, і наступні виступаючі дозволяли собі бути більш відвертими. Для визначення мотиваційно–ціннісних характеристик для кожного учасника використовувалась оціночна таблиця з такими критеріями:

Мотиваційний блок: активність, самостійність у прийнятті рішень, мотивація досягнення, пізнання нового чи використання звичного контексту.

Блок стереотипів: я можу\не можу, можу тільки сам\можу з іншими, очікую невдач\очікую успіхів, навколишнє середовище позитивне\негативне, я позитивний\негативний, я для себе\я для інших, все мені дається легко\все дається важко, на зміни треба багато часу\мало часу.

Блок самообмежень: заборона собі бути кращим, заборона бути лідером, заборона бути «для себе», заборона бути автономним, заборона бути гнучким, заборона отримувати подарунки (в широкому сенсі слова, як шанси від життя).

Після виступу кожний учасник публічно отримав характеристику за своїм профілем. Для того, щоб збільшити прийняття, зробити процес більш комфортним для учасників та зняти внутрішній протест, ведучий займає позицію співчуття. Ведучий через приклади створює чітке переконання у групі, що такий профіль є набутим, а не вродженим.

Так в учасників формується рефлексивна позиція *спостерігача* за своєю поведінкою, що є першим кроком до позиції *автора власного життя*. Після цих вправ у групі відбувається емоційний підйом, учасники діляться своїми враженнями один з одним, відчують себе більш енергійними. В такому психологічному стані їм набагато легше виконувати вправи в наступних блоках, які потребують високого рівня мотивації та уваги.

Як перекласти такий блок у дистанційний формат? Очевидно, що постійну інтерактивність між тьютором (тренером) та учасником, а також у навчальній групі (спільноті) відтворити досить важко. Однак ми розробили «мову перекладу» даних технологій з тренінгового до дистанційного формату, наразі ми активно опробуємо трансформовані психотехнології. Стислі результати наших розробок наведемо у таблиці. (див. таб. 1)

Таб.1. «Мотиваційні фактори впливу у дистанційних курсах розвитку»

Фактор впливу	Реалізація в тренінговому форматі (людина – людина - спільнота)	Дистанційна реалізація (людина - комп'ютер – віртуальна спільнота)
1. Гнучкість, зміна стратегії	Тренер змінює емоційний стиль ведення групи, час проведення, вибір інструментарію для досягнення мети заняття – залежно від стану групи або особи.	Створено модель «Типологія учасника». Є 5 типів з різним рівнем готовності до змін, навчання, швидкістю психічних процесів та відповідальністю. Технології адаптовані для кожного типу.
2. Емоційний рівень	Тренер керує змінює емоційний фон, підвищуючи/ знижуючи емоційні тони. Вага «живого» спілкування, своєчасні підтримки: погляд, посмішка, тощо.	В ДКР «Успіх» є форум та чат-кімната, вебінари де учасники звітують про свій прогрес. Є опція «Рівень героя» (з рейтингом героїв), що прогнозовано зробить курс яскравішим, або покращить емоційний тон учасників.
3. Особистість, як взірць	Людина потребує моделей для копіювання – так відбувається розвиток. За даними НЛП-техніків, близько 50% компетенцій учасники тренінгів копіюють, «знімають» з особистості тренера.	Зібрано базу еталонів з прикладами, елементами, які можна копіювати, якими можна захоплюватись. Планується створити ігру «Порівняльний калькулятор успіху», де можна заміряти на скільки % я відповідаю своєму кумирові.
4. Харизма – яскравість, захоплення.	Мотиваційний вплив особистості: захоплення іншими стимулює до активної діяльності. При скерованості-векторі, заданому темою, активація приводить до розвитку певних компетенцій.	На своїй сторінці замовити опцію: вислови улюблених героїв. Важливим також є яскравий та змінюваний інтерфейс курсу, з психологічно вивіреними: флеш, кольорами, розташуванням блоків, змінами (новини, вебінари, звіти).

<p>5. Групова підтримка: синергія руху</p>	<p>Спільний емоційний стан, мотиваційний імпульс, обмін досвідом. Великий трансформаційний потенціал. Люди порівнюють себе один з іншим, в рефлексивному середовищі повинні осмислювати власну поведінку з інших, незвичних раніше сторін, що розвиває саморефлексію.</p>	<p>В ДКР Успіх ми запланували створення міні груп(2-3-5 осіб) за «завданнями», люди будуть мінятися ролями «наставник»- «протеже» для виконання певних задач, будуть створені спільноти по темам моделі життєвих виборів (професія, фінанси, стосунки, тощо) у форумах, тематичні чат-кімнати та вебінари. На завершенні курсу пропонується «круглий стіл» з учасниками.</p>
<p>6. Зворотній зв'язок (ЗЗ)</p>	<p>Тренер обирає підходящу для кожного форму подання, деталізацію, час та психологічний супровід зворотного зв'язку, тобто ЗЗ є індивідуалізованим.</p>	<p>Тьютор має авторську схему «П'ять Пі» подання зворотного зв'язку, яка компенсує людський фактор: щоденно, щотижнево, щомісяця, особистий привід, прогрес). Кожний ЗЗ подається за загальновідомою схемою «Сендвіч».</p>
<p>7. Структура подання інформації.</p>	<p>Принцип «кільця Веблера» посилює мотиваційній аспект через простоту, логічність, наявність прикладів та зв'язків-містків між заняттями курсу. [3]</p>	<p>Мотивуючі аспекти даного питання легко переносяться в дистанційний формат, але потребують додаткових інформаційних «виходів»</p>

За статистикою, найбільш важливими для ефективності дистанційних курсів є поєднання таких п'яти факторів: - інтерактивність, - запам'ятовуваність, - гнучкість у використанні, - надання допомоги, - доступність.

1. Інтерактивність. Зробити учасника більш активним, це змушує його прагнути досягти максимального результату. Інтерактивність допомагає також викладачам включити в курс більш складні матеріали. Інтерактивність можна поєднувати з імітуванням в процесі навчання того середовища, з якою повинні познайомитися учні. Ми повністю підтримуємо даний пункт. У нашому дослідженні виявлено його важливість.
2. Запам'ятовуваність. Для цього потрібен зв'язок з повсякденним використанням, з чим ми цілком погоджуємося. Вважається, що важливо знизити процент повторів, які, начебто, знижують ефективність електронного навчання. Ми, ж навпаки відкрили необхідність “психологічних містків” між темами, в одній темі, та якісні повтори, як необхідна умова засвоєння теми. Нами, також, визначено, аби краще запам'ятати матеріал, він повинен бути емоційно цінним, важливим, та з якісно структурованою логічною схемою подання інформації.
3. Гнучкість у використанні курсів. В системі повинна бути передбачена можливість навчання осіб з різним рівнем підготовки та різними можливостями. Тут ми тільки виокремимо необхідність робити різні “мотиваційні потоки”, тому що і психологічна готовність до учіннєвої діяльності є різним. Нами описано п'ять рівнів готовності, які вимагають різних мотиваційних впливів. Необхідно, щоб учні могли легко рухатися по учбовому курсу, стежити за своїм переміщенням, а також могли повернутися на ту позицію, де знаходилися при попередньому сеансі звернення до навчального курсу. Зміст

курсу рідко залишається незмінним, тому засіб навчання повинен дозволяти змінювати навчальний контент. Можливість таких змін необхідно закласти в засіб навчання на самому початку.

4. Надання допомоги. Оскільки електронне навчання відбувається звичайно не в групі, важливо, щоб система навчання надавала учасникам допомогу. Ми емпірично з'ясували, що дорослим потрібні інструкції з:

- проходження курсу,
- засоби навігації по курсу,
- підказки для виконання завдань,
- посилання для отримання визначень,
- підтримка при виникненні технічних питань і пр.
- Кнопка виклику допомоги має бути доступна з будь-якого слайду курсу.

Бажано, аби ці інструкції були доступні в будь-якому місці сайту, та бути інтуїтивно зрозумілими.

Все це допоможе учням зосередитися на навчанні, а не відволікатися на прикрі перешкоди. Корисно також передбачити розділ для поширених питань, а також глосарій термінів, які можуть бути незнайомими. Це є цінним довідковим ресурсом навіть після завершення навчання. Для реалізації даного пункту ми зробили віртуальні спільноти у Фейсбуці <http://www.facebook.com/groups/181953808508038>, психологічний блог-підтримку <http://pocherk10.livejournal.com>, відеоблог <http://www.youtube.com/user/YunonaIllina>, якими активно користуються наші учасники.

5. Доступність. Через завантаженість сучасним дорослим часто існує складність виділити час для навчання. 24 годинна робота курсу та можливість запису курсу на диск є варіантом .

Результати: Ці критерії є важливими, з нашими доповненнями вони дають можливість зменшити втрати кількості учасників. Але ми побачили необхідність додати акцент на психолого-соціальні чинники, що є найбільш впливовими у дистанційних курсах розвитку:

1. Людина-легенда. Особистісний фактор – курс імені... (вплив особистості ведучого/групи тьюторів, через таке: професійність, гнучкість зміни стратегії поведінки ведучого та вибір інструментарію впливу. Також емоційний вплив, що створює мотиваційне середовище для бажаних змін, так звана «харизма», та особистісний приклад – тренер як взірць для копіювання певних моделей поведінки). Методологія створення такої буде детально описана нами у наступних статтях.
2. Конструктивна спільнота. Віртуальна групова динаміка, вплив групи (синергія, розвиток рефлексивності, розширення картини світу та власного досвіду через спостереження, активний обмін досвідом, спеціально скеровані комунікації, людські стосунки). У дистанційному форматі даний чинник забезпечується складніше, ніж у реальних учбових курсах, і потребує усвідомленого впливу, але, за результатами опитування, саме наявність конструктивної соціальної спільноти є перешкодою покинути курс для кожного 5 учасника.
3. Зворотній зв'язок (вагомий емоційний вплив, високий рівень емоційної реакції, індивідуальний та своєчасний підхід «людина-людина»). Індивідуалізація зворотнього зв'язку є найбільш складним чинником для реалізації у курсах, де є багато учасників. Ми вирішували дану складність через побудову психологічним пірамід спілкування – інтервізійні групи проекту, де учасники, які пройшли більшу частину курсу є наставниками для наступної хвили.

4. Проект результату навчання. Важливо заохотити учасника створити власний проект результату, такий собі “індивідуальний план розвитку” засобом дистанційного курсу. Та робити заміри протягом курсу. Хвилі нашого проекту, що користувалися “Щоденником проекту та самоспостереження” були більш результативними та ефективними у навчанні, проти хвиль без подібної активності (40% проти 20% учасників)

Отже ми виділили психолого-педагогічні принципи створення мотиваційного середовища у курсах розвитку зі збереженням інтерактивності, мотиваційного впливу і суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

Головним аспектом, який нам потрібно зберегти є інтерактивність. Зміна форм обміну інформацією між учасниками та ведучим у тренінговому форматі має найвищу ступінь через швидкість та зручність обміну інформацією для досягнення мети заняття. У тренінговому форматі ми маємо **множинну, або діалогову** взаємодію, коли інформація пов’язана з множиною попередніх повідомлень та відносинами між ними (1:m). У дистанційному ж форматі ми природньо виходимо на **лінійний тип взаємодії (1:)**, коли відсутній зв’язок з попередніми повідомленнями, що власне не є інтерактивністю. Або на **реактивну взаємодію (1:1)**, коли кожне повідомлення, обмін взаємодіями пов’язано лише з однією попередньою інтеракцією без врахування інших зв’язків. Як ми бачимо з таблиці 1., то саме для виходу в площину інтерактивності – у множинну, діалогову взаємодію нам доведеться зробити більше всього трансформаційних дій з контентом та методом подання нашого курсу.

Висновки і перспективи. Ми презентували, на прикладі одного заняття з ДКР Успіх, наш підхід до проблеми створення мотивуючого впливу в дистанційному форматі. Виділено ключові мотиваційні аспекти, що впливають на ефективність роботи з дистанційними курсами (на базі системи керування навчання Moodle), на прикладі власних розробок (дистанційний курс “Успіх”), експериментального проекту лабораторії

Нових інформаційних технологій навчання (автор-розробник Юнона Лотоцька (Ільїна)). Для прикладу використовується одне з перших занять «Моя модель світу: мотиваційно-ціннісні аспекти» установчої сесії «Усвідомлення власної моделі життєвих виборів». Найголовнішим моментом у трансформації розвивальних методик в дистанційний формат є збереження мотиваційного аспекту та принципу інтерактивності. Запропоновані у таб.1. засоби є надійними, показали свою результативність.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека./А.Адлер. — СПб.: Гуманитарное агентство “Академический проект”, 1997. — 256 с. - ISBN 5-7331-0107-5.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди, и люди, которые играют в игры. / Эрик Берн; пер. с англ. А.А. Грусберга. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2001.-576 с. - ISBN 5-89648-008-3.
3. Ільїна Ю.М. СМД-тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих. Методичний посібник для проведення тренінгу «Управління змінами». – К.: ЦТІ, 2007. – 80 с. - ISBN 978-966-8163-13-5
4. Ільїна Ю.М. Методика дослідження життєвого сценарію «Успіх»/Ю.М. Ільїна// збірник «Актуальні проблеми психології» Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - т. 3. – К., 2010
5. Ільїна Ю.М. Інформатизація освіти: дистанційне розвиваюче середовище. Суб’єкт - суб’єктна взаємодія./ Ю.М. Ільїна// Традиція і культура. Феномен діалогу: традиція і сучасність: ІХ Міжнародна наукова конференція, 19-20 листопада 2010 р.: тези доп./ Київ, 2010. – ч. 4, - С. 33-34.
6. Лотоцька Ю.М. [«Чинники впливу віртуального середовища на розвиток інтелектуальних компетенцій особистості»](#) // [Електронний ресурс]// Тези доповідей Міжнародної науково-практичної Інтернет-

конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Психологія нового тисячоліття” // режим доступу до журналу: http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28.htm

Варецька Олена Володимирівна

Критичне ставлення до рекламного медіапродукту як складова соціальної компетентності вчителя початкової школи

Анотація. Обґрунтовується актуальність критичного ставлення до інформації, рекламного медіапродукту. Автор ставить за мету розглянути погляди науковців на сутність поняття “критичне ставлення”, дослідити можливості післядипломної освіти для розвитку критичного ставлення до рекламного медіапродукту як складової соціальної компетентності вчителя початкової школи. З’ясовано, що критичне ставлення до інформації виходить з досліджень критичного мислення, є складовою інформаційної компетентності, пов’язано з медіакомпетентністю. Висвітлено шляхи вирішення проблеми як медіаосвітні курси, інтеграція медіаосвітніх елементів у зміст курсової перепідготовки, участь у медіафестивалях, наукових форумах. Подальші дослідження стосуються ролі соціальної реклами у розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Ключові слова: соціальна компетентність особистості, післядипломна педагогічна освіта, критичне ставлення, медіаосвіта, рекламний медіапродукт, соціальна компетентність вчителя початкової школи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими практичними завданнями. Проникнення медіа у всі сфери діяльності надає людині нові можливості для міжкультурної взаємодії, розвитку соціальної компетентності. Проте захопленість ЗМІ сенсаційністю, жорстокістю, агресією, синдромом “пожовтіння” сприяє занепаду духовної культури, формуванню маргінальних моделей поведінки та ін. Ефір

перенасичений рекламою, яка виступає могутнім засобом маніпуляцій людиною. Найбільш незахищеною медіааудиторією є діти, які не можуть адекватно оцінювати зміст інформації. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є запровадження медіаосвіти як окремого шкільного предмета, так і інтеграційних курсів та, відповідно, медіапідготовки вчителів початкової школи, розвиток у них критичного ставлення до рекламного медіапродукту як складової соціальної компетентності.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Питання формування критичного ставлення до інформації виходить з наукових досліджень критичного мислення особистості. Така позиція простежується у роботах К. Арсеньєва, Л.Кіреєвої, Л. Мастермана, І. Мороченкової, Р. У. Поля, У. Г. Самнера, Л. Тодорова, Д. Халперн, О. Федотовської та інших. Зокрема, Д. Халперн акцентує на тому, що “критичне мислення є протиотрутою проти того самого контролю над думками”, допомагає кожному розпізнати пропаганду і тим самим не стати її жертвою, проаналізувати помилкові підстави в аргументації, побачити явний обман, визначити надійність того чи іншого джерела інформації і обдумати правильним чином кожне завдання або прийняте рішення”[14, с. 25].

Критичне ставлення до інформації як складова інформаційної компетентності розглядається у роботах Н. Баловсяка, І. Белан, Н. Гендіної, Л.Петухової, Г. Халаж та інших, в американських кваліфікаційних стандартах для вищої освіти щодо інформаційної грамотності [4].

На нерозривний зв'язок медіакомпетентності й розвитку критичного творчого мислення у відношенні до системи медіа в цілому і медіатекстів, зокрема знаходимо у С. Берена, С.Гуділіної, Е. Енрайт Елисейри (E. Enright Eliseiri), Л. Мастермана, Г. Онкович, А.Силверблета (A.Silverblatt), О. Федорова, І. Челишевої, О. Шарикова та інших. Важливим є поява вітчизняних та зарубіжних досліджень, які стосуються: посилення елемента критичності (Л. Чистякова), захисту від негативних інформаційних впливів (К.Арсеньєв, Т.Харламп'єва) у професійній діяльності вчителя; певних

аспектів розробки, критичного аналізу особливостей медіатексту у різних сферах (О. Андрєєва, Ю. Булик, Н. Губенко, Л. Конюхова, В. Корольова, Л. Масімова, О. Скрипник, О. Столбнікова, Л. Топчій, О. Тупиця, Ю. Федоренко, О. Федоров, І. Челишева та інші); різноманітної реклами і соціальної інформації (О. Баришполец, Л. Вежель, Т. Ворначова, О. Козловські, М. Рожило, Л. Федотова, Н. Фурманкевич та ін.); ролі реклами у формуванні сучасного способу життя міського населення України (Н. Удріс), в управлінні поведінкою споживачів (А. Стрелковська, Л. Капінус, Л. Найдьонова, О. Щерба); соціалізації дітей (Е. Огар, С. Семчук, І. Пенчук); критичного ставлення дитини до медіанасильства (О. Дорошевіч), формування критичного оцінювання та ставлення до інформації (К. Арсенєв, О. Белан, В. Гвоздєв, Ю. Казаков, Л. Кірєєва, О. Мінбалєєв), сталої критичної позиції в соціумі (О. Марченко).

Поза увагою залишається питання розвитку критичного ставлення до рекламного медіапродукту як складової соціальної компетентності вчителя, зокрема початкової школи в умовах післядипломної освіти.

Цілі статті – дослідити сутність поняття “критичне ставлення”, можливості післядипломної педагогічної освіти для розвитку критичного ставлення до рекламного медіапродукту як складової соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В умовах ринкових відносин більшість засобів масової інформації та комунікації в Україні стала приватними, їх господарча діяльність не підконтрольна суспільству. У той же час значна частина ЗМІ залежить від державних дотацій, знаходиться під контролем виконавчої влади, політичних угруповань. Поділяємо думку О. Короченського з приводу того, що ЗМІ, залежні від політичних та економічних спонсорів у значно більшій мірі, ніж від аудиторії, втрачають характеристики суспільного форуму, фактично відмовляючись від надання всієї різноманітності суспільних поглядів, ідей, позицій, від заохочення більш активної участі громадян у соціальному управлінні [7]. Спостерігаємо

викривлений інформаційний ринок, перенасичений агресією, насиллям, вбивствами, бандитським натуралізмом, сенсацією, бездушністю, рекламою.

З одного боку – реклама, зокрема соціальна, залучає людей до актуальних соціальних питань, а комерційна – допомагає орієнтуватись на ринку товарів та послуг. З іншого – реклама стимулює зміни у політиці, економіці, культурі, побуті, урізноманітнює соціальну реальність. Вона сприяє стереотипізації мислення, поведінки, нав'язування моделей та стандартів життя, створенню штучних потреб і поширенню небездоганних естетичних смаків, формуванню комплексу меншовартості, асоціальної поведінки. Реклама маніпулює свідомістю людей. Психологи, педагоги зазначають про появу нового виду залежності – рекламожалежності. Люди оцінюють себе та інших в залежності від того, чим вони володіють, а не від їхніх особистих якостей. Відбувається формування системи цінностей, орієнтованої виключно на споживання.

Слід зазначити, що досить високий відсоток споживачів рекламної інформації – люди, становлення яких відбувалося в період Радянського Союзу. Вони звикли стовідсотково довіряти інформації ЗМІ і не піддавати її кричному осмисленню, що спричинило і далі призводить до різноманітних негативних ситуацій, зокрема втрати накопичених грошей, купівлі непотрібних і некорисних товарів, розчарування у політичному виборі, депресій тощо.

Виросло покоління, свідомість якого з народження формували ЗМІ. Діти проводять перед екраном телевізора, за комп'ютером значну кількість свого часу (часто у відсутності дорослих). За даними групи експертів Американської психологічної асоціації, діти до 8 років не відрізняють телерекламу від інших передач й не можуть відмовитися від її перегляду. Не маючи достатнього досвіду, вони не можуть критично ставитися до медіапродукту, довіряють телевізійній рекламі, хочуть придбати товар, що рекламується, і вимагають цього від дорослих. Як зазначають деякі західні дослідники, діти сьогодні визначають близько половини всіх сімейних

покупок. Доросла ж людина також не завжди може захистити себе від агресивного впливу медіа, результатом якого можуть стати розлади емоційно-вольової сфери, порушення самопочуття, розумового розвитку, соціальних контактів, неадекватні, деструктивні вияви поведінки та ін. Про це свідчать дослідження таких науковців як А. Бандура, Л. Берковитц, П. Вінтерхофф-Шпурк, Р. Пацлаф, О. Захаров, О. Петрунько, М. Прихожан, К. Тарасов, О. Федоров, М. Жабський та ін.

Крім цього, діяльність більш як 70 % населення світу пов'язана з отриманням, переробкою, передаванням медіапродукту, а більше за 90% - є активними споживачами масової інформації (О. Федоров). Сучасна освіта також неможлива сьогодні без залучення ЗМІ та засобів масової комунікації, що орієнтує як на оновлення змісту реалізації зусиль, так і передусім на якісно нові результати, тому числі на розвиток критичного ставлення до інформації, рекламного медіапродукту. Однак, поняття “реклама” і відповідно критичне ставлення до неї є специфічним і не розглядається в процесі курсової перепідготовки вчителів початкової школи. Тільки проблемні курси “Початки економіки” надають таку можливість, проте підготовку на них проходить обмежена кількість вчителів, адже предмет “Початки економіки” є варіативним для початкової школи. Деякі з предметів базового навчального плану початкової школи, зокрема “Технології”, “Мистецтво” та ін. торкаються питання реклами, але не приділяють увагу розвитку критичного ставлення до її сутності. Саме тому, необхідна медіаосвіта вчителів, яка своїм змістом зорієнтовану на людину (Г. Онкович). Її з'ява в освітньому просторі є інноваційним освітнім процесом, зумовленим суспільною потребою [10].

Серед головних завдань медіаосвіти у світлі Концепції впровадження медіаосвіти в Україні є сприяння формуванню медіаімунітету, рефлексії та критичного мислення, адекватного, різнобічного, повноцінного і критичного тлумачення інформації, запобігання вразливості людини до медіа-насильства і медіаманіпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу,

поширення медіазалежностей [6]. Розпочинати цю роботу треба якомога раніше – з дошкільної, початкової освіти і, звісно, підготувати до цього вчителя. Медіакомпетентний педагог може обирати необхідну інформацію для себе й учнів, ефективно використовувати медіатехнології в навчально-виховному процесі, сформувати у школярів критичне ставлення до медіапродукту, зокрема рекламного. Це також буде сприяти оптимізації відносин людини з соціумом, адаптації до ефективного виконання соціальних ролей, розвитку соціальної компетентності.

Варто зазначити, що праці давньогрецьких філософів (Аристотель, Геракліт, Демокрит, Сократ) містять описи, що характеризують діяльність критичної особистості. Так, органон Аристотеля (пізніше – “логіка”) в античній діалогічній практиці ґрунтувався на техніці критичного філософствування, а метод досягнення істини шляхом бесіди, діалогу, в ході якого послідовними питаннями виявлялися суперечності в промові опонента (Сократ), сприяв розвитку критичного ставлення до догматичних тверджень. На ставлення людини до предмету і процесу пізнання звертали увагу філософи Нового часу (Т. Гоббс, Р. Декарт, Дж. Локк, Л. Фейєрбах).

Упадає в око, що визначаючи зміст поняття “критичне мислення” Ед. Глейзер (1941 р.) серед здатностей, необхідних для такого мислення, називав здатності розпізнавати проблеми, збирати й вибудовувати необхідну інформацію, розпізнавати неявні припущення і цінності, розуміти і використовувати мову з точністю, ясністю, інтерпретувати дані, оцінюючи докази й аргументи, виявляти існуючу або неіснуючу логічну спорідненість між твердженнями, змальовувати виправдані укладення та узагальнення, здійснювати їх тестування, перебудовувати моделі переконань на основі більш широкого досвіду, виконувати точні рішення у повсякденному житті [4]. Можна стверджувати, що мова йде й про уміння критично сприймати інформацію, що у свою чергу сприяє розвитку соціальної компетентності.

У свою чергу, Г.Гарднер серед п'яти типів компетенцій для майбутнього другою визначив компетенцію синтезу, тобто здатність

вибирати критичну інформацію із значного обсягу існуючої, систематизувати її таким чином, щоб вона мала сенс для самої особистості й для інших [9].

Не можемо обійти увагою думку Дж. Дьюї, який стверджував, що першочергове значенням сучасної освіти має розвиток тих навичок мислення, які дозволять адекватно оцінити нові обставини й сформувати стратегію розв'язування проблем, які у них приховуються [5].

Критичне мислення як стержневий компонент освіти США та Канади розвивається вже більш як півстоліття, а виховання покоління, здатного мислити критично, вважають пріоритетним завданням у соціальному та економічному аспекті. Адже громадяни, здатні до критичного аналізу, більш активно беруть участь у різних демократичних процедурах, а творчі особистості – “людський фактор” – “гнучкі працівники, що легко адаптуються” (С. Еренхальт), суттєво впливають на здатність держави витримувати конкуренцію (Джонсон). Однак, як зазначає Стернберг, навички критичного мислення, які намагаються прищепити у школі, у більшості своїй не відповідають реальним життєвим вимогам, не мають перспективи. Зокрема це стосується поведінки, проблеми вибору в певних ситуаціях на роботі, у побуті, у ставленні до політичних лідерів, подій, дій місцевих, регіональних урядових закладів, ЗМІ. Таким чином, можна стверджувати про важливість критичного ставлення до інформації, ЗМІ для розвитку соціальної компетентності особистості та необхідність упровадження медіаосвіти, збагачення програм підготовки школярів, вчителів соціальною компонентою.

Привертає увагу думка Л. Мастермана – консультанта ЮНЕСКО та Ради Європи з проблем навчання мови ЗМІ. Науковець зазначає, що освіта в цій галузі має бути спрямована на розвиток в учнів розуміння (з акцентом науковця на розвитку критичного мислення по відношенню до ЗМІ) особливостей функціонування ЗМІ, використання ними виразних засобів, механізму створення “реальності” та її усвідомлення аудиторією [8].

Близьку думку знаходимо у визначенні “критичної автономії” особистості по відношенню до медіатекстів як первинної мети

медіаграмотності в трактуванні А.Сілверблета (A.Silverblatt) і Е.М. Енрайт Елісейрі (EMEnright Eliceiri), що полягає в “уміннях, які дають можливість школярам / студентам бути усвідомлено незалежними від одноманітних переваг медіатекстів. Педагоги заохочують учнів задавати питання про медіа, застосовуючи підходи, які допомагають систематично ідентифікувати повідомлення і їх цілі”[11, с.40].

Слід зазначити також, що О. Федоров, з огляду на зміст тези Л. Мастермана (подано вище) та методику У. Еко (U.Eco), виокремив такі значущі для аналізу медіатекстів позиції як: авторська ідеологія; умови ринку, які визначили задум, процес створення медіатексту і його сприйняття аудиторією; прийоми розповіді [Еко, 2005]. Науковець підкреслює, що даний підхід цілком співвідноситься з методикою аналізу медіатекстів за К. Безелгет [Безелгет, 1995] [12, с.24]. Слід зазначити, що серед моделей медіаосвіти школярів, розроблених в Росії, О. Федоров та І. Челишева виокремлюють модель розвивального навчання (розвиток сприймання, уяви, критичного мислення по відношенню до медіатекстів та ін.) [13, с.57].

Варто зупинитись на дослідженні В. Брюшинкіна, у якому автор розглядає рівні критичного мислення, для кожного з яких пропонує свій вид аргументації, котрий характеризується різними співвідношеннями логічної та когнітивної компоненти. Це: 1) емпіричний рівень – критична перевірка фактів; 2) теоретичний рівень - критична перевірка теорій; 3) метатеоретичний рівень – критична перевірка норм і цінностей [3].

Близьку думку знаходимо у К. Арсенєва. Він називає “дослідження будь-яких відомостей, які надходять ззовні, на предмет їх авторитетності логічності та етичної коректності” критичним ставленням до інформації [2]. Воно відбувається у випадку, коли “індивід, стикаючись з незнайомими даними, виконує три послідовні дії: визначає “авторитетність” джерела інформації (за виробленими критеріями авторитетності); аналізує “тіло” інформаційного повідомлення (інформація може бути фактологічна, оцінна, нормативна та ін.), визначає “програму дій”, закладену в тексті (до яких

вчинків спонукає інформація і як ці дії співвідносяться із законами етики)”. Поняття “критичне ставлення до інформації” як позначення першого етапу формування “критичного мислення” при роботі з молодіжною аудиторією К. Арсен'єв співвідносить з поняттям “критичне сприйняття інформації” [1]. Цілком слушно науковець вважає найважливішим компонентом в аналізі електронних інформаційних джерел на предмет їх авторитетності, змісту і закладеної програми дій критичні підходи до нових відомостей та об’єктивне їх сприйняття, визначення закладеної в різних типах тексту “послать” або “мотивів”. Адаже в кінцевому підсумку критичне сприйняття інформації покликане захистити людину від девіантної поведінки, яка, як відомо, програмується в ній в процесі комунікації і прийняття певних асоціальних цінностей. В ідеалі, особистість, що володіє сформованим етичним кодексом, вже володіє необхідним рівнем критичного сприйняття дійсності, оскільки така людина будь-які нові дані буде співвідносити зі своєю системою життєвих цінностей [1].

Як бачимо, саме критичне ставлення до інформації, зокрема й рекламного медіапродукту сприятиме виробленню медіаімунітету, розвитку соціальної компетентності особистості.

Ми спробували з’ясувати можливості післядипломної освіти для розвитку критичного ставлення вчителя початкової школи до рекламного медіапродукту, адже важлива роль у формування основ медіапедагогіки та аудіовізуальної грамотності учнівської та студентської молоді відводиться обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти.

Слід зазначити, що відповідно до наказу наказ МОНмолодьспорту України від 27.07.2011 № 886 щодо проекту “Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів” до списку 87 базових загальноосвітніх закладів України було включено і загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ) Запорізької області, а також Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (КЗ “ЗОІППО” ЗОР). Саме тому першим кроком стало

проведення низки спеціальних семінарів для вчителів експериментальних шкіл з проблем медіаосвіти. Співпраця кафедри інноваційних освітніх технологій КЗ “ЗОІППО” ЗОР (к.тех.н, доцент С. Іванов) сприяла налагодженню роботи з вивчення теоретичної бази питання та забезпечення вільного доступу педагогів до необхідної інформаційної бази, ознайомленню з досвідом медіаосвіти в сучасному освітньому просторі, підготовці та проведенню установчих шкільних конференцій “Медіаосвіта – вимога часу”, педагогічних читань за працями О Федорова, спеціальних семінарів з проблем медіаосвіти, організації роботи шкільних теоретичних семінарів та інше.

Учителі та учні та базових шкіл Запорізької області взяли участь у міжнародному медіафестивалі для школярів “Москва-Запоріжжя” 2011-2012. Медіафестиваль тривав понад три місяці. За цей час для його учасників в Інтернеті було проведено майстер-класи, після яких вони приступили до розробки власних медіа проектів. Представлений у номінації “Аудіовізуальний твір” соціальний рекламний ролик антиалкогольної спрямованості, створений дітьми різного віку під керівництвом дорослих Запорізького колегіуму №98, було визнано одним з актуальних і професійних (<http://www.youtube.com/watch?v=10ctLjg9z6I>). Яскравим завершенням став телеміст, на якому школярі двох країн поділилися своїми баченнями щодо медіапроектів, проблем сучасної молоді та ін., разом спробували знайти єдину позицію стосовно можливих перспектив розвитку юних громадян своєї країни.

У межах III Міжнародного освітнього форуму “Особистість в єдиному освітньому просторі” (Запоріжжя, 26-29 квітня 2012 р.) на одній із секцій було обговорено питання щодо медіаосвіти, у тому числі й критичного ставлення до інформації та розвитку соціальної компетентності засобами медіаосвіти, предмету “Початки економіки” (авт. к.п.н., доцент О. Варецька).

Викладачами кафедри інноваційних освітніх технологій було розроблено та впроваджено програму 2-тижневих курсів “Основи

медіаосвіти”, навчання на яких пройшли вчителі базових експериментальних шкіл, у тому числі й вчителі початкових класів. Серед тем лекційних і практичних занять були такі, які стосувалися критичного ставлення до інформації (“Психологічні аспекти медіасприйняття”, “Особливості сприйняття аудіовізуальної інформації”, “Теорія впливу медіа. Маніпулятивні можливості медіа”, “Розвиток критичного мислення в медіаосвіті”, “Профілактика сучасних маніпулятивних технологій мас-медіа”), а також розвитку соціальної компетентності учнів та вчителя (“Адаптація учнівської молоді до соціально-економічних умов суспільства”).

Крім цього, в оглядових лекціях щодо інноваційних освітніх технологій обов’язково приділяється увага питанням медіаосвіти, соціальної компетентності. Для вчителів початкової школи у темі “Соціальна компетентність педагога як умова впровадження інноваційних освітніх технологій”, на курсах “Початки економіки”, на заняттях постійно діючого обласного семінару “Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра” на базі Запорізького колегіуму №98 відбувається ознайомлення з правилами створення рекламних медіатекстів, вимогами, законодавчою базою щодо реклами, обговорення питання критичного ставлення до рекламних текстів. На практичних заняттях педагоги мають можливість не тільки аналізувати рекламні ролики, а й підбирати в Інтернеті або створювати власні ролики антиреклами, що сприяє розвитку їхнього критичного ставлення до рекламного медіапродукту й медіа та соціальної компетентності.

Практичний етап надав можливість вчителям реалізувати отримані знання на практиці. Вони розробляли конспекти та проводили інтегровані уроки, диспути, позакласні заходи, години спілкування, підготували методичні рекомендації, матеріал для занять з елементами тренінгу, доповіді тощо.

Результати вхідного та вихідного діагностування підтвердили суттєве зростання рівня медіа, соціальної компетентності вчителів, а також розвитку критичного ставлення до інформації, зокрема до рекламного медіапродукту.

Висновки. Отже післядипломна педагогічна освіта має широкі можливості для розвитку критичного ставлення до рекламного медіапродукту як складової соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні ролі соціальної реклами у розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи.

Література

1. Арсеньев К.С. Социальные сервисы вики как образовательная среда для формирования критического отношения к информации: (II конф. “Гуманитарные науки в современном обществе: педагогика, психология и социология”, 2011 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/9038>
2. Арсеньев К.С. Социальный wiki-проект как средство развития у студентов вуза критического отношения к информации // The Emissia.Offline Letters (Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал), 2011, сентябрь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1639.htm>
3. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003.
4. Defining Critical Thinking// The critical thinking community / Information Literacy Competency Standards for Higher Education – Режим доступа: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
5. The Cambridge dictionary of philosophy / Robert Audi (General Ed.) – Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1998. – P.200.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня

- 2010 року, протокол № 1-7/6-150. – Режим доступу:
http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
7. Короченский Александр Петрович. Медиакритика в теории и практике журналистики : Дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.10 : Санкт-Петербург, 2003. – 467 с.
 8. Мастерман Л. Навчання мови засобів масової інформації / Л. Мастерман // Фахівець. – 1993. – № 4. – С. 23.
 9. Multiply Intelligences. The Theory in Practice. Howard Gardner. Basic Books, 1993.
 10. Онкович Г.В. Технології медіаосвіти (2007). // Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації. – Режим доступу:
[eartist.narod.ru>mdo/lit/03/128.doc](http://eartist.narod.ru/mdo/lit/03/128.doc)
 11. Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut — London: Greenwood Press, 234 p. – Режим доступу: <http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm>(р.40)
 12. Федоров_А.В. Критический анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма “Груз 200”) / А.В. Федоров // Медиаобразование. – 2007. – _4_. – С.24.
 13. Федоров А., Чельшева И. Медиаобразование в современной России: Основные модели / А. Федоров, И. Чельшева // Высш. образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34–39.
 14. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Духовно-моральний смисл використання мультимедіа в навчально-виховному процесі

Анотація У статті розкривається сутність і зміст духовно-морального смислу використання мультимедіа у навчально-виховному процесі. Доводиться, що застосування мультимедіа під час занять залежить від інформаційної і загальної культури викладача, інформаційного простору. Важливим аспектом використання мультимедіа є аналіз ставлення учнів, студентів до отримання інформації.

Постановка проблеми. Світ існує в людині, людина існує в світі. Але людина не просто існує у навколишньому світі, вона його пізнає, або ж уникає пізнання, прикрашає, естетизує, “окультурює”, або ж спотворює, дегуманізує. У цьому виявляється амбівалентність людини, суперечність, іноді непередбачливість її дій і вчинків. Втім, справжня людина завжди шукає смислу буття: свого власного й інших. Видатний теоретик психології особистості В. Франкл наголошував: життя людини не може бути позбавленим смислу за будь-яких обставин; сенс життя завжди може бути знайденим [10, с. 40-41]. Ця ідея вченим пов’язувалася з іншою, а саме: “людина – це більше, ніж психіка – це дух” [12, с. 63]. Отже, людина шукає духовного, морального смислу буття, своєї самореалізації. Неможливість самореалізації призводить до фрустрації, психічних зривів, і навіть – суїциду.

В. Франкл, який працював у 129 університетах світу, наводить сумну статистику щодо смертності студентів. За достовірними даними, серед причин смертності в американських студентів друге місце за частотою після ДТП займають самовбивства. При цьому кількість спроб самовбивства (які не закінчилися трагічно) у 15 разів більше. Опитування 60 студентів університету штату Айдахо після подібних спроб самовбивства засвідчило, що 85% із них не бачили у своєму житті жодного сенсу; при цьому 93% із них були фізично і психічно здоровими [10, с. 26]. Стає очевидним той факт,

що явище смисловтрат все більше поширюється, чому часто-густо сприяють мас-медіа. Засоби масової інформації бомбардують нас бездуховністю, аморальністю, жорстокістю і насиллям. Людині, особливо молодій, важко не розгубитися, встояти, не втратити смислу життя.

Аналіз останніх досліджень проблеми. Дослідження сутності і змісту медіаосвіти активно здійснюють сучасні вітчизняні і зарубіжні вчені: Є. Бондаренко, Н. Габор, Н. Кирилова, У. Мазепа, Є. Машбиць, А. Новікова, В. Робак, Р. Собко, О. Федоров, С. Шумаєва та ін.; обґрунтуванню провідних ідей інформаційно-комунікативних технологій навчання присвятили свої праці: В. Биков, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Кадемія, А. Коломієць, В. Кремень, А. Литвин, П. Стефаненко та ін.; стан і розвиток інформаційної культури науково-педагогічного працівника вивчають: Л. Вінарис, Н. Волкова, М. Воробйов, Є. Данильчук, Л. Макаренко, О. Новіков, О. Романишина, Н. Сашак, Л. Філіпова, І. Хангельдієва, Н. Ходякова, Є. Чернобай та ін.; вплив мультимедіа досліджують: М. Зверева, О. Малюк, О. Невмержицька, О. Осін, Д. Попова, С. Шандрук та ін.

Отже, *метою статті* є з'ясування наявності духовно-морального смислу у процесі використання мультимедіа у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічний аналіз окресленої проблеми вимагає бодай короткого викладу й визначення її ключових понять: “смысл”, “смысл життя”, “духовно-моральний смысл”, “навчально-виховний процес”, “мультимедіа”, “інформаційна культура особистості” тощо. Словник С. Ожегова слово “смысл” тлумачить у такому розумінні: зміст, значення чого-небудь, які пізнаються розумом; мета, розумна підстава чогось; дія на основі здорового глузду [7, с. 735].

Філософська енциклопедія термін смысл “трактує з позиції науки логіки, логічної семантики і науки про мову як синонім “значення”. У деяких теоріях значення (Г. Фреге, А. Черч) поняття “смысл” служить для характеристики мисленнєвого змісту, тієї інформації, яка взаємопов’язана з цим мовленнєвим

виразом, який є власним (хоча й описовим) іменем, на противагу від “значення” (предмета), що називається виразом [9, с. 38].

Смисл життя, як філософська категорія, окреслює проблему значення людської присутності у світі, з огляду на її скінченність.

В історії європейської філософії проблема смислу життя розглядається по-різному – в залежності від розуміння *людини і світу*. Для Сократа смисл життя в безупинному пізнанні й самопізнання. У філософії Платона смисл життя трактується як досягнення своєї справжньої ідеальної природи, прорив від світу тлінних речей до світу безсмертних ідей.

Середньовічна християнська філософія трактує смисл життя людини як подолання її гріховної природи. Для філософії Відродження і Нового часу смисл життя – у творчості, що дає безсмертя у творах і теоретичному пізнанні. В сучасній *метаантропології* смисл життя – у можливості пройти шлях від *буденного життя до метаграницного*.

Духовно-моральний смисл життя людини, вважав К. Ясперс, припадає на VIII – II ст. ст. до нової ери. Саме в цей період формується сучасний антропологічний тип у духовному, а не біологічному смислі; людина перетворюється у вільну особистість на основі самосутнісної екзистенції [11].

Як духовно-моральну самосутність людського існування обґрунтовували М. Бердяєв, Г. Гегель, В. Зеньківський, І. Ільїн, І. Кант, Г. Сковорода, В. Соловйов, П. Флоренський, П. Юркевич та інші філософи. Сенс людського існування, наголошував І. Ільїн, стає справжнім тоді, коли людина невимушено, а вільно, природно-інстинктивно випромінює духовність і душевність, добро і любов, совість і справедливість, дотримується у всьому вимог морального обов’язку і відповідальності, честі і гідності [2]. Отже, духовність передбачає пробудження душі до набуття й реалізації духовного досвіду. З педагогічної позиції духовність у виховній діяльності – це внутрішній потенціал особистості, а моральність – вияв духовності у всіх сферах і аспектах діяльності. *Духовно-моральний смисл*

використання мультимедіа полягає в спеціально організованому, керованому й контрольованому процесі спільної творчості, особистісно значущої діяльності вихователів і вихованців, що має за мету досягнення ними Абсолютного ідеалу. Він розв'язує такі задачі: залучання вихованців до духовно-моральних цінностей (віра, любов, свобода, вдячність, милосердя); пробудження і розвиток моральних почуттів (сорому, співчуття, душевності, толерантності); становлення моральної волі (здатності служіння добру і протистоянню злу, готовності до подолання життєвих випробувань і протистоянню спокусам, прагненню до духовного самовдосконалення); спонукання до моральної поведінки (послух, емпатія, служіння ближньому, родині і Батьківщині).

Використання мультимедіа відбувається безпосередньо у навчально-виховному процесі і поза ним. Нас цікавить у конкретному випадку *навчально-виховний процес* як система організації діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, спрямована на досягнення цілей навчання й виховання.

Під сутністю поняття “*мультимедіа*” ми розуміємо комп'ютерні системи з інтегрованою підтримкою звукозаписів і відеозаписів [3, с. 129]. Незаперечним є той факт, що використання мультимедіа у навчально-виховному процесі залежить від суб'єктів навчання, передусім – *інформаційної культури особистості педагога*. Остання є не лише складовою культури викладача, а й сукупністю інформаційного світобачення, системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність за оптимальним задоволенням особистих інформаційних потреб та потреб учнів, студентів. Інформаційна культура викладача може бути продуктивною, якщо вона знаходиться у тісному взаємозв'язку із культурою загальною. Це значно розширює не лише технологічно-інструментальні можливості навчання, а й гармонізує внутрішній світ особистості учня, студента. До найважливіших її складових українські науковці В. Вержиковський, М. Жалдак, Ю. Рамський, Н. Морзе, М. Близнюк та ін.

відносять: *світоглядну*, що передбачає усвідомлення вчителем впливу ІКТ на розвиток суспільства і системи освіти; *загальноосвітню*, що спрямована на оволодіння прийомами роботи з ІКТ; *професійну*, що передбачає накопичення досвіду використання ІКТ в педагогічній діяльності. Інформаційна культура викладача, це не просто вміння та навички з пошуку інформації, її диференціації і фільтрації, це ще й знаходження вироблення критеріїв оцінювання інформації, усвідомлення того, як ця інформація відіб'ється на духовно-моральному стані вихованця. Отже, проблема формування інформаційної культури педагога, як зазначає професор А. Коломієць, актуалізується сьогодні як ніколи. Вчена ґрунтовно розробила компоненти інформаційної культури, модель та умови її формування, а також чітко визначила основні напрями експериментальних пошуків у підготовці майбутнього вчителя [4].

На основі аналізу значної кількості наукових праць і реальної педагогічної практики відзначають той тривожний факт, що значний відсоток учителів не турбується не лише про свою інформаційну, а й загальну культуру, що призводить до професійної деформації. Її характеризують такі ознаки:

- авторитарність, яка виявляється в централізації всього навчально-виховного процесу, використання нав'язливого педантичного стилю педагогічного спілкування;
- демонстративність як прагнення педагога бути весь час на виду, навіть на шкоду взаємодії з учнями;
- педагогічний консерватизм і догматизм, який розвивається в результаті частого повтору одних і тих не самих професійно-педагогічних засад;
- педагогічна індиферентність, яка характеризується емоційною сухістю і байдужістю до учнів;
- експансіонізм, який виявляється у перебільшенні значущості предмета, що викладається;

– поведінковий трансфер, який реалізується у вияві рис рольової поведінки, притаманного вихованцям [8, с. 202-207].

Викладене наводить на думку, що байдужий, zdeформований викладач навіть за умов використання найсучасніших мультимедіа не розкриє вихованцю духовно-моральний смисл буття, він здатний хіба що його спотворити.

Педагог, грамотно використовуючи мультимедіа у навчально-виховному процесі має моральний обов'язок і відповідальність щоби формувати *інформаційно-світоглядну, духовну-моральну культуру особистості учня, студента.*

Світоглядна культура, крім інформаційної, виконує ще і функцію аксіологічну. Ціннісне усвідомлення всотує в себе ставлення особистості до процесів, що відбуваються, формує моральні, естетичні та інші ідеали. Мірою світогляду є справи і вчинки людини. Справжній педагог викладаючи будь-який предмет з використанням мультимедіа, знайде можливість показати вихованцю високу цінність морального вчинку тієї чи іншої особистості. Наприклад, викладаючи курс історії філософії, є можливість засвідчити вчинкові діяльність Сократа, Сковороди, І. Ільїна, О. Лосєва та багатьох інших філософів, які готові були піти на смерть, але не втратити смислу буття. Викладаючи курс літератури можна на прикладі життя Гомера, Данте, Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Василя Стуса та інших поетів і письменників, довести вияв їх надлюдської витримки перед лицем катувань, життєвих негараздів, але вистояти і не втратити людської гідності. Викладаючи курси фізики, математики, хімії, біології та інших наук, є також можливість розкрити науковий подвиг Архімеда, Піфагора, М. Коперніка, Дж. Бруно, Г. Галілея, Д. Менделєєва, М. Вавілова, В. Вернадського, С. Корольова та багатьох інших. Врешті викладаючи курс педагогіки вартісним для студентів є виклад творення нових педагогічних ідей видатними подвижниками цієї науки, якими були Я. Коменський, Я. Корчак, М. Монтень, Й. Песталоцці, А. Дістервег, М. Пирогов, К. Ушинський,

А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та ін. Втім, використовуючи мультимедійні засоби варто, на наш погляд, показати за яких умов (об'єктивних чи суб'єктивних) людина втрачає здібності, талант, а разом з тим, і духовно-моральний смисл життя. Ідеалізація життєвих ситуацій у навчально-виховному процесі не є продуктивною і може дати зворотний процес. Формуванню інформаційного світогляду сприяють такі дидактичні достоїнства, як збільшення інформаційного обсягу змісту навчання; оволодіння учнями, студентами новим стилем мислення; засвоєння тексту на електронних носіях; позитивна мотивація до предмету, що вивчається; використання мультимедіа у процесі навчального предмета.

Компетентне використання мультимедіа у навчально-виховному процесі з метою формування духовно-морального смислу життя потребує аналізу ставлення учнів і студентів до отриманої інформації. Цілком природно, що інформація, яка надається учневі, студентові викликає потребу в її пізнанні, запам'ятовування, осмисленні. В уяві про дійсність переважають емпіричні, почуттєві й навіть інтуїтивні дані, на основі яких у свідомості виховання формується певна картина світу, у тому числі, про світ добра і зла, любові й ненависті, честі, гідності й безчестя, справедливості й несправедливості і т. ін. Ця картина може бути як цілісною, так і фрагментарною в залежності від якості отриманої інформації. Прагнення цілісного розуміння духовно-моральних процесів і явищ призводить до великої кількості питань, що розкривають їх з різних точок зору. Педагог має бути компетентним у сфері культури, науки етики й естетики, мистецтва, щоб дати змістовну відповідь на поставлені питання до цілісності, з одного боку, може викликати певні аберації картин духовного світу, які проявлятимуться в порушеннях причинно-наслідкових, зовнішньо-внутрішніх зв'язків. З іншого боку, характеристикою як учнів, так і студентів є творчість, яка спонукає приймати нестандартні рішення, апробувати різні варіанти поведінки.

Творчий цілісний погляд на світ духовності, моральності спонукає вихованця до освоєння його різними способами, і не лише під час навчально-

виховного процесу, а самостійно, у вільний час. Адже він володіє комп'ютером, мобільним телефоном й іншими технічними пристроями, готовий до освоєння новітніх технологій, нових джерел інформації, одним із яких є комп'ютерні ігри. Вони певною мірою розв'язують проблему розвитку допитливості і виховання позитивного ставлення до інформації, яка педагогічно оброблена й структурована відповідно до цілей навчання. Сучасні інформаційні технології включають всі канали сприймання через графічні (як статичні, так і динамічні) образи, колір і звук. Крім виконання функції знайомства учня, студента з інформацією, вони дозволяють досягти й емоційної приналежності, цілісного переживання змісту комп'ютерної гри. У цій ситуації відбувається активне розширення смислових полів тих понять, які введені в гру, оскільки між ними встановлюються певні зв'язки, залежності, розглядаються їх нові властивості. Важливо, на нашу думку, щоб витримувалася міра у застосуванні комп'ютерних ігор, так і мультимедіа в цілому.

Способів сприйняття, кодування й декодування інформації, ставлення до неї є велика кількість. Втім у сучасній педагогічній літературі акцент робиться на таких найбільш загальних: негативне ставлення до будь-якої нової інформації; вибіркоче ставлення, зумовлене інтересами, цінностями і смислами вихованця; довірливе, потребнісне ставлення до інформації; критичне ставлення; ціннісно-орієнтоване ставлення [5, с. 46-47].

Негативне ставлення до будь-якої нової інформації. Воно може бути викликаним різними причинами: наприклад, налаштованістю вихованця все піддавати сумніву (за Декартом); такий суб'єкт з недовірою ставиться до безкорисливих вчинків людей. Недостатність знань, компетентності, щоб дати правильну оцінку тому чи іншому духовному явищу. Наприклад, дуже незначна кількість учнів, студентів розуміють мистецтво опери, балету, скульптури чи архітектури, у яких втілені людська краса і розум. Для них справжній смисл духовних творінь є незрозумілим, отже, стає "відсутнім", оскільки бракує необхідних знань із цієї царини людського духа. *Вибіркове*

ставлення, зумовлене інтересами, цінностями і смислами вихованця. Залежно від того, якими життєвими смислами керується учень, студент, яким цінностям надає перевагу відбувається вибір інформації. Дитина, смислом якої є добро, любов, милосердя буде цікавитися цими духовно-моральними феноменами. І, навпаки, соціально й духовно заплучена дитина буде шукати в інформації потворне, негідне.

Довірливе, потрібнісне ставлення до інформації. Значною мірою це залежить від джерела інформації. Педагог має постаратися, щоб суб'єкти навчання з довірою ставитися до тих чи інших духовно-моральних подій, розвивали в собі потребу в отриманні корисної інформації, яка стає справжнім знанням про духовний світ людини і суспільства. Важливо, щоб отримані знання перетворювалися в переконання і відповідні дії, вчинки. “Мертве знання” нічого не варте: можна знати, що таке добро, в моральному сенсі, і не чинити добра; можна знати, що таке справедливість і чинити несправедливо.

Критичне ставлення. Воно є необхідною умовою виховання довіри до інформації. Лише завдяки розумній критиці формуються позитивні, негативні або нейтральні оцінки явищ світу. Причому таке ставлення утворюється завдяки певним нормам, правилам, цінностям, стандартам та еталонам. Здатність критичного ставлення до інформації є надзвичайно важливою в інформаційному суспільстві.

Ціннісно-орієнтоване ставлення розуміється як осмислення значущості інформації для власного життя. Унікальність кожної дитини, його життєва позиція визначається унікальністю ціннісних орієнтацій. Результати дослідження, здійсненого О. Невмержицькою, засвідчують такі уподобання і ціннісні орієнтації підлітків щодо розважальних програм телебачення: найбільшу популярність мають музичні програми (52,7% опитаних), спортивні (30, 86%), телевізійні ігри (27,7%), ток-шоу (25%). Меншою популярністю користуються реальне телебачення (18,36%) та телевізійні конкурси (10,2%) опитаних [6, с. 98].

Ще одним, на нашу думку, важливим аспектом окресленої проблеми є удосконалення *інформаційно-комунікативних технологій*, які сьогодні є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Застосування ІКТ в освіті як правило зводиться до двох напрямів. Прибічники першого намагаються використовувати сучасні інформаційні і телекомунікаційні технології для включення в систему дистанційної освіти для тих осіб, для яких інший спосіб навчання є взагалі недоступним. Така форма навчання є поширеною у багатьох розвинених країнах світу, але вона заперечується тими вченими, освітянами, які вважають, що майбутні студенти можуть бути позбавленими багатьох умов, які є необхідними для отримання якісної освіти, тобто, роботи в лабораторіях, в наукових бібліотеках, спілкування з викладачами і студентами на семінарах і в неофіційній обстановці.

Представники другого напрямку намагаються використати інформаційні технології для уточнення і зміни того, *чому* навчати і *як* навчати. Мається на увазі *освоєння змісту навчального матеріалу й оволодіння способами навчання в рамках традиційного денного навчання*. Але тут виникає одна важлива проблема, пов'язана з тим, що впровадження нових технологій часто-густо створює додаткові переваги тим, то добре навчається активним і здібним студентам, але не впливає на рівень підготовки основної маси тих, хто навчається. Іншими словами, використання інформаційних технологій, безумовно, сприяє доступності отримання освіти, підвищує їх якість.

Ми дотримуємося позицій другого напрямку оскільки вважаємо, що *зміст навчального матеріалу має бути визначальним*. Біда, на нашу думку, якраз і полягає в тому, що й до цього часу у змісті предмету переважають старі підходи, ідеї, положення. Особливо це небезпечно для соціально-гуманітарних дисциплін, які мають дуже швидко реагувати на ті процеси, які пов'язані з розвитком особистості і суспільства. Один лише приклад: використання мультимедіа, застосування інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі значно підвищив би духовно-моральний смисл буття особистості, як подоба Божої, через зміст предмету

“Християнська етика”. Вже минуло 20 років незалежності України, певні здобутки у цьому напрямі є, але вони все ще залишаються фрагментарними і не відповідають тим духовним змінам, які відбулися і в суспільстві, і в самій особистості. Отже, ще раз наголошуємо на тому, що використання мультимедіа у навчально-виховному процесі має сприяти утвердженню моральності, людського Духа.

... Щоб дух повітрям став і хлібом
Людського, гідного життя,
А ти не був у ньому свідок,
А жив, боровсь без каяття.

Щоб силу Божої любові
В собі і людях пізнавав
І все осягнене Христові
І людям щиро віддавав.

Молочні ріки вб'є посуха,
Суєтне зникне, наче дим.
Лиш те життя, що прагне Духа,
Стає і вічним, і святим! [1, с. 61]

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Використання мультимедіа у навчально-виховному процесі повинно спрямовуватися не лише на вміння оволодівати інформацією суб'єктами навчання, а передусім на набуття духовності, моральності, культури.
2. Грамотне застосування мультимедіа під час занять залежить від інформації і загальної культури педагога, якісного опанування ним сучасними інформаційно-комунікативними технологіями.
3. Важливою складовою процесу використання мультимедіа є аналіз ставлення учнів, студентів до отриманої інформації.

До проблем, які потребують подальшого дослідження відносимо: стан інформаційного забезпечення методичної підготовки студентів педагогічних закладів; удосконалення системи тестування учнів і студентів при використанні мультимедіа у навчально-виховному процесі; якість навчання і удосконалення інформаційно-комунікативних технологій тощо.

Література:

1. Васянович Г. П. Біблійні мотиви: Поезія / Григорій Петрович Васянович. — Львів, 2012. — 120 с.
2. Ильин И. А. Путь к очевидности / Иван Александрович Ильин. — М. : Республика, 1993. — 431 с.
3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / Майя Юхимівна Кадемія. — Львів : Вид-во “Сполом”, 2009. — 260 с.
4. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія / Алла Миколаївна Коломієць. — Вінниця : Видавництво Діло, 2008. — 379 с.
5. Куликовская И. Э. Воспитание отношения к информации в системе дошкольного образования / И. Э. Куликовская, А. Е. Куликовский. — Педагогика. — 2009. — № 9. — С. 44—51.
6. Невмержицька О. В. Розважальні програми центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків / Олена Василівна Невмержицька // Дисертація на здоб. н. ступ. канд. пед. наук зі спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання. — Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка. — Дрогобич, 2006. — 248 с.
7. Ожегов С. И. Смысл / С. И. Ожегов // Словарь Русского языка : 70 000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. — 22-е изд., стер. — М. : Рус. яз., 1990. — С. 735.

8. Сыманюк Э. Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов / Э. Э. Сыманюк. — Мир психологии. — 2004. — № 3. — С. 202—207.
9. Философская энциклопедия. Гл. ред. Ф. В. Константинов. В 5-ти т. Т. 5. Сигнальные системы – Яшты. — М. : Изд-во “Советская энциклопедия”, 1970. — С. 38.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник : Пер. с англ. и нем. / В. Франкл / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
11. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс ; пер. с нем. — М. : Политиздат, 1991. — 527 с.
12. Frankl V. E. Psychotherapy and existentialism / V. E. Frankl. — N. Y. : Simon and Schuster, 1967. — P. 63.