

ЗМІСТ

ВСТУП	3-12
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МАС-МЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ США.	13
1.1. Становлення та основні етапи розвитку мас-медійних навчальних технологій у США.	13-34
1.2. Розвиток медіа-освіти як осібної галузі мас-медійних навчальних технологій у США.	34-59
1.3. Методичний супровід впровадження мас-медійних навчальних курсів в американському шкільництві.	59-84
Висновки до першого розділу	85-87
РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МАС-МЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ США.	88
2.1. Мас-медійні навчальні технології як чинник підвищення ефективності навчального процесу у школах США.	88-117
2.2. Соціалізація американських школярів засобами мас- медійних навчальних технологій.	118-145
2.3. Підготовка медіа-педагогів та загальна мас-медійна просвіта вчителів у США.	145-167
Висновки до другого розділу	168-169
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	170-174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	175-199
ДОДАТКИ	200-225

ВСТУП

Сучасні суспільства західного типу характеризуються стрімким розвитком інформаційних технологій. Власне, інформація розглядається як важливий і динамічний компонент виробничих сил суспільства. Здатність будь-якої спільноти до нагромадження, зберігання, передачі й використання інформації безпосередньо й опосередковано зумовлює прогресивні зміни в політичній, економічній, культурній, освітній та інших сферах людської життєдіяльності. Освіті належить особлива роль у розгортанні й розвитку цих процесів. З одного боку, вона є активним споживачем інформації, а з другого – сприяє її нагромадженню та розповсюдженню. Інформаційні та комунікативні технології в сучасних суспільствах, особливо тих, що вже подолали індустріальну стадію свого розвитку і перейшли до інформаційної, перетворилися на важливий чинник духовного “виробництва людини”.

У таких спільнотах ринкові відносини за вагомістю починають поступатися місцем відносинам соціальним, в основі яких є турбота про людський фактор, про інтелектуальний, творчий розвиток кожної особистості. На заклади освіти, зокрема на школу, за таких обставин покладається завдання вирішувати ряд проблем, пов'язаних із соціалізацією молоді у високотехнологічному, інформаційному середовищі. Тому основними стають такі завдання шкільної освіти, як навчання дітей бути грамотними і разом з тим творчими споживачами інформації, надання вихованцям комунікативних умінь і компетентності, інформаційно-технічна та технологічна підготовка учнів.

Не менш важливим педагогічним завданням західні фахівці вважають збагачення та систематизацію змісту шкільної освіти через використання сучасних електронних носіїв інформації, розробку та апробацію новітніх інтерактивних методик навчання, використання комп'ютерних, телекомунікаційних засобів, друкованих ЗМІ у навчальній, виховній та соціалізуючій роботі з учнями.

В умовах стрімкої інформатизації шкільної освіти дедалі гостріше постають проблеми морального, психологічного, екологічного захисту школярів від

надлишкових, руйнівних впливів ЗМІ. Саме тому педагоги мають приділяти більше уваги формуванню в дітей неупередженого і разом з тим критичного ставлення до медіа-продукції, навчати їх способам збереження та підтримання психічного і фізичного здоров'я в умовах так званої „екранної культури”. Тому сьогодні посилюється боротьба освітян усього світу за педагогізацію та гуманізацію інформаційного середовища, активізується їх участь у процесах масової комунікації, а також у діяльності суспільних інституцій, покликаних контролювати діяльність ЗМІ про її відповідність засадничим моральним цінностям спільноти.

Починаючи з середини ХХ століття, в країнах Заходу, зокрема й у США, позначилася стійка тенденція до дедалі активнішого використання навчально-виховного та соціалізуючого потенціалу ЗМІ у шкільній освіті. Досягнення НТР та неперервний розвиток інформаційних технологій посприяли стрімкому розвитку мас-медійних навчальних технологій у Сполучених Штатах. Згодом цей рух привів до виникнення такого новітнього напрямку педагогічної діяльності в американській школі, як „медіа-освіта”.

Провідними завданнями викладання у США сучасних навчальних курсів, пов'язаних із медіа-освітою школярів, є вирішення проблем ефективного, педагогічно доцільного застосування ЗМІ з метою вдосконалення навчально-виховного процесу та сприяння особистісному розвитку вихованців (освіта засобами масової інформації), а також надання учням широкого спектру знань про функціонування засобів масової інформації (освіта стосовно ЗМІ).

Науковому обґрунтуванню цих важливих напрямів педагогічної діяльності присвячені праці таких відомих американських учених-педагогів, як Е.Г. Далл, А. Діозед, Д. Консідайн, Р. К'юбі, Л. Мастерман, П. Офдерхейд, М. Сушон, К. Тайнер, С. Телла та ін.

У сучасному, охопленому глобалізаційними процесами світі, жодна країна не може ефективно розвиватись без активної участі в міжнародному обміні інформацією. Відтак підготовка фахівців, здатних успішно брати участь у світових інформаційних і комунікативних процесах розглядається урядами

багатьох держав як першочергове завдання, реалізацією якого мають опікуватися не лише педагоги, а й широкий загаль – науковці, політики, виробничники, бізнесмени тощо.

Для України, яка прагне європейської інтеграції, вирішення цих проблем набуває стратегічного значення, зважаючи на потребу здійснювати інформаційний обмін з країнами-членами ЄС стосовно політичної, правової, економічної, соціальної, культурної, освітньої та інших сфер суспільної діяльності [69, 20]. І проблематично, з огляду на сучасну ситуацію у вітчизняній шкільній освіті, що наша молодь набуває сьогодні необхідної для цього інформаційної і комунікативної компетентності. І справа не лише в недостатній матеріальній та технологічній базі нашого шкільництва. З падінням “залізної брами”, з проголошенням незалежності української держави педагогічна увага до ЗМІ насамперед як засобу ідеологічного вишколу зійшла нанівець. До того ж за значущістю проблема стосунків школи та ЗМІ як дієвого інституту соціалізації молоді поступається багатьом іншим проблемам, пов’язаним з сучасним активним реформуванням вітчизняної системи загальної середньої освіти.

Однак більшість українських освітян визнають таку ситуацію аж геть не задовільною, а почасти навіть критичною, зважаючи на те, що наші діти живуть у суспільстві перехідного періоду. В умовах економічної, політичної і соціальної нестабільності, нестійкої демократії, слабкої розвинутої громадянського суспільства, здатного контролювати партикулярні центри влади і залежні від них ЗМІ, вплив останніх на молодь досить часто виявляється не просто руйнівним, а нищівним. Відтак у суспільстві постає завдання негайного й адекватного реагування з боку педагогів з метою протекції та обстоювання інтересів їхніх вихованців насамперед як суб’єктів, агентів і контрагентів комунікативних процесів, здійснюваних засобами ЗМІ. На школу покладено завдання контролювати зазначені процеси, створювати своєрідні імунітетні кордони для мас-медійної продукції, з одного боку, та використовувати позитивний освітньо-виховний потенціал засобів медіа, з

іншого. На нагальній необхідності здійснення таких заходів наголошують Закон України “Про освіту” [54], “Національна доктрина розвитку освіти” [96], “Концепція загальної середньої освіти” [66], в яких одним із напрямків розвитку вітчизняної освіти декларується мета допомогти учням правильно орієнтуватися в медіа-просторі, забезпечити їх здатність до сприйняття, розуміння та доцільного оперування інформацією із ЗМІ, до застереження їх від руйнівних впливів низькопробної продукції.

Значну увагу цим проблемам приділяють у наукових публікаціях українські вчені, зокрема І. Бех [9;10], І. Зязюн [55], В. Кремень [69], В. Кудін [70], В. Мадзігон [81;82]. Праці цих науковців присвячені проблемам інформатизації суспільства, ролі ЗМІ та інформаційних технологій в освіті тощо. Проблеми медіа-культури як компонента освіти, соціалізації учнівської молоді засобами медіа висвітлені в роботах Л. Масол [86–88], Н. Лавриченко [72]. Досвід зарубіжних та вітчизняних технологій підготовки вчителів до естетичного виховання засобами медіа знайшли відображення у працях М. Лещенко [78;79], В. Мірошніченко [94], Л. Пуховської [116;117]. Д. Попова дослідила проблему формування загальнолюдських цінностей у старшокласників засобами масової інформації [115].

Питаннями підготовки учнівської молоді до життя і діяльності в сучасному інформаційному просторі цікавилися і російські педагоги: А. Джуринський [42;43] Г. Мельник [92], А. Шаріков [140;141] та інші.

З цієї точки зору особливий пізнавальний і практичний інтерес становлять США, які є визнаним світовим лідером у розвитку інформаційних технологій. Понад півстолітній досвід їх педагогічного застосування у цій країні є корисним для українських освітян, як науковців, так і практиків, на етапі сучасного впровадження в навчально-виховний процес української школи новітніх інформаційних, зокрема комп’ютерно орієнтованих, і телекомунікаційних технологій, а його [досвіду] запозичення сприятиме вирішенню пов’язаних із цим організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, технологічних та управлінських проблем. Враховуючи

актуальність і недостатню теоретичну та практичну розробленість означеної проблеми й соціальне замовлення суспільства, нами була обрана тема дисертаційного дослідження ***“Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США”***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Інституту педагогіки АПН України “Тенденції розвитку змісту і методів навчання й виховання в зарубіжних країнах. Зміст освіти і організація навчального процесу у старшій школі США та країн Західної Європи” (Державний реєстраційний номер 0102U000256).

Тему затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 5 від 28.12.2001 р.). Тему дисертації зареєстровано радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 1 від 29.01.2002 р.).

Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес у середніх закладах освіти США.

Предмет дослідження: розвиток теоретичних та практичних засад використання мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США.

Мета дослідження: з'ясувати роль та місце мас-медійних навчальних технологій у навчально-виховному процесі американських середніх закладів освіти, вивчити та узагальнити позитивний американський досвід у галузі медіа-освіти, окреслити можливості його використання в Україні.

Завдання дослідження:

1. Дослідити основні етапи розвитку мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США.
2. Визначити педагогічні завдання та зміст медіа-освіти як осібної галузі мас-медійних навчальних технологій.
3. З'ясувати провідні методичні підходи до реалізації медіа-освіти школярів у США.

4. Визначити роль мас-медійних технологій у підвищенні ефективності навчального процесу у школах США.
5. Узагальнити американський досвід застосування мас-медійних навчальних технологій з метою соціалізації учнівської молоді.
6. Проаналізувати особливості підготовки американських педагогів до використання мас-медійних навчальних технологій у шкільній практиці.

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

- теорії інформаційного та глобалізаційного впливу на розвиток сучасного суспільства (Г. Діозед, А. Моль, Г. Хітченс, П. Шаєфер, Н. Янус, В. Биков, А. Джуринський, Ю. Дорошенко, В. Кремень, В. Мадзігон, І. Мащенко, В. Мірошніченко та ін.);
- засадничі теоретичні положення загальної педагогіки, порівняльної педагогіки та дидактики (Н. Абашкіна, І. Бех, В. Вульфсон, В. Жуковський, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко та ін.);
- теорії особистісного і професійно-педагогічного розвитку майбутніх вчителів (Д. Флай, Ф. Генцвайн, К. Норденстренг, В. Бондар, В. Моляко, О. Пехота, І. Підласий, Л. Пуховська та ін.);
- педагогічні, соціологічні, психологічні та філософські теорії впливу мас-медіа на формування особистості зокрема і спільноти загалом (Е.Г. Дал, Л. Мастерман, Е. П'єр, Т. Сакамото, М. Сушон, В. Кудін, В. Лізанчук, Л. Масол, О. Машбіц, А. Федоров, А. Шаріков та ін.).

Методи дослідження. З метою розв'язання визначених науково-пошукових завдань та реалізації мети дослідження нами було використано такі взаємодоповнюючі методи, як:

- аналіз джерел і матеріалів – монографічних досліджень, публікацій у періодичних виданнях, науково-методичної літератури тощо;
- індуктивний та дедуктивний методи, завдяки яким були виявлені як загальні тенденції розвитку мас-медійних навчальних технологій у світовому педагогічному просторі, так і специфічні особливості їх упровадження у шкільну практику американських загальноосвітніх шкіл;

- порівняльно-педагогічний метод застосовувався в ході порівняння педагогічних явищ і фактів, пов'язаних з медіа-освітою та інформаційними навчальними технологіями у ряді країн (Австралія, Великобританія, Німеччина, Норвегія, Росія та ін.), а також з метою з'ясування спільних та відмінних закономірностей перебігу відповідних педагогічних процесів у зазначених країнах й у США зокрема;
- емпіричний метод застосовано під час збирання та нагромадження інформації з теми дослідження, зокрема під час вивчення шкільної документації та законодавства у галузі середньої освіти США та інших країн, інтерактивного спілкування з американськими колегами в Інтернет-мережі.

Джерельна база дослідження: наукові монографії вітчизняних та зарубіжних авторів, праці вітчизняних учених із проблем зарубіжної школи, порівняльної педагогіки та мас-медійної освіти; американські офіційні, нормативні документи в галузі шкільної освіти: методичні рекомендації; програми, навчальні плани середніх загальноосвітніх закладів, програми шкільних медіа-курсів тощо; довідково-енциклопедична література, періодичні педагогічні та психологічні видання у США (“Journal of Educational Psychology”, “Comparative Education”, “Comparative Education Review”, “Journal of Experimental Education”, “EDUCOM”); документальні матеріали ЮНЕСКО; анотовані бібліографії; банк даних електронної документації закладів педагогічної освіти США. Значна частина роботи виконана за сприяння Американської Ради з Міжнародної освіти (Центр Освіти США в Україні) та Центру Американознавства в Україні.

Організація дослідження. Дослідження проводилося у 2001–2004 роках і умовно поділяється на три етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому етапі (2001–2002 рр.) вивчено стан дослідження проблеми, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження, сформовано джерельну базу.

На другому етапі (2002–2003 рр.) розширено джерельну базу, проаналізовано першоджерела, теоретичні та методичні праці американських дослідників та педагогів.

На третьому етапі (2003–2004 рр.) проаналізовано наукові матеріали, уточнено структуру дослідження, здійснено логічну побудову та оформлення наукової роботи, проаналізовано головні результати дослідження.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що з опертям на наукові праці американських учених у роботі отримало подальший розвиток визначення тлумачень таких педагогічних понять, як “медіа-освіта”, “медіа-грамотність”, “візуальна грамотність”, уведено в науковий обіг низку супровідних педагогічних понять і термінів; з’ясовано теоретико-методологічні основи реалізації медіа-освіти в США та інших зарубіжних країнах; уперше досліджено сучасний стан та основні тенденції розвитку мас-медійних навчальних технологій у навчальних закладах США, а також окреслено перспективні напрями впровадження та розвитку мас-медійних навчальних технологій в українському шкільництві.

Практична значущість дослідження. Як засвідчує американський педагогічний досвід, застосування мас-медійних навчальних технологій дозволяє покращити навчально-виховний процес у школі, а також сприяє соціалізації учнівської молоді. Отже, практичні здобутки американських фахівців у цій галузі педагогічної діяльності можуть бути використані вітчизняними педагогами у навчальній, виховній, соціалізаційній роботі з учнями, а також з метою модернізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх школах у цілому. Плідним для українських освітян може також виявитися запозичення досвіду американських колег у галузі підготовки медіа-педагогів та загальної мас-медійної просвіти вчителів. Основні положення і рекомендації, викладені у дисертаційному дослідженні, впроваджено у навчально-виховний процес.

Вірогідність наукових результатів дослідження забезпечувалася методологічною обґрунтованістю його вихідних позицій, адекватним

використанням методів дослідження щодо поставленої мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження.

На захист виносяться положення:

1. Мас-медійні навчальні технології є органічною складовою навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх закладах США, і їх застосування дозволяє досягати низки педагогічних цілей – виховних, дидактичних, соціалізаційних.
2. Шляхом нарощування досягнень НТР та інформаційних технологій у США виокремилася самостійна і достатньо перспективна галузь педагогічної діяльності – медіа-освіта, яка дедалі більше зміцнює свої позиції як обов'язковий предмет у шкільних навчальних закладах країни.
3. Мас-медійна підготовка педагогічних фахівців та підготовка медіа педагогів у США сприяє підвищенню загального професійного рівня американських учителів, їх фахової майстерності та здатності вирішувати виховні, дидактичні та соціалізаційні завдання в роботі з учнями.
4. Розвиток мас-медійних навчальних технологій у США здійснюється за активної підтримки державних інституцій, фінансового та організаційного сприяння виробничих, бізнесових структур та організацій, місцевих органів влади, а також усього загалу громадськості.

Апробація основних положень дисертаційного дослідження відбувалася шляхом виступів з науковими доповідями на аспірантських семінарах (2002-2004) та щорічних науково-практичних конференціях в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Результати дослідження оприлюднено на таких наукових конференціях і форумах, як: Всеукраїнська науково-практична конференція “Інформаційні технології в навчанні” (Хмельницький, 2001); Всеукраїнська науково-практична конференція “Комп'ютери в навчальному процесі” (Умань, 2002); Всеукраїнська науково-практична конференція “Молодь, освіта, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2003); Четвертий міжнародний науково-методичний семінар “Информационные технологии в учебном процессе”

(Одеса, 2003); Всеукраїнська науково-практична конференція “Ціннісні пріоритети освіти в ХХІ столітті” (Луганськ, 2003); Всеукраїнська науково-практична конференція “Технології навчання іноземних мов: стан і перспективи” (Умань 2004); Всеукраїнська науково-практична конференція “Інформаційно-комп’ютерні технології у середній і вищій школах” (Київ, 2004). Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено в 11 одноосібних статтях, з яких 7 оприлюднено в наукових фахових виданнях та у збірниках наукових праць, 4 – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура дисертації. Характер та специфіка поставлених дослідницьких завдань зумовили обсяг та структуру дослідження. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг тексту дисертації – 225 с. Обсяг основного тексту – 174 сторінки. У списку використаних джерел подано 292 найменування, з них 142 – англійською мовою. Дисертація містить 6 додатків на 23 сторінках.

РОЗДІЛ І

СОЦІАЛЬНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МАС–МЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

1.1. Становлення та основні етапи розвитку мас-медійних навчальних технологій у США

Пріоритетним завданням освітньої системи будь-якої країни світу є сприяння реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. У цьому контексті перед науковцями, педагогами, психологами та соціологами постає нагальна проблема: розробити такі стратегічні напрями розвитку освіти, які б плідно працювали на поступ. Американські фахівці в галузі освіти розглядають технологізацію навчального процесу як один з основних напрямків досягнення цієї мети. Вперше про процес технологізації освіти почав говорити ще Я.А. Коменський 400 років тому [106, 11]. Під поняттям “технологія” він розумів уміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення та формувати правила користування цими засобами. Проте вважають, що на розвиток цього поняття істотний вплив мали педо-технічні ідеї, оприлюднені на межі ХХ століття засновниками прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Д’юї, С. Холл, Р. Торндайк) та представниками “індустріальної педагогіки” (Р. Тейлор, Ф. Гілберт) [134]. Пізніше цією проблемою займалися такі американські вчені, як Б. Блум, Д. Брунер, Г. Грейс, Дж. Керол, В. Коскарллі, Д. Хамблін та інші [98, 4]. Ці вчені пояснювали зростання наукового інтересу до навчальних технологій необхідністю враховувати всі наслідки, які випливають під час залучення ТЗН у навчальний процес [224, 25–27]. Масова ж зацікавленість американських науковців цією проблемою виникає у 30-ті роки ХХ століття, коли з’явилися перші програми аудіовізуального навчання. На той час термін “навчальні технології” означав переважно використання у навчальному процесі різноманітних технічних засобів, зокрема це стосується нової техніки

для запису, відтворення звуку, зображення, а також засобів для обробки та передачі інформації, що могли бути використані вчителем.

Загалом же історія засобів навчання бере початок ще з античних часів. Професор університету м. Глазго (Великобританія) У.К. Річмонд у книзі “Вчителі та машини” так висловлюється з цього приводу: “...коваль, робітник за верстатом та технолог ототожнюють неначе три різні етапи розвитку промисловості. Можна вважати, що професія вчителя також, хоч і не так очевидно, пройшла ті ж самі стадії розвитку”. Упродовж першого етапу, відзначає У.К. Річмонд, зв’язок з учнем здійснювався головним чином в усній формі й акцент ставився на індивідуальній майстерності вчителя, котрий протягом сторіч залишався ремісником – мало цікавлячись теорією, продовжуючи завжди йти уторованим шляхом, використовуючи при цьому лише прості знаряддя: рахівницю, лоток із піском, грифельну дошку, настінну карту, глобус та класну дошку, а протягом останніх трьохсот років – підручник, що був головним помічником у навчанні в епоху “крейди та бесіди” [258].

У першій половині ХХ століття спостерігається значне розширення “гами” засобів навчання. Ця обставина пояснюється “прогресом в галузі науки і техніки, а також розповсюдженням низки нових течій у педагогіці”, – вважає У.К. Річмонд [258; 262].

Поява наприкінці ХІХ століття фотографії та діапроекції, а згодом – німого кіно та грамзапису ознаменувала новий етап у використанні технічних пристроїв для досягнення навчальних цілей, названий У.К. Річмондом “етапом техніки”. Нині у школах використовується найрізноманітніша технічна апаратура: радіо- та телевізійні пристрої, кінопроектори, епідіаскопи, програвачі, магнітофони, графопроєктори, а також більш складна та дорога техніка – закриті телевізійні системи, лінгафонні кабінети, навчальні машини, комп’ютери, супутникові системи та ін. І хоча перехід від “ремесла до техніки”, на думку У.К. Річмонда, ще далекий від завершення, школи Америки стоять на порозі нового етапу вдосконалення розвитку навчальних технологій, які

супроводжуватимуться залученням у навчальний процес найсучасніших технічних засобів.

Поняття **“технічні засоби навчання”** в педагогічній літературі часто ототожнюється з терміном **“медіа”** (medium – з латині перекладається як “засіб”), однак останній є значно ширшим за змістом і означає аудіовізуальні засоби, технічні пристрої та апаратуру, а також навчальні матеріали, що використовуються з їх допомогою.

Слід зауважити, що трактування пов’язаних із мас-медійною освітою термінів змінювалося в залежності від того, яка роль та функції відводилися технічним засобам навчання на тому чи тому етапі розвитку педагогіки. Так, на початку 60-х років термін **“аудіовізуальне навчання”** використовувався спеціалістами як тотожний терміну **“теленавчання”**. Хоча Велика енциклопедія Ларуса (видавництва 1960 року) тлумачить цей термін як метод навчання, що спирається на візуальне та адитивне (накладання нових знань на вже існуючі) сприйняття учнів. 2-ге видання **“Психологічного словника”** А. Пьерона (1957 рік) пояснює термін **“аудіовізуальне навчання”** як спосіб навчання та передавання інформації, який ґрунтується на сучасних відкриттях у галузі відтворення звуку та зображення і включає такі засоби, як кіно, телебачення, магнітофон, радіо тощо [191, 3; 271].

Таким чином, первинний зміст терміна **“навчальна технологія”** зводився до використання в навчальному процесі технічних відкриттів, промислових процесів та виробів, тобто медіа-засобів, які були продуктом тогочасної технології. Як справедливо зазначив у статті **“Технологія освіти”** (1983) представник Дирекції французьких шкіл Ж. Мотте, таке розуміння **“навчальної технології”** майже збігається з терміном **“технології в навчанні”** [247; 8]. Майкл Кларк, директор Аудіовізуального центру в Лондоні, пояснює появу саме такого терміна результатом **“тенденції до скорочень, що притаманна англійській мові”** [62, 77–93].

У світовому педагогічному співтоваристві виникли два альтернативні погляди на використання медіа-засобів у навчальному процесі: одні науковці

розглядали ці засоби як допоміжні, інші вважали широке їх застосування шляхом до докорінних змін у галузі освіти [223]. У руслі першої концепції будь-які медіа-засоби могли використовуватися вчителем як інструмент для розширення та урізноманітнення поля його педагогічної діяльності. Ініціатива використання того чи того медіа-засобу належала в цьому випадку самому вчителю. Такий підхід передбачав залучення засобів навчання для різноманітних цілей: вони використовувалися як ілюстрації або ж із метою підвищення мотивації учнів до засвоєння знань (у поодиноких випадках для поліпшення засвоєння учнями фундаментальних понять чи розвитку їх творчих здібностей). Як результат, “навчальна технологія” починає розглядатися як особлива концепція педагогічної діяльності, навчання – як технологічний процес, що має свої закономірності, а вчитель – як технолог, який створює різноманітні навчальні ситуації [247, 19]. Через таку постановку питання медіа-засоби стають ще однією додатковою частиною видатків, допоміжним фактором підвищення вартості навчання, не гарантуючи при цьому підвищення ефективності самої системи навчання. Тому з часом педагоги почали розуміти, що нові засоби навчання не можуть використовуватися як просте доповнення до чинної системи освіти. Як наслідок, відбувається перехід до другого етапу, на якому медіа-засоби почали розглядатися як інструмент для внесення кардинальних змін у систему освіти. Такий підхід вимагав докорінного перегляду навчальних програм, розкладу, методів навчання, ролі та функції вчителя і т. д., тобто модернізації всієї системи шкільної освіти [2]. Так, французький спеціаліст Г. Мільєре висловив думку про те, що “нові можливості, які відкриваються за допомогою медіа-засобів, не лише дозволяють полегшити досягнення традиційних цілей навчання, але й вимагають перегляду всієї навчальної діяльності, починаючи з мети і закінчуючи способами її досягнення” [242, 25]. В основу такого перегляду має бути покладена активізація пізнавальної діяльності учнів. Лише за таких умов можливе покращання якості навчання, урізноманітнення педагогічних практик.

Ці погляди безпосередньо вплинули і на розвиток американської педагогіки. Офіційна американська педагогічна думка почала дедалі більшою мірою концентруватися навколо цілей навчання. У новому світлі постали завдання, що їх повинна була вирішувати школа. Це насамперед розкриття творчого потенціалу школярів, визначення найраціональніших послідовних кроків, які мали привести до очікуваних результатів. Досягнення перспективних цілей навчання, підкреслювалося дидактами, можливе лише в умовах широкого використання медіа-засобів у навчальному процесі. Американські фахівці вважали, що школа повинна піклуватися про те, аби медіа-засоби увійшли в саму її суть. В іншому випадку вона стане статичною, тобто протилежною до суспільства, що розвивається [226; 275].

Таким чином, було окреслено провідну проблематику застосування медіа-засобів у навчальному процесі: наукове осмислення явища “мас-медійних навчальних технологій”, а також необхідність переорганізації навчального процесу в школі.

Значний внесок у розвиток теорії та практики застосування навчальних технологій зробив американський учений Дж. Брунер [84;85]. Він розробив провідні принципи навчання, які згодом лягли в основу реформування американської школи і сприяли технологізації навчального процесу в 60–70-ті роки. На думку Дж. Брунера, освіта повинна сприяти розвитку розумових якостей, завдяки чому особистість зможе “створити свою власну внутрішню культуру” [169, 21–32], [101, 7–8]. Учений дійшов висновку, що інтелектуальний розвиток індивіда характеризується незалежністю його реакції від природи стимулу; вмінням співвідносити отриману інформацію з власною думкою; здатністю виражати свої думки за допомогою слів, символів і т. д. [170, 5–6]. Дослідник вказував на необхідність пристосування особистості до умов життя в інформаційному суспільстві, де комунікативні вміння та навички мають вирішальне значення, тобто реалізація планів індивідуума цілком залежить від його практичних умінь розуміти та адекватно використовувати слова, жести,

символи та емоції задля створення, обробки та передавання думок, а також уміння використовувати різні медіа-засоби.

На початку 60-х років термін **“мас-медійні навчальні технології”** з’являється на сторінках американського часопису “Педагогічна технологія”, англійського періодичного видання “Педагогічна технологія та програмоване навчання”, японських та італійських виданнях подібного зразка. На шпальтах видань розгортається полеміка про дефініцію цього поняття. Суть наукових дискусій зводилася до того, що одні вчені вважали мас-медійні навчальні технології комплексом сучасних медіа-засобів навчання, інші – процесом комунікації. Окрему групу склали автори, які розуміли це поняття як таке, що означає засоби і процес навчання одночасно [106, 249]. Як уже зазначалося, М. Кларк, директор Аудіовізуального центру Лондонського університету, фактично зводив сутнісне значення навчальних технологій до “застосування у сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, які є частиною сучасної технології в найширшому її розумінні” [62, 78; 13]. Таке визначення більшою мірою розкривало поняття “технології в навчанні”. Проте це трактування набуло широкої підтримки в багатьох дослідників зазначеної проблеми. Власне визначення запропонували американські вчені Ф. Персіваль та Г. Елінгтон: термін “технології в навчанні” включає в себе будь-які засоби надання інформації, тобто технологія в навчанні. Це є, по суті, медіа-засоби. Очевидно, що в 60-ті роки, коли відбувався процес становлення навчальних технологій, багато авторів не вбачали суттєвої різниці між поняттями “технологія навчання” (нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу) та “технологія в навчанні” (застосування у навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання). До того ж у 60-ті роки відбувалося становлення терміна “педагогічні технології”, що спровокувало ще більшу плутанину цих понять. Поступово закладалася тенденція, яка полягала в розумінні навчальних технологій як педагогічної системи, де використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу [198]. Як приклад можна навести визначення, сформульоване С. Сполдингом (США), який вважає педагогічну

технологію “обґрунтованою технологією навчання, що включає цілісний процес визначення мети, постійне оновлення навчальних планів і програм; тестування альтернативних стратегій та навчального матеріалу, оцінювання педагогічних систем в цілому та постановки нової мети навчання, щойно з’явиться нова інформація про ефективність педагогічних систем” [106, 20]. Таке визначення ілюструє перехід від поняття “технології освіти” до поняття “педагогічні технології”, що відповідає сучасному його розумінню. Неодностайність поглядів на ці поняття та педагогічні явища, які вони означають, пояснюється фаховою невизначеністю в їх розумінні: з одного боку, “педагоги-технологи вважали технологію процесом чи способом виконання накресленого завдання, з іншого боку, педагогічна громадськість нерідко розуміла під технологією застосування технічних пристроїв у навчальному процесі” [106, 20–23]. Дискусії позначалися і на тих визначеннях педагогічних технологій, які на той час запропонували Рада з педагогічних технологій (Великобританія), Національний центр програмованого навчання (Великобританія), Комісія з технологій навчання (США), а саме:

1. “Педагогічні технології – це механізми вдосконалення, застосування й оцінювання систем, способів і засобів, що використовуються задля покращання процесу засвоєння знань”.

2. “Педагогічні технології є додатками до наукового знання про умови засвоєння навчального матеріалу, засобами поліпшення ефективності і результативності освітньої та фахової підготовки...”

3. “Педагогічні технології є системою дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, що скеровується специфічною метою моніторингу якості засвоєння знань, а також забезпечення ефективності використання людських і матеріальних ресурсів у навчальному процесі” [106, 21].

Отже, у всіх трьох визначеннях йдеться про підвищення ефективності навчання, та зрештою в жодному не окреслюються шляхи його досягнення. Окрему групу вчених, які пропонували наділяти педагогічні технології водночас

кількома значеннями, представляють Д. Фінн, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Р. Томас. Так, Д. Фінн зазначав: “Лише наївні люди вважають, що технологія – це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів. Це значить набагато більше. Це спосіб організації, це напрямок думки про матеріали, заклади, моделі і системи типу “людина – машина”. Це перевірка економічних можливостей системи. Крім того, технологія істотно причетна до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей” [106, 21].

Таке широке розуміння і тлумачення педагогічних технологій знаходимо і в англійській педагогічній думці. Так, в Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій (Лондон, 1978) наведено визначення англійського дослідника П.Д. Мітчелла: “Не будучи синонімом “засобу навчання”, педагогічна технологія є міждисциплінарним конгломератом, що має зв’язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи освіти з усіма її функціями” [106, 21].

Проаналізувавши 102 наукові джерела з цієї проблеми та знайшовши синонімічні ряди понять “педагогічна психотехнологія”, “педагогічна інформація”, “технологія комунікації”, “технологія педагогічного менеджменту”, “технологія педагогічних систем”, “технологія педагогічного планування” та ін., П.Д. Мітчелл формулює власне узагальнююче визначення: “Педагогічна технологія є галуззю дослідження і практики (у межах системи освіти), що має зв’язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів” [106, 21]. Таким чином, у суть визначення закладено ідею оптимального розподілу людських, матеріальних та фінансових ресурсів для отримання очікуваних педагогічних результатів.

У 1979 році Асоціацією педагогічних комунікацій і технологій США було оприлюднено загальновизнане визначення, згідно з яким педагогічні технології є “комплексним, інтегративним процесом, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності задля аналізу проблем і планування,

забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань” [106, 22]. Таке формулювання виявилось найбільш вдалим, оскільки з часом воно зазнало змін в уточненні деяких нюансів розуміння та застосування педагогічних технологій у специфічних ситуаціях.

Нині поняття “педагогічні технології” є загальноживаним і поширеним у всьому світі. Над проблемою практичної реалізації педагогічних технологій працюють розгалужені локальні, національні та міжнародні центри, науково-дослідні педагогічні асоціації та інститути. Науковцями, які розробляють цей напрям педагогічних досліджень, встановлено, що виникнення та розвиток технологій навчання спонукає дослідників та практиків знаходити підстави результативності діяльності, мобілізувати кращі досягнення науки для отримання прогнозованого результату, якомога ширше використовувати найновітніші інформаційні засоби, максимально автоматизувати рутинні операції та т. Ін. [135].

Отже, технологічність означає насамперед перехід на якісно новий рівень ефективності, наукоємкості, який завдячує досягненням сучасної науки та суспільного поступу. Аналізуючи зміст понять “педагогічні” та “мас-медійні” навчальні технології, зазначимо, що їх відмінною рисою є те, що педагогічні технології – це певним чином організований педагогічний процес, який підлягає технологізації, алгоритмізації, поетапній організації, моніторингу навчальних досягнень на кожному з етапів поступальності і послідовності у просуванні до поставленої мети, що може досягатися за допомогою різноманітних технічних засобів та методичних прийомів, як-от: підручників, комп’ютерів, діапроекторів, розробленого вчителями програмованого навчання, тоді ж як мас-медійні навчальні технології ґрунтуються виключно на використанні ЗМІ та комунікації у цілеспрямованому педагогічному процесі. Майстерність, творчість учителя полягає у вдалому, ефективному з точки зору очікуваного результату застосуванні ЗМІ.

Сучасне усвідомлення ролі та значення мас-медійних технологій у шкільній освіті стало можливим, зокрема, завдяки досягненням американських педагогів

у цій галузі [173]. Процес розвитку мас-медійних навчальних технологій у США умовно можна поділити на декілька визначальних етапів, кожен з яких зумовлений соціальними, історико-культурними факторами та обставинами у цій країні.

Перший етап охоплює 20–60 роки ХХ сторіччя. Інтенсивний розвиток засобів масової інформації (ЗМІ) та інформатизація суспільства стали тими чинниками, що спровокували реорганізацію всіх сфер суспільної діяльності, зокрема й освітньої. Саме на цей час припадає зародження явища, яке згодом отримало назву “інформаційний бум”. Це словосполучення висвітлює безпрецедентне зростання кількості інформаційної продукції (соціального, технологічного, наукового та культурного призначення), а також засобів її створення, тиражування, обробки та розповсюдження. Потужне зростання інформаційної індустрії спричинило зміцнення економічних інтересів у напрямі виробництва й обробки інформації в більшості розвинених держав, про що свідчать дані, представлені Аспенським інститутом (США): “...якщо в Америці у 1958 році на обробку та розповсюдження інформації припадало 29% валового національного продукту, то вже на початку 80-х років інформаційне виробництво складало одну другу частину від повного числа зайнятості робітників та службовців” [32].

Зрушення у виробничій та інтелектуальній сферах діяльності в американському суспільстві 50-х років визначально вплинули на розвиток системи освіти. На думку відомого соціолога О. Тоффлера, американська шкільна освіта того часу стала відображенням конвеєрної організації праці раннього етапу індустріального виробництва [280]. Аналіз змісту американських шкільних реформ [138; 251, 15–20] показав, що теоретичною платформою цілей середньої освіти стала прагматична педагогіка, яка вбачала основне завдання школи у вихованні особистості, пристосованої до життя, наділеної життєво необхідними знаннями, вміннями та навичками [3; 26; 36; 52; 127; 157; 254]. Якість викладання передбачалося покращити шляхом підняття інформаційного рівня навчання та завдяки використанню засобів масової

комунікації. Цей період пов'язаний з появою в американських школах різноманітних технічних засобів подання інформації – запису і відтворення звуку і проекції зображень, що асоціювалися з поняттям “аудіовізуальні засоби”. Магнітофони, програвачі, проектори і телевізори, що застосовувалися в школі, мали в основному побутове призначення, тому термін “технологія в навчанні” (системний підхід до створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [35; 331]) означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі. На думку багатьох учених (А. Апса, А. Борка, П. Сетлера, О. Черча [156; 167; 265; 180]), перед освітою США постала проблема так званої “релевантності”, тобто відповідності шкільної дійсності об'єктивним потребам соціалізації молоді в інформаційному, високотехнологічному суспільстві. У зв'язку з цим необхідно було дати відповідь на питання: яким рівнем підготовки повинен володіти учень, щоб забезпечити як економічне процвітання своєї країни, так і власну реальну участь у житті суспільства, що постійно ускладнюється новими інформаційними технологіями [190]. Досліджуючи ці проблеми, американські вчені В. Грейвз, П. Сетлер, Р. Вільямс, К. Маклін, С. Пейперт [200; 265; 28; 112] дійшли висновку, що технологізація у сфері освіти була викликана соціально-економічними, науково-технічними та психолого-педагогічними факторами, які привели також і до змін у галузі використання навчальних технологій. Науково-технічний прогрес вплинув на зміст та характер навчання, особливо на інтелектуальний розвиток особистості. Сучасні американські соціологи так характеризують ці процеси: “В період класичної індустріалізації роль фізичної праці зменшується, знань – дещо збільшується, капіталу – значно зростає. У постіндустріальний період, який характеризується як інформаційно інноваційний, співвідношення трьох названих факторів змінюється. Знання стають найбільш значущим фактором, менш значущим – капітал, фізична праця – найменш значущим фактором” [113, 53–60].

У 1961 році в Америці було оприлюднено офіційний документ, підготовлений Національною асоціацією освіти, де пріоритетною декларувалася мета “навчити дитину мислити” [42; 6]. Процес навчання мав супроводжуватися адекватним використанням психологічних, педагогічних та технічних засобів. Сформульована таким чином, ця мета визначала стратегічний шлях розвитку американської школи 60-х років і супроводжувалася відповідною модернізацією освіти. Так, у 1946 році видатним американським ученим Л.К. Ларсоном було запропоновано впровадження плану аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана, а в 1954 році Б.Ф. Скіннер висунув ідею програмованого навчання, яка стала надзвичайно продуктивною в розвитку навчальних технологій. Ці події знайшли своє відображення в ряді освітніх проєктів.

Так, у середніх школах Денвера під час навчання невстигаючих учнів з англійської мови почали використовувати спеціальні навчальні машини [213; 246; 269]. Інший навчальний проєкт теж був реалізований у Денвері за участю Стенфордського університету. В рамках цього проєкту розроблялися програмовані завдання для вивчення іспанської мови. Спеціальні вправи використовувалися паралельно із застосуванням навчального телебачення, яке дозволяло забезпечити органічний перехід від аудіолінгвального методу навчання іноземних мов до комплексного. Аналіз отриманих унаслідок цього результатів засвідчив можливість збільшення об’єму матеріалу, що вивчався, а також вищу ефективність його засвоєння порівняно з традиційними способами навчання. Характерною рисою цих проєктів було те, що учні самі могли керувати процесом навчання. Важливо, що їх реалізація дозволяла досягати передбачуваних, запрограмованих результатів. Проте той чи той підхід до засвоєння змісту предмету та результат уже були попередньо закладені авторами програми. Таким чином, у практиці середньої американської школи використання навчальних машин набувало раціонально спрямованого та технократичного характеру. В навчальній діяльності поширюється модель, за якої “учитель окреслює дидактичні цілі, досягнення яких спрямоване на задоволення чітко визначеної педагогічної мети”. Організований у такий спосіб,

навчальний процес не передбачає пошукової діяльності учня. Це пояснюється тим, що чітко фіксовані результати досягаються шляхом засвоєння шаблонних зразків, зокрема опануванням навчального матеріалу, який структурований відповідно до чітко спланованої мети та поділений на порційні фрагменти, що супроводжуються корективними зауваженнями та тестами” [8; 153, 101]. Одним із можливих пояснень того, що використання навчальних машин у практиці американської середньої школи набуло технократичного характеру, може бути значний вплив, який справили на американську педагогіку біхевіористські погляди, а надто праці Скіннера, де недоврахованим залишилися творчий та емоційний компонент засвоєння навчального матеріалу учнем.

Незважаючи на недоліки впроваджуваних в американських школах елементів програмованого навчання, воно набувало дедалі більшого поширення. Наступним етапом у розвитку мас-медійних технологій у США (1960–1970-ті роки) стала розробка та масове впровадження програмованого навчання [57; 277]. Передбачалося, що застосування машинного та програмованого навчання в США має посприяти також індивідуалізації та персоніфікації навчального процесу. Якщо до 1960-го року навчальні посібники були призначені для групового навчання, то з 1960-го року індивідуалізація навчання стала центральним пунктом планування та виробництва засобів навчання. З огляду на це значна увага почала приділятися також і врахуванню вікових та психофізичних особливостей учнів.

Тогочасні навчальні програми були поділені на порції (“модулі”), що супроводжувалися відповідними інструкціями, дидактичними посібниками, аудіовізуальними та іншими засобами навчання. При виборі засобів навчання педагоги опиралися на врахування кількох змінних, таких як зміст навчання, до якого добираються відповідні засоби, комунікативні можливості, особливості сприйняття учнів, матеріальні умови їх використання. На цей час припадає широке використання засобів зворотного зв’язку, організація електронних класів (чи класних кімнат), устаткування навчальних машин, лінгафонних кабінетів, тренажерів тощо.

У 1961 році у США було відкрито відділення навчальних технологій в університеті Південної Каліфорнії (керівник – Д.Д. Фінн), а в 1967 році створено Інститут педагогічних технологій. 1968 рік ознаменувався розробкою та впровадженням мови програмування ЛОГО в Массачусетському технологічному інституті під керівництвом ученого С. Пейперта. Доповіді в Консультативну комісію зі шкільних програм на початку 70-х років засвідчили наявність аргументованих підстав для запровадження ознайомчих комп'ютерних курсів у шкільні програми.

У 1969 році корпорацією Мітр було розроблено глобальний проект із використання комп'ютерів в американських школах. Цей проект передбачав створення 128 терміналів з цифровими графічними можливостями. Навчальний матеріал було підготовлено колективом учителів, до якого ввійшли дидакти, психологи, вчителі-предметники, технічні дизайнери та програмісти. Програма отримала назву Time-Shared, Interactive, Computer Controlled Information Television (ТІССІТ) і позитивно вплинула на управління процесом засвоєння знань [171; 192; 240; 265].

Чільне місце у становленні навчальних технологій з використанням комп'ютерів посів навчальний проект Стенфордського університету, розроблений Інститутом математичних досліджень у галузі суспільних наук спільно з корпорацією ІВМ. Його було спрямовано на вирішення питань, пов'язаних з використанням комп'ютерів у початковій, середній та вищій школах. У рамках цього проекту з 1963 року в Америці почали використовувати тренувальні комп'ютерні системи для вивчення початкового курсу з математики та читання [151]. Якщо в 1965 році в ньому брало участь 40 учнів, то в 1968 році їх уже налічувалося 3000. Новий спосіб організації навчального процесу передбачав опанування учнями читання, математики, орфографії, логіки та російської мови за допомогою комп'ютерів [289]. Проте якість програмованого забезпечення все ще залишалася на низькому рівні. Тому незабаром американські спеціалісти П. Саппс, Р. Аткинсон та Б. Естес очолили корпорацію комп'ютерних навчальних програм (Computer Curriculum Corporation), яка

поставила за мету створити навчальні тренувальні програми з математики, читання та іноземних мов. Наслідком використання навчальних матеріалів, створених корпорацією, стало покращання учнівських результатів написання та читання стандартизованих текстів, а також зафіксовано підвищення володіння навчальними навичками [274].

На початку 60–у 70-х роках ХХ сторіччя в США спостерігається тенденція до зміни парадигми педагогічної діяльності. Увага педагогічних фахівців дедалі більше зосереджувалася на новій інтегрованій теорії освіти, що поєднувала технократичні, когнітивні та гуманістичні концепції навчання. Центром навчального процесу стала особистість учня – активного суб’єкта, який набуває власного досвіду у процесі навчальної діяльності. Навчальні технології підпорядковуються цій загальній стратегії розвитку шкільної освіти, реалізація якої була покликана забезпечити кожному учню навчання з урахуванням його індивідуальних здібностей, можливість самостійного оперування набутими знаннями, здатність аналізувати навколишній світ і на цій основі формувати свій власний досвід [30, 107–113]. Увесь процес навчання було спрямовано на забезпечення принципово нового рівня інтерактивної взаємодії між споживачами інформації, з одного боку, і з іншого – споживачів інформації з джерелами отримання інформації.

У світлі цих трансформацій педагогічних поглядів на сучасну школу вималювалася необхідність чергового реформування американської освітньої системи. Завдання та орієнтири реформаційних змін було оприлюднено у звіті американського уряду “Національний ризик” (1958) [1; 42], у “Законі консолідації та вдосконаленні освіти” (1983) та в концепції “Освіта у цілях національного та глобального виживання”. У цих документах було сформульовано основне завдання, яке мала вирішити школа, – розвивати в учнів здатність проявляти соціальну та інтелектуальну гнучкість в умовах сучасного інформаційного суспільства. З огляду на це на вчителів покладалося завдання навчити учнів збирати, оцінювати та використовувати інформацію, а також використовувати найновітніші інформаційні технології [156].

Таким чином було розпочато новий етап модернізації американської шкільної освіти, який супроводжувався інтенсивним розвитком навчальних технологій взагалі і мас-медійних зокрема. До аудіовізуальної освіти і програмованого навчання додається інформатика, теорія телекомунікації, педагогічна кваліметрія та ін. Змінилися і методи та засоби реалізації педагогічних технологій, зокрема відбувся перехід від вербального до аудіовізуального навчання. Пожвавилася педагогічна діяльність у галузі підготовки професіоналів-технологів. Випуск новітніх аудіовізуальних засобів набув масового характеру. Налагодився випуск відеомагнітофонів, карусельних кадропроєкторів, поліекранів, електронних дощок, синхронізаторів звуку та зображення тощо [58].

У 1976 році в США було створено перший персональний комп'ютер "Еппл" (автори – С. Джобс, С. Уозник). У цей період на основі системного підходу розробляється технологія навчального процесу, педагогічні технології починають інтерпретуватися як дослідження, розробка і застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки.

Сучасний етап розвитку мас-медійних навчальних технологій, котрий бере початок з 80-х років минулого століття, характеризується зростанням ролі педагогічних технологій у шкільній освіті, насамперед в організації процесу навчання, розробці нових методів та засобів навчання [76; 120]. Саме тому американські педагоги вважають за необхідне внести необхідні корективи й у педагогічний процес. Застосування мікрокомп'ютерів у школах стало панівним освітнім нововведенням 1980-х років ХХ століття. У США за період з 1980 року по 1982 рік кількість персональних комп'ютерів, якими послуговуються учні, зросла втричі.

Наслідуючи США, національні ради з питань освіти Великобританії, Франції, Нідерландів та інших країн також стали наполягати на використанні комп'ютерів у шкільній практиці. В 1981 році у Великобританії була розроблена

та почала реалізовуватися державна програма комп'ютерного навчання (школи Англії, Уельсу та Шотландії).

У 1984/85 навчальному році у США в результаті залучення приватного капіталу у сферу освіти понад 15 мільйонів учнів і 500 тисяч учителів отримали можливість користуватися комп'ютерами для навчання. Нині 97% традиційних початкових та середніх шкіл США використовують комп'ютери з навчальною метою [89, 679]. Результатом впровадження комп'ютерних технологій у практику шкільного навчання стало утворення особного блоку – програми технологічної освіти. У Великій Британії аналогічна освіта стала здійснюватися переважно на уроках з “Технології”, а в США – у ході вивчення курсу “Інформатика”. Згодом на додаток до “Інформатики” в американських школах з'явилися мас-медійні навчальні курси. Було також створено комп'ютерні лабораторії і дисплейні класи, зростала кількість та якість педагогічних засобів програмованого навчання. Все це сприяло формуванню інформаційного навчального середовища. Інформаційні технології дозволили створити принципово нове освітнє Інтернет-середовище, яке надає широкі можливості для навчальної діяльності, становлячи собою потужний засіб для індивідуального, групового та колективного спілкування і навчання [77].

Процес впровадження Інтернету в американську шкільну освіту перебуває під опікою міністерств та департаментів освіти й узгоджується із загальнонаціональною політикою технологізації освіти. Співробітництво державних установ з комерційними та некомерційними організаціями також сприяє інтенсивному розвитку інформаційної інфраструктури – насичення шкіл комп'ютерами та створення умов для вільного доступу в Інтернет [51].

У Законі “Керівництво до дії” (1993) (Agenda for action) адміністрація Білого дому виступила з ініціативою забезпечити підключення до 2000 року всіх навчальних закладів, бібліотек та лікарень до національної інформаційної інфраструктури. Усім школярам мають бути забезпечені рівні можливості для одержання інформації. Впровадження цього закону в дію тісно пов'язане з перспективою підвищення якості навчання в рамках навчального проекту для

середніх шкіл – K-12 (ця програма є чинною у США, Канаді та інших країнах. K-12 – це скорочена програма курсу загальної освіти, що прирівнюється до рівня коледжу), створенням системи післядипломної освіти, що здійснюється за допомогою комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, появою стандартизованих вступних тестів для навчальних закладів, які брали участь у програмі K – 12. Програма передбачає два рівні. Перший з них – рівень K – програма для дитячих садків (kindergartens), другий рівень охоплює навчання у дванадцятирічній школі з 1-го до 12-го класу. У рамках цієї програми школярам початкової школи надаються знання. Програма забезпечує учнів початковим рівнем знань у галузі сучасних інформаційних технологій.

Починаючи з 1994 року, за сприяння Національного наукового фонду і НАСА, Міжнародної асоціації технологічної освіти (ITEA) у США започатковано проект “Технологія для всіх американців”. Метою цього проекту є підвищення досягнень учнів у технологічній грамотності [63].

Потужного поштовху розвитку мас-медійних навчальних технологій в американській школі надало прийняття у 1996 році “Телекомунікаційного акту” (Telecommunication Act, 1996). Цей акт передбачав:

а) забезпечити всі навчальні заклади необхідним технічним обладнанням та сервісним обслуговуванням, зокрема підключити до локальних та глобальних комп'ютерних мереж;

б) створити Національний фонд навчальних технологій, який би займався фінансуванням програм із впровадженням сучасних мас-медійних технологій у навчальний процес [212]. Наприклад, у 1996 році таке фінансування здійснювалося завдяки реалізації проекту California Net Day, що забезпечував усім початковим та середнім школам Каліфорнії доступ до Інтернету. Важливість таких заходів високо оцінив Міністр шкіл Великобританії Ч. Кларк, підкресливши, що держава має вбачати “основні пріоритети” в розвитку інформаційних та комунікативних технологій та в допомозі школам у подоланні “Інтернет-неграмотності” (відсутності навичок роботи в локальній чи глобальній мережі). З цією метою Міністерству освіти слід поєднувати свої

зусилля з усіма зацікавленими комерційними та некомерційними організаціями” [149, 88].

Як показує американський досвід, здійснювана на державному рівні, така політика досягла певних позитивних результатів. Грошовий фонд, призначений на підключення до Інтернету 500 тис. шкіл США, на 1999 рік складав 2300 тис. доларів. Станом на 1999 рік у рамках Національної програми “E-rate” до Інтернету було підключено 80 тис. шкіл та бібліотек. Усі кошти, залучені на реалізацію цієї програми, надійшли із бюджету телефонних компаній, які пропонують послуги міжміського та міжнародного зв’язку. Міністерствами та департаментами освіти ініціюється створення загальнонаціональних освітніх мереж та веб-серверів. Основна увага приділяється не статичній інформації про конкретний заклад освіти, а розміщенню “рухливих” навчальних матеріалів з можливим зворотнім зв’язком (з громадськістю, батьками, вчителями та учнями). Це можуть бути новини про міжнародні навчальні проекти, конкурси розробок навчальних комп’ютерних програм для шкіл, різноманітна навчальна документація, мультимедіа-бібліотеки, шкільні сторінки з творчими роботами учнів, списки адрес шкіл, підключених до Інтернету. Активну участь у створенні та обміні інформаційними Інтернет-ресурсами беруть і самі учні [119]. Так, у США сервер, що обслуговує міжнародний конкурс Think Quest, розміщує 15 тисяч навчальних веб-квестів англійською мовою, які створені учнями різних країн. Вони можуть бути використані у процесі вивчення різних шкільних дисциплін. Особливе сприяння в США надається також створенню веб-сайтів для школярів співробітниками національних бібліотек та музеїв.

Сучасний етап розвитку мас-медійних навчальних технологій у США відзначається активним залученням учнівської молоді до різноманітних телеконференцій та чатів. Так, 29 лютого 2000 року з метою привернення уваги громадськості та освітян країни до проблеми впровадження Інтернет-технологій був реалізований британський проект ”Великий стрибок” (Global Leap). Цей проект здійснювався у вигляді відеоконференції, в якій більш як 18 Інтернет - форумів охопили тисячі учнів із сотень шкіл різних країн світу. Школярі

слухали виступи прем'єр-міністра Т. Блера, екологів з Австралії, астронавтів із НАСА та багатьох інших. “Великий стрибок” з континенту на континент став можливим завдяки застосуванню інтерактивних відео- та аудіозасобів і продемонстрував можливості доступу до інформації в режимі реального для навчального процесу часу.

В останні десятиріччя Міністерство освіти США постійно виділяє кошти на розробку та впровадження навчальних програм для дистанційного навчання школярів молодших класів з використанням супутникового телебачення – навчального курсу німецької мови та природничих наук. Кожна з цих програм, окрім прямої трансляції, підкріплюється арсеналом відео- й аудіокасет та іншими допоміжними матеріалами, оформленими у вигляді навчальних посібників та методичних розробок для вчителів [279].

Американські університети проводять роботу зі створення віртуальних середніх загальноосвітніх шкіл (докладніше про це йтиметься далі) [177]. Інновації у сфері освіти, зокрема виникнення віртуальних науково-дослідних інститутів, організація системи дистанційної освіти, проведення електронних лекцій і залучення завдяки цьому до навчального процесу нових учасників (батьків, учених, професіоналів, політичних лідерів, працівників соціальних служб) стали можливими через розширення інформаційної інфраструктури в американському суспільстві [282].

На окрему увагу заслуговує розгляд ролі телебачення в сучасному суспільстві взагалі та освіті зокрема. Мовлячи про сучасне телебачення, зазначимо, що воно здатне розповсюджувати інформацію з великою швидкістю та на гігантські аудиторії, застосовуючи найрізноманітніші способи її подачі: від глобальних інтерконтинентальних трансляцій на величезну аудиторію, яка сприймає інформацію одночасно за допомогою супутників, до специфічної, порційної інформації, представленої на компакт-дисках чи відеокасетах для індивідуального перегляду. Враховуючи цей фактор, законодавство в галузі американського телебачення і радіо передбачає обов'язкове використання потенціалу електронних ЗМІ з освітньою метою. Ця мета досягається:

- через спонукання громадських організацій мовлення транслювати освітні програми;
 - створенням телерадіоорганізацій, які спеціалізуються на трансляції освітніх програм;
 - включенням умови обов'язкового транслювання освітніх програм до угод про надання ліцензій.
- Державні служби телерадіомовлення створюють програми освітнього і педагогічного змісту для шкіл, коледжів та університетів. Спеціальний комплекс таких передач розроблено для дитячої та підліткової аудиторії. Значна увага приділяється стимулюванню діалогу в колі сім'ї, підвищенню інтересу молоді до актуальних подій, питань зайнятості, фахової підготовки, інтеграції в соціальне, економічне і професійне життя, а також телетрансляціям, призначеним для молодіжної аудиторії [91].

Значний внесок у становлення навчального телебачення зробили спеціальні координаційні ради, які здійснювали загальнодержавну організаційну та фінансову підтримку навчальних програм [49]. На сучасному етапі розвитком навчального телебачення у США опікуються такі відомі організації, як Національна асоціація навчального телебачення (National Association Educational TV), Комісія Карнегі з навчального телебачення, центр "Національне шкільне телебачення" NAT та інші. Ен Ей Ті, наприклад, не лише збирає та аналізує дані з питань залучення телебачення до навчальних закладів, а й проводить серйозну роботу з оцінювання навчальних потреб та розробки шкільних навчальних телепрограм, узгоджених з навчальними планами.

Перспективним кроком з точки зору участі окремих організацій у підтримці та розвитку навчального телебачення стала кооперація телекомпаній та центрів з метою створення навчальних телепрограм. Центр NAT спільно з консорціумом із 13 організацій здійснили постановку серії навчальних передач, які стимулюють розвиток особистості дитини з раннього віку [231].

Погоджена взаємодія усіх телеканалів допомагає уникнути дублювання тем та накладання передач. Навчальні передачі супроводжуються допоміжною

літературою з коротким викладом змісту, завдань, ілюстрацій, методичними та психологічними рекомендаціями для вчителів.

Низка телецентрів тиражує вже показані в ефірі передачі на відеоносіях. Ще в 1952 році Федеральна комісія зв'язку – головний координуючий центр телебачення США – передала 242 частотні канали навчальним станціям університетів, коледжів та громадських організацій, що існували на кошти благодійних фондів. Згідно з рішенням конгресу США, у 1967 році ці станції були об'єднані у “Паблік бродкастинг сервіс” (PBS), внаслідок чого вони отримали можливість користуватися державними асигнуваннями. Трансльовані PBS програми (а це більш ніж 300 станцій) опікувалися переважно демонстрацією культурно-просвітницьких, художніх та класичних фільмів.

У серпні 1992 року Президент Сполучених Штатів Америки Джордж Буш підписав законопроект, який збільшив об'єм державного фінансування PBS з 253 мільйонів доларів у 1993 році до 310 мільйонів у 1994 р. і до 425 мільйонів доларів у 1996 році. Американська держава покриває близько 15% усіх видатків на потреби громадського телебачення та радіомовлення [131, 1]. Таке масштабне цілеспрямоване сприяння з боку держави розвитку мас-медійних технологій дозволяє США утримувати позиції світового лідера у цій важливій галузі суспільної та педагогічної діяльності.

1.2. Розвиток медіа-освіти як осібної галузі мас-медійних навчальних технологій у США

Починаючи з 60-х років XX століття, для більшості розвинених країн стає актуальною проблема створення нових наукових шкіл, які б вивчали способи, механізми, методи і наслідки впливу ЗМІ на людину. Цей рух привів до виокремлення самостійного науково-пошукового напрямку досліджень у галузі медіа-освіти [145].

Одне зі значень терміна "**медіа**" походить від латинського "media" (засіб) і нині вживається як аналог терміна “ЗМІ” — засоби масової комунікації й

інформації. Щоб усвідомити їх розмаїття, зокрема стосовно користувача, часто розрізняють:

- автономні ЗМІ (які не потребують підключення до якоїсь окремої мережі (книги, газети, диски.);

- ЗМІ, що поширюються за допомогою електронних хвиль або кабелю (телебачення, радіо тощо);

- комунікативні ЗМІ, котрі дозволяють налагодити інтерактивний зв'язок.

Перераховані ЗМІ є складовими поняття мультимедіа, під яким розуміють взаємодію візуальних та аудіоефектів, керованих інтерактивним програмованим забезпеченням. Отже, ЗМІ – це "комплекс організаційних структур і комунікаційних каналів, які готують і передають інформацію, призначену для масової аудиторії" [136].

- Ще одним похідним від “медіа” став достатньо розповсюджений і вживаний нині у світі термін **“медіа-освіта”**. Цей термін – калька з англійського “media education”, де перша частина є аббревіатурою “mass media communication” (засоби масової інформації). Принагідно зауважимо, що вживання цього терміна в Україні є досить неоднозначним, оскільки в українській мові йому немає прямого відповідника, а термін “комунікативна освіта” не відповідає повністю змісту композита “медіа-освіта”. До того ж поняття “медіа-освіта” може по-різному тлумачитися та набувати специфічних формулювань і в окремих зарубіжних країнах. Такі визначення, як “візуальна грамотність” (США), “програма соціокультурної освіти” (Франція), є красномовним тому підтвердженням [122].

Як правило, не лише національні наукові школи, але й окремі вчені різних країн пропонують свої варіанти формулювань таких ключових понять, як **“медіа-освіта”, “медіа-культура”, “медіа-грамотність”** і т. д. Наприклад, у документах ЮНЕСКО медіа-освіта (media education) трактується як “навчання теорії і практичним умінням оволодіння сучасними засобами масової комунікації, які розглядаються як специфічна й автономна складова загальної педагогічної теорії та практики”. У такому тлумаченні медіа-освіта постає

педагогічним явищем, яке не зводиться лише до використання ЗМІ як допоміжних засобів викладання знань із різних дисциплін – математики, фізики чи географії [238, 8], тому що, згідно з рекомендацією Ради Європи 1466 про освіту з питань ЗМІ, медіа-освіта визначається як діяльність учителя, спрямована на розвиток знань про ЗМІ, тобто формування критичного й свідомого, аналітичного ставлення до мас-медійної продукрованої інформації. Така освіта має розширювати можливості доступу до інформаційних джерел економічного, політичного, соціального та культурологічного змісту. Медіа-освіта має навчати людей сприймати і продукувати повідомлення, обирати найефективніші засоби для комунікації. Крім того, медіа-освіта покликана утверджувати рівне право всіх громадян на свободу висловлювання власних поглядів і право на отримання інформації. У сучасному світі на медіа-освіту також покладається завдання готувати молодь до демократичного громадянства й політичної діяльності.

У багатьох англomовних країнах (зокрема в США) термін "медіа освіта" заміняється аналогом – **“медіа-грамотність”** (media literacy). Однак цей термін, як правило, не вживається у франкомовних країнах (“l’education aux medias” — медіа-освіта), іспаномовних (2education para los medios” — медіа-освіта) чи німецькомовних (“medienpadagogic” — медіа-педагогіка) педагогічних текстах. Добре відомий педагогічній громадськості американський учений Д.Консідайн, який займається проблемою медіа-освіти, підкреслює, що нині в США використовуються обидва терміни – “медіа-освіта” (media education) і “медіа-грамотність” (media literacy) [184]. Проте, на нашу думку, перший термін більш відомий широкому загалу. У цьому випадку під медіа-освітою розуміють одержання учнями знань про медіа, тоді як медіа-грамотність здебільшого стосується формування в учнів критичного підходу до медіа-продукції, тобто ставить за мету, з одного боку, застерегти підростаюче покоління від шкідливих впливів медіа, а з іншого – формувати в учнів критичне мислення і здібності до дослідницького аналізу медіа текстів. Термін же “медіа-грамотність” бере свій початок від понять “критичне бачення” і 2візуальна грамотність”, що

використовувалися для екранних медіа в минулі десятиліття [184]. Термін **“візуальна грамотність”** охоплює низку теоретичних уявлень та практичних суджень, які пов’язані з візуальними значеннями. Членами Національної конференції з візуальної грамотності було запропоновано таке визначення візуальної грамотності: візуальна грамотність пов’язана з таким видом людської компетенції, як споглядацька, і може бути розвинена у процесі споглядання через активізацію сенсорних відчуттів. Розвиток споглядацької компетенції, на думку виконавчого директора Асоціації за комунікативну освіту і технології (США) Говарда Хітченса, є основою нормального процесу навчання. Він стверджує, що, розвиваючись, споглядацькі компетенції надають можливість візуально грамотній людині розрізняти та інтерпретувати візуальну діяльність, об’єкти, природні об’єкти чи створені людиною символи, з якими вона стикається в суспільстві [206, 319–328].

Зміст терміна **“візуальна грамотність”** із часів своєї появи зазнав значних змін. Одне з перших визначень візуальної грамотності включало деякі загальні положення, що потребували певних уточнень. Це стосувалося насамперед навчання про засоби інформації, зв’язку між візуальною та вербальною грамотністю, засобів інформації у шкільному навчанні та вплив медіа на глядацьку аудиторію [206, 319–328].

Розвиток теорії медіа-освіти привів до виокремлення її компонентів, які перш за все стосуються:

- а) візуальної грамотності мови;
- б) уміння оцінювати візуальні символи та знаки;
- в) процесу розвитку компетентності візуальної мови та оцінювання;
- г) формального чи неформального руху, який впливає на розвиток компетентності візуальної мови та оцінювання [206, 319-328].

Канадські дослідники в галузі медіа-освіти визначають візуальну грамотність як здатність розуміти та інтерпретувати символіку статичного чи портативного візуального зображення (наприклад, створене та організоване зображення) для того, аби зрозуміти його вплив на глядача. Медіа-грамотність –

це здатність розуміти, як правильно працювати із ЗМІ (відео, радіо, преса), сприймати їх значення, раціонально їх використовувати. Втім Л. Мастерман, К. Ворсноп та багато інших учених і викладачів вважають, що “медіа-грамотність”, “візуальна грамотність”, “комп’ютерна грамотність”, “інформаційна грамотність” – це частини більш широкого і ємного поняття “медіа-освіта”. Ці погляди знаходять сьогодні усе більше прихильників, хоча багато американських педагогів ще й досі ототожнюють зазначені терміни.

Основні **завдання медіа-освіти** полягають у “підготовці нових поколінь до життя в умовах сучасних інформаційних суспільств, до сприйняття різноманітної інформації, навчанні людини розуміти її, розуміти наслідки її впливу на психіку, оволодінні способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів та сучасних інформаційних технологій” [35, 203].

У 1989 році Рада Європи, керуючись документами ЮНЕСКО, прийняла “Резолюцію з медіа-освіти та нових технологій”, де зазначено: “Медіа-освіта повинна готувати людей до життя у демократичному громадянському суспільстві. Людям повинно подаватись розуміння структури, механізмів та змісту медіа. Потрібно розвивати здібності громадян до незалежного критичного мислення про зміст медіа”. Проте Л. Мастерман зауважує, що мета “медіа-освіти полягає не лише у вихованні критичного мислення, але й критичної автономії” [232, 15—68]. З ним цілком погоджується американський педагог П. Офдейхерд. Вона висловлює думку про те, що медіа-грамотність спрямована на розвиток у людини “критичної автономії відносно медіа. Головне в медіа-грамотності – широкий спектр інформування в громадській, соціальній, творчій галузях” [220]. Схоже трактування дає й інший американський педагог і вчений Р. К’юбі. Він вважає, що у процесі вивчення медіа-освіти учні повинні зрозуміти, як і чому медіа відтворюють їхнє суспільство і діяльність людей; навчитися критично ставитися до медіа-продукції, вивчати мову медіа, розвивати свої аналітичні та комунікативні здібності. Комунікативні здібності – це особливий вид компетентності особистості, на досягнення якої спрямована

діяльність педагога. Зауважимо, однак, що в українській мові термін “компетентність” означає високий професійний рівень, а в англійській та французькій мові – “достатній рівень”, тобто йдеться не про комунікативні здібності, а швидше про медіа-комунікативну компетентність (“достатній рівень розвитку”) учнів [141, 44–64]. Інше визначення пропонує розглядати медіа-комунікативну компетентність як “компетентність у сприйнятті, створенні та передаванні інформації, що відбувається завдяки технічним та семіотичним системам з урахуванням їх обмеженості і базується на критичному мисленні та на спроможності вести медіатизований діалог з іншими людьми” [141, 44–64].

Аналіз наукових матеріалів про здійснення медіа-освіти в американських школах дає підстави стверджувати, що в цій царині не існує єдиної погодженої концепції педагогічної діяльності. Кожен учений, який займається цією проблемою, намагається по-своєму інтерпретувати сутність та завдання медіа-освіти.

Окремі педагоги пропонують викладати медіа-освіту у відповідності до рівнів сприйняття інформації:

- 1) розвиток аудіовізуального сприйняття;
- 2) формування критичного мислення;
- 3) практичне засвоєння технологій масової комунікації;
- 4) формування власної системи ціннісних орієнтацій як основи для створення медіа-текстів [18, 88–98].

Так, американський дослідник Мейровіц пропонує розглядати медіа-освіту як систему, що складається із трьох взаємозалежних компонентів: зміст ЗМІ, граматики ЗМІ, грамотне засвоєння ЗМІ. Під змістом медіа-освіти, на його думку, потрібно розуміти знайомство з дійовими особами ЗМІ, темами, запропонованими ЗМІ, і тому подібне. Граматика ЗМІ включає вивчення характерних особливостей кожного окремого виду мас-медіа, а грамотне засвоєння ЗМІ передбачає засвоєння специфічних умовностей, модальності та вимог до обробки певної інформації при використанні кожного окремого виду ЗМІ [241, 96–108].

Американські педагоги дотримуються таких основних теоретичних підходів до обґрунтування медіа-освітньої діяльності у школі: **ін'єкційний, спрямований на “задоволення потреб” аудиторії, практичний, спрямований на формування “критичного мислення”, марксистський, семіотичний, культурологічний та естетичний** [245; 146]. Зупинимось докладніше на кожному з цих підходів.

Автори **“ін'єкційної”** концепції медіа-освіти схилиються до думки, що ЗМІ мають вагомий, причому переважно негативний вплив на дитячу аудиторію. Вони вважають, що в повсякденному житті діти схильні копіювати насилля, побачене на екрані. Як результат, у дітей складається думка, що насилля – це один із способів вирішення проблем. Дитяча аудиторія складається в основному з маси пасивних споживачів, які, як правило, ще не можуть збагнути суті медіа-тексту. Тому основним завданням **“ін'єкційної”** медіа-освіти є пом'якшення негативного ефекту надмірної зацікавленості дитячої та підліткової аудиторії медіа-текстами. Згідно з цією теорією, навчання повинне допомагати дітям зрозуміти різницю між реальністю та медіа-текстом і на конкретних доступних прикладах розкривати негативний вплив медіа.

Прихильники **“ін'єкційної”** концепції при укладанні навчальних програм вагомому значення надають проблемам насилля та сексу. Дехто з американських педагогів керувався цим принципом ще у 30–40 роках ХХ століття, тавруючи медіа як **“агента культурної деградації нації”**. Вони звинувачували комікси, рекламу в пресі та на телебаченні, **“бульварну”** пресу в нав'язуванні негативних стереотипів споживачам інформації ЗМІ. У 90-х роках цей педагогічний рух заручився міцною підтримкою з боку навчальної Міжнародної палати **“Діти та насилля на екрані”** (UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen), створеної при організації ЮНЕСКО. Ця організація, співпрацюючи з багатьма педагогами світу, викладачами медіа-курсів, зокрема й американськими, організовує міжнародні науково-практичні конференції, оприлюднює спеціальні журнали, Інтернетні сайти, книги, присвячені проблемі негативного впливу медіа на дитячу аудиторію, насамперед проблемі

поширення насилля. Визнаними лідерами в цій галузі стали співробітники та дослідники чотирьох американських університетів – Каліфорнійського (Б. Вілсон, Д. Кандел, Є. Доннерштайн та ін.), Північної Кароліни (Ф. Бйокка, Дж. Браун), Техаського (Е. Вортелла, Ч. Вітні, Р. Лопе та ін.) та Медісон (штат Вісконсин).

Проте існує чимало науковців, які не поділяють поглядів прихильників “ін’єкційної” концепції медіа-освіти (Р. Кю’бі, К. Тайнер, Л. Мастерман, К. Баззелгет та ін.), оскільки вважають, що, попри все, медіа – це невід’ємна частина нашого життя, і хоча сучасні діти відчувають потужний вплив з боку медіа, він не є згубнішим за той, якого зазнавали їх батьки в пору своєї юності. Будучи першим телевізійним поколінням, сучасні п’ятидесятирічні люди ще більше цікавились технічними медіа-новинками, ніж нинішні, перенасичені інформацією, діти.

Автори концепції медіа-освіти як **джерела “задоволення потреб” аудиторії** вважають вплив медіа на дитячу аудиторію обмеженим, пояснюючи це здатністю учнів самим правильно обирати та оцінювати медіа-текст відповідно до їхніх потреб. Основне завдання вчителя вони вбачають у навчанні учнів отримувати засобами медіа максимальну користь задля задоволення власних пізнавальних потреб та у стимулюванні учнів розуміти роль медіа в їхньому житті. Ця концепція, на противагу “ін’єкційній”, ґрунтується переважно на позитивному, корисному впливові медіа на споживачів медіа-інформації. У той же час вона уподібнюється до концепції, в основу якої покладено формування “критичного мислення”, оскільки в обох випадках йдеться про розвиток учнівських умінь правильно вибирати медіа-тексти та давати їм критичну оцінку. Проте можна визначити і суттєві розбіжності, за якими власне і розрізняються ці теоретичні підходи. У першому випадку медіа-педагоги опираються на “позитивні” сторони медіа-інформації, а в другому – на “негативні”, намагаючись захистити аудиторію від маніпуляційного впливу медіа.

Наступна концепція здійснення медіа-освіти учнів дістала назву **“практична”**. Це так звана адаптивна теорія “потреб та задоволень”. Адаптація полягає в навчанні дітей фотографувати, знімати фільми на відеоплівку, озвучувати, монтажувати їх, якщо діти виявляють цікавість до цього. Основне завдання такої освіти полягає в наданні учням знань про технічну будову медіа-апаратури та навичок практичного її використання для створення своїх власних медіа-текстів. Цей вид медіа-освіти у 30–50 роках набув широкої популярності в американських школах. На той час вона здійснювалася з мінімальним застосуванням аналізу і максимальним опертям на колективну творчість. Проте й нині існують прихильники такої стратегії. Вони вважають аналіз медіа-текстів марною тратою часу, надаючи натомість перевагу конкретній практичній роботі.

Певною мірою “практична” концепція медіа-освіти може розглядатися як різновид теорії медіа-освіти як джерела “задоволення потреб аудиторії” лише з тією різницею, що задовольняються не сюжетні, жанрові чи стилістичні смаки аудиторії в галузі медіа, а швидше технічні та практичні потреби. Проте необхідність практичної складової медіа-освіти школярів ніякою мірою не заперечується представниками інших наукових течій, хіба що з незначними розбіжностями (наприклад, фотозйомці надається не основний, а допоміжний характер).

Концептуальний підхід до здійснення медіа-освіти, який ґрунтується на формуванні в учнів **“критичного мислення”**, передбачає аналіз впливу медіа-текстів на індивіда та суспільство, розвиток в учнів “критичного мислення” про медіа-інформацію. Прихильники цієї теорії вважають медіа “четвертою владою”, яка визначає моделі поведінки та соціальні цінності масової аудиторії. В основу цієї теорії покладені 18 принципів медіа-освіти, розроблених Л. Мастерманом. На превеликий жаль, дехто з американських медіа-педагогів занадто спрощено розглядає поняття “розвитку критичного мислення”, звужуючи процес його формування до роботи з рекламою та телевізійними

інформаційними програмами, де, звичайно, набагато простіше виявляються спроби маніпуляції дитячою свідомістю і недосконалість художньої форми.

Учені, які поділяють **марксистське розуміння медіа-освіти**, дотримуються думки про те, що медіа здатні значною мірою маніпулювати громадською думкою в інтересах того чи того соціального класу. Відтак основне завдання медіа-освіти має полягати у стимулюванні в аудиторії бажання змінити систему масової комунікації, виявляти протиріччя, притаманні політичним, соціальним та економічним аспектам діяльності медіа. Аналіз цієї концепції показує, що в 60-х – першій половині 80-х років вона існувала у двох основних варіантах – західноєвропейському та східноєвропейському. У першому випадку медіа-педагоги приділяли основну увагу критичному аналізу політичних, соціальних та економічних аспектів східноєвропейських країн. У другому – аналізу цих же аспектів, але на капіталістичному Заході. У наш час марксистська (або “ідеологічна”) концепція медіа-освіти дещо зазнала трансформації: на першому плані – не класовий, а національно-регіональний, соціально-політичний підхід до розуміння та інтерпретації медіа-інформації. Ця концепція має спільні точки дотику з медіа-освітою, що ґрунтується на розвиткові “критичного мислення”. Вчені – прихильники обох концепцій намагаються відповісти на питання, чиї інтереси вирішує та чи та медіа-інформація та на які прошарки населення вона розрахована.

Фундаторами **семіотичної** концепції медіа-освіти вважаються французькі дослідники Ж. Берже та К. Метц. Вони стверджують, що медіа намагаються завуалювати багатозначний знаковий характер текстів, перешкоджаючи вільному використанню медіа-інформації. Тому основне завдання вони вбачають у розкритті кодів та “граматики” медіа-текстів (тобто мови медіа), які допоможуть дітям “правильно їх читати”. Ця концепція має багато відмінних від марксистської рис і більше наближається до концепції медіа-освіти як формування “критичного мислення” аудиторії. Однак її автори не визнають маніпуляційної ролі медіа в суспільстві.

Автори **культурологічної** концепції медіа-освіти К. Баззелгет та Е. Харт вважають, що аудиторія перебуває в постійному діалозі з медіа-текстами у процесі їх оцінювання. Вона (аудиторія) не лише “зчитує” медіа-інформацію, але й вкладає у неї різноманітний зміст, самотійно її осмислюючи. Тому основне завдання медіа-освіти прихильники культурологічної концепції вбачають у допомозі учням у процесі навчання зрозуміти, як медіа можуть збагатити сприйняття, знання та досвід аудиторії.

В основу **естетичної (або художньої)** концепції покладено ідею про те, що медіа швидше пропонують, аніж нав’язують інтерпретацію медіа-текстів. Основне завдання медіа-освіти зводиться до того, аби допомогти учням зрозуміти основні закони та мову художнього спектру медіа-інформації, розвинути естетичне сприйняття та смаки, здібності до кваліфікованого аналізу художніх форм медіа-текстів. Відтак зміст навчання медіа має включати вивчення мови медіа-культури, авторського бачення художнього медіа-тексту, історію медіа-культури (кіномистецтва, художнього телебачення і т. ін.). Педагогічна стратегія реалізації цієї концепції полягає у критичному аналізі художніх медіа-текстів, їх інтерпретації та оцінці. У багатьох країнах Східної Європи естетична концепція медіа-освіти протягом багатьох десятиріч (з 20-х по 80-ті роки ХХ століття) ідеологічно і тактично наближалася до марксистської. Сьогодні вона більше тяжіє до культурологічного підходу реалізації медіа-освіти.

Л. Мастерман вважає, що художня концепція медіа-освіти є за своєю суттю дискримінаційною, оскільки кінцевою метою вона проголошує розвиток “здібності до кваліфікованого судження” про художні форми і зміст у вузькому спектрі медіа-продукції. Дослідник наголошує на тому, що “питання оцінки якості медіа-тексту не повинні бути центральними в медіа-освіті, а лише допоміжними. Основне завдання повинно полягати в допомозі учням зрозуміти, як функціонують медіа, чий інтереси вони виражають, який зміст медіа-текстів, як вони відтворюють реальність, як вони сприймаються аудиторією. Хоча при цьому він визнає, що художня концепція медіа-освіти більш плідна, ніж

“ін’екційна”, оскільки спрямована на розкриття саме позитивних аспектів діяльності медіа [232].

Естетична теорія медіа-освіти (так звана теорія навчання “медіа-критиці” – *media criticism*) найбільшої популярності набула в Північній Америці та Західній Європі у 60-ті роки. Проте з 70-х років ХХ століття вона почала інтенсивно витіснятися іншими теоретичними підходами, здебільшого такими, як формування критичного мислення, семіотичною та культурологічною теоріями, автори й послідовники яких вважають, що художня сфера медіа – далеко не найважливіша в сучасному світі, що медіа-текст потрібно оцінювати перш за все не за естетичними ознаками, а за його змістовністю, ідеями, мовними зразками, символами та знаками. В умовах демократичного і плюралістичного суспільства на зразок американського надання переваги котрійсь із зазначених концепцій – справа вільного вибору вчителя. Але здійснювати його він повинен з урахуванням соціальних, психолого-педагогічних та інших факторів [29].

З метою глибшого розуміння та ефективного використання множини концепцій здійснення медіа-освіти зарубіжні фахівці зробили спробу конкретизувати та виокремити з-поміж них найвагоміші та найзначущі положення. Наразі в 60–70-і роки були запропоновані три оригінальні концепції реалізації медіа-освіти. Одна з них дістала назву “візуальна грамотність” (*visual literacy*), або “медіа-грамотність” (*media literacy*), і ґрунтувалася на досягненнях північноамериканських учених у галузі теорії інформації та теорії масової комунікації (Г. Ллассуел, М. Маклюен, К. Шеннон, В. Шрамм та інших). Вихідною ідеєю цієї концепції стала думка про те, що людина в сучасному світі зазнає впливу різноманітних стимулів як природного, так і соціокультурного походження. Усна та писемна мова, музика, рухомі та статичні образи, природні явища – ось лише деякі об’єкти, котрі людина має навчитися сприймати, розуміти і використовувати належним чином [158]. Із цього випливає, що школа зобов’язана навчити дітей невербальним способам комунікацій на початковому етапі сприйняття їх візуальних форм: фотографії, коміксів, карикатури, реклами;

на наступних – “візуальної грамотності” (кіно, телебачення, відео). Сутність такого концептуального підходу до мас-медійної освіти полягає насамперед у тому, що акцент робиться на формуванні у вихованців креативних та естетичних якостей та здібностей. Деяко модифікована модель цієї концепції набула популярності в Австралії (Дж. Селлар).

Інша концепція медіа-освіти зародилася у Великій Британії та Франції наприкінці 60-х – на початку 70-х років. У ній помітна була схвильованість педагогічної спільноти з приводу негативного впливу на дітей та підлітків ЗМІ через низький художній рівень значної частини мас-медійної продукції (“масова культура”, “поп-культура”), насилля та секс на екрані, соціально-політичну дезінформацію юнацтва. Головним завданням медіа-освіти було визнано вироблення у школярів “імунітету” проти спроб маніпулювати їхньою свідомістю. Ефективним “щепленням” проти цього мало стати формування критичного мислення учнів (Ж. Берже, А.Г. Дал, Л. Мастерман, М. Сушон та інші). Пропонувалося, зокрема, ширше використовувати в навчальному процесі телебачення та інші аудіовізуальні засоби з відповідним семіотичним аналізом та вербальним обговоренням переглянутих матеріалів.

Ще одна концепція медіа-освіти була оприлюднена на початку 70-х років у Фінляндії і мала здебільшого соціально-педагогічне спрямування. Термін “інформаційний імперіалізм”, запропонований у 1970 році Президентом Фінляндії У.К. Кеккоменом, означав нерівність у розподілі інформаційних потоків між розвиненими державами і країнами третього світу, внаслідок чого останнім загрожувало національне та культурне пригноблення [61; 143]. У контексті цієї концепції ЗМІ розглядається як важливий чинник забезпечення рівноправного доступу до інформаційних джерел.

Три останні концепції є самобутніми й оригінальними як з культурологічної, так і з педагогічної точок зору. Разом з тим вони мають і багато спільного. Їх об’єднують, по-перше, практична спрямованість, по-друге, опікування реалізацією таких головних завдань, як навчання, виховання та соціалізація школярів. Розглянуті нами концепції вплинули на розвиток медіа-

освіти у всьому світі, а їх творці окреслили основні напрями становлення та розвитку медіа-освіти як педагогічного та соціального явища.

Аналіз та осмислення медіа-освіти в США як новітнього педагогічного явища вимагає його дослідження в історико-культурному плані, а також у контексті сучасного цивілізаційного поступу людства. Фахівці, які вивчають історію розвитку мас-медійної освіти, пов'язують її походження з поширеною у 40–50-х роках течією в педагогіці, коли навчання учнів спрямовувалося на краще розуміння творів кіномистецтва. Саме на цей період припадає розквіт учнівських кіно клубів. Так, широкої популярності набула практична кіноосвіта, яка передбачала зйомку учнями чи студентами під керівництвом педагога коротких документальних та ігрових фільмів на восьмидюймовій плівці.

Ця робота стала можливою завдяки тому, що саме в 60-ті роки у продажі з'явилися недорогі комп'ютери, любительські кінокамери, плівки, хімічні реактиви тощо. Додатковим стимулом було створення низки університетських лабораторій, в яких проявляли та віддруковували зняті студентами плівки. Шістдесяті роки також пов'язані зі створенням першої в Північній Америці Асоціації діячів екранної освіти (Association for Media Education). Таким чином, кіноосвіта стала першою сходинкою до сучасної медіа-освіти. Однак у більшості випадків “екранна” медіа-освіта передбачала опановування медіа-засобами, а не вивчення власне медіа-культури. Проте вже тоді в Америці було чимало вчителів, які присвячували заняття з учнями вивченню мови кіно, естетики фільму. Хоча шкільна медіа-освіта в США на той час не була обов'язковою, проте вчителі-ентузіасти намагалися розширити рамки медіа-уподобань своїх учнів, вивести їх із замкненого кола “поп-культури” (pop-culture), зацікавити шедеврами мистецтва (art-culture, art-films). Передбачалося, що таким шляхом можна розвинути художнє сприйняття аудиторії і наблизити її до адекватного розуміння творчості Фелліні чи Бергмана. Такий вид естетичної (художньої) медіа-освіти (у розумінні “вибірковості”, чи “локальності”, спектра медіа) перегукувався з так званим “ін'єкційним”, чи “прищеплювальним”, підходом (inoculation approach) і стратегією “захисту” в

медіа-освіті (civil defense), що критикувався багатьма дослідниками (у тому числі – Л. Мастерманом). Щоправда, естетичний підхід до здійснення медіа-освіти передбачав з усього різноманіття медіа-текстів використання лише художніх з метою навчити аудиторію цінувати шедеври і відрізняти їх від низькопробної продукції, тоді ж як “ін’єкційна” медіа-освіта обмежувалася переважно концентрацією на негативному впливі медіа-текстів, що містять зображення насильства й інших негативних суспільних явищ. За допомогою медіа-освіти педагоги намагалися захистити дитячу мораль і поведінку від негативного впливу медіа.

60-і роки стали “золотими” для розвитку художнього підходу до медіа-освіти в США, щоправда, в основному у вищій школі. Багато університетів включили у свої навчальні плани курси так званої кіноосвіти (film studies), що передбачали вивчення мови кіно, історії кіномистецтва і творчості найвидатніших майстрів екрану [232, 22–23]. Такі навчальні курси, як правило, будувалися за аналогією до курсів теорії та історії літератури, однак розрізненню “гарного” і “поганого” фільму заважала розмитість поняття “художнього смаку” і слабка розробка критеріїв художньої цінності медіа-тексту. Адже часто поза рамками занять залишалися питання такого змісту, як: “Для кого і для чого той чи той медіа-текст становить художню цінність?”, “За яким критерієм можна визначити цінність медіа-тексту?” Крім того, художній підхід у медіа-освіті майже не торкався суто інформаційних медіа – преси, радіо і теленовин. Прихильники “кришталево чистої” художньої медіа-освіти не торкалися і таких сторін цього процесу, як виробництво, тиражування, контроль і споживання медіа-текстів. Проте на практиці “естетично” орієнтований медіа-педагог міг застосувати елементи відразу декількох підходів до здійснення медіа-освіти (наприклад, “ін’єкційний” і “художній”, розвивати естетичні смаки й одночасно розглядати проблеми створення медіа-текстів і взаємодії медіа з аудиторією).

До 70-х років телебачення вже істотно випереджало кінематограф за ступенем впливу на аудиторію. На цей час кількість телеканалів у найбільших

американських містах зросла до кількох десятків. У зв'язку з інтенсивним розвитком телебачення відповідно зростав і статус реклами, що значною мірою визначала купівельний попит на ринку товарів. Американські діячі в галузі медіа-освіти не могли не відреагувати на ці зміни.

У 70-і роки кіноосвіта повсюдно почала трансформуватися в медіа-освіту, тобто ґрунтуватися на застосуванні всього спектра наявних у суспільстві засобів масової інформації і комунікації – преси, телебачення, кіно, радіо, звукозапису і т. д. Дедалі більшою мірою до уваги беруться не лише мистецтвознавчі, культурознавчі та семантичні аспекти медіа-освіти, але й соціальні, соціально-психологічні і навіть політичні її визначники [7, 79–91; 71, 77–87; 143, 120–125]. Згодом більшість фахівців доходять висновку, що навчати школярів лише “мові телебачення”, сформувати в них уміння насолоджуватися творами мистецтва без розуміння всієї системи соціокультурних зв'язків у процесі комунікації недостатньо задля глибинного і свідомого сприйняття мас-медійної продукції [100; 168]. А відтак вони дедалі більшою мірою пов'язували медіа-освіту з підготовкою підростаючого покоління до життя в нових інформаційних умовах, до повноцінного сприйняття різнопланової за походженням інформації, до усвідомлення можливих наслідків її впливу на психіку людини, до оволодіння способами спілкування за допомогою невербальних форм комунікації з використанням технічних засобів. Однак залишалася проблемною практична реалізація цих завдань безпосередньо засобами шкільної освіти.

У 60–70-ті роки відносини школи і ЗМІ розглядалися як система, проте надто спрощена: школа повинна використовувати ЗМІ для власних навчально-виховних потреб, а ЗМІ – приділяти школі достатньо уваги: створювати відповідні навчальні фільми, програми та посібники. По суті, йшлося про технологічне використання ЗМІ або про різновид педагогічної технології у шкільній практиці. Здавалося, всі дійшли згоди в цих питаннях, якби не одна нерозв'язана проблема: ЗМІ з їх справді потужним дидактичним та виховним потенціалом залишалися лише “паралельним” навчанням, а не органічною

складовою загальноосвітньої підготовки школярів. І ця суперечність навряд чи могла бути подолана силами самих лише педагогів.

Міжнародна організація ЮНЕСКО генерувала ідею започаткування міжнародного руху сприяння розвитку медіа-освіти. Фундаторами цього руху стали видатні вчені і публіцисти, такі як А. Діозед, А. Моль, К. Норденстренг, М. Сушон та інші. Як наслідок, у 1973 році Міжнародною радою з питань кіно і телебачення було запропоновано впровадити у вищу та середню школу “навчання засобам масової комунікації”.

У 70-х роках у США з'являється так званий “рух критичного медіа-перегляду”, який мав як політичний, так і науковий характер. Американські медіа педагоги і дослідники підключилися до політичних дебатів, викликаних слуханнями підкомітету Сенату на тему телевізійного насильства і його впливу на дітей. Ці слухання були викликані комплексом соціальних і культурних факторів, пов'язаних із більш натуралістичним, ніж, скажімо, у 50-ті чи 60-ті роки зображенням насильства на американських екранах. Як результат, уряд США виділив кошти для введення навчального курсу “критичного медіа-перегляду” (“critical viewing”) на всіх щаблях загальної середньої освіти. Проте з послабленням занепокоєння політиків із приводу насильства на телеекранах фінансування курсу “критичного перегляду” також істотно зменшилось. Інтеграція цього курсу в навчальний процес виявилася поверхневою і недовготривалою, тому результати його ефективності так і не були визначені та оприлюднені.

Якщо в 60-х роках конференції, присвячені проблемам кіноосвіти, проводилися відносно рідко, то в 70-х роках такі наукові форуми в Північній Америці стали нормою. Звичайно, розвиткові медіа-освіти допомогла й відчутна підтримка ЮНЕСКО. Адже в середині 70-х років ЮНЕСКО заявило не лише про свою повну підтримку медіа-освіти, але й про необхідність її розвитку як одного з пріоритетних освітніх напрямів на найближчі десятиліття. Тоді ж було вперше зроблено спробу з'ясувати зміст, форми і методи навчання, яке дістало узагальнену назву “медіа-освіта”. Підготовку учнів до активної участі в процесі

мас-медійної комунікації було визнано провідним завданням мас-медійної освіти молоді. Адже, як свідчать публікації найавторитетніших фахівців цієї галузі, за певних обставин непідготовлена людина може стати об'єктом маніпуляцій, оскільки:

- вона неспроможна повноцінно сприймати великий обсяг інформації, особливо аудіовізуальної;

- не досягає глибокого й різнобічного розуміння змісту інформаційного повідомлення, яке передбачає врахування не лише “тексту”, а й підтексту;

- займає пасивну позицію стосовно мас-медіа і не може захистити себе від їх експансії або навіть не здогадується про необхідність такого захисту [141, 11].

Як вважає Л. Мастерман (США) та деякі інші вчені, медіа-освіта повинна реалізовувати насамперед такі дидактичні та виховні цілі:

- збагачувати учнів досвідом невербального спілкування, всебічно розвивати їхні перцептивні здібності [118, 91–100];

- навчати розуміти різні види невербальних повідомлень [90, 37–49; 93, 17–25];

- забезпечувати механізми психологічного дистанціювання та психологічного захисту від негативних впливів ЗМІ [38, 49–62; 90, 37–49; 93, 17–25];

- озброювати навичками критичної оцінки мас-медійної інформації;

- активізувати участь молоді в діяльності ЗМІ.

Другий етап розвитку медіа-освіти в США припадає на 80-і роки ХХ століття. Ця галузь педагогічних знань продовжує розширюватись і поглиблюватись, стає дедалі впливовішою. Одна за одною в різних штатах країни виникають педагогічні науково-дослідні асоціації, що ставили за мету впровадити вивчення тих чи тих аспектів мас-медіа і медіа-культури в навчальний процес школи і вищого навчального закладу. У 80-х роках у більшості університетів курси з медіа стали звичним явищем. Однак тоді медіа-освіта так і не одержала статусу обов'язкової дисципліни в початковій і середній школі. На наш погляд, ця обставина має декілька пояснень. По-перше,

Американська національна телемедіарада, Центр медіа-грамотності і Центр медіа-освіти є зовнішніми по відношенню до освітньої системи структурами, по-друге, на темпах розвитку медіа-освіти позначалася відносна культурна упередженість американців. Адже відомо, що американські громадяни традиційно воліють сприймати здебільшого американську медіа-продукцію. Вони не схильні запозичати закордонні освітні зразки. До того ж дається взнаки децентралізований спосіб функціонування американської шкільної освіти (у США вона цілком контролюється місцевими органами влади).

У зв'язку з цим, як це не парадоксально, медіа-освіта набуває більшого і стрімкішого розвитку поза межами країни, де вона зародилася. У різних країнах світу почали створюватися центри та інституції, які опікувалися науковою розробкою проблем медіа-освіти, зокрема опрацюванням методик практичного застосування ЗМІ в середній школі [229]. До таких належить, наприклад, організований у 1982 р. при Міністерстві освіти Франції Центр зв'язку між освітою і ЗМІ (КЛЕМІ) (директор Центру – проф. Жак Гонне) [140, 29]. Головним завданням КЛЕМІ став розвиток критичного мислення молоді до медіа. На Центр покладалася місія сприяти, зокрема і засобами освіти, різнобічному використанню ЗМІ у навчанні, для того щоб досягати кращого розуміння дітьми навколишнього світу. У центрі стали регулярно організовуватися спеціальні навчальні курси для вчителів, випускатися газети і журнали, в яких висвітлювалися проблеми медіа-освіти, накопичувалася база документальних джерел із проблем медіа-культури і медіа-педагогіки. Сучасні програми з медіа-освіти реалізуються у співробітництві з ЮНЕСКО, міністерствами освіти, культури й закордонних справ Франції, медіа-освітніми організаціями Британії, Бельгії, Швейцарії, Іспанії, Португалії, Аргентини, Бразилії, Росії й інших країн. Практично у всіх великих французьких містах – Бордо, Ді-Жоне, Греноблі, Ліллеві, Ліоні, Ніцці, Стразбурзі, Тулузі й інших є спеціально призначені координатори цих програм.

Провідною ланкою у своїй роботі КЛЕМІ вважає інформаційну, оскільки, на думку його співробітників, “медіа-освіта є насамперед засобом

громадянського виховання молоді. <...> Медіа-освіта повинна дозволити молоді і тепер, і на майбутнє бути активними і відповідальними громадянами, які добре розуміють, як живе не лише їхня країна, а й уся планета” [5]. У цьому виявляються істотні особливості французької медіа-освітньої політики у порівнянні, наприклад, з Росією, де протягом багатьох десятиріч культивувався естетичний підхід, орієнтований у першу чергу на розвиток художнього сприйняття медіа-продукції та розвиток учнівських смаків. Заступник директора КЛЕМІ Е. Бевор (Evelyne Bevort) впевнена, що медіа-освіта необхідна молодим людям тому, що їхня соціалізація великою мірою відбувається засобами масової інформації. “Медіа-освіта – це освіта, що дозволяє пояснювати учням, що таке медіа-продукція, засоби комунікації, як вони функціонують, як створюються повідомлення, як ці повідомлення поширюються, будучи особливим засобом реконструкції дійсності” [5, 34]. Медіа-освіта, здійснювана на матеріалах преси, на думку Ж. Гонне (Jacques Gonnet), виконує важливу функцію у процесі “становлення особистості” [34, 152], сприяє вихованню відповідальності за доручену справу [26, 141], експериментальному пошуку, вільному самовираженню [34, 142], прояву творчих здібностей, ініціативи, критичного мислення.

Враховуючи зарубіжний досвід, значна кількість як комерційних, так і некомерційних організацій ініціювали і підтримували найважливіші спроби розвитку та поширення медіа-освіти в США. При цьому деякі громади робили спроби використовувати медіа-освіту задля досягнення певних соціальних цілей, таких, наприклад, як пропаганда здорового способу життя, здійснення цензури телевізійних програм для визначення їх естетичного та виховного змісту, боротьба з насильством тощо. Ці заходи позитивно впливали на формування шкільних навчальних планів у деяких штатах, проте їх головною метою було (і є) розгортання соціальної учнівської активності. Нерідко опікування громадських організацій медіа-освітою було позначене вузьким прагматизмом та односторонністю. Медіа-інформація використовувалася ними переважно як форма політичної чи соціальної пропаганди.

На третьому, сучасному, етапі розвитку мас-медійної освіти (90-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття) американські медіа-педагоги почали більш активно співпрацювати з закордонними колегами (в основному з представниками англomовних країн – Канади, Великобританії, Австралії), враховуючи при цьому, що для того, аби запозичений досвід міг успішно спрацювати на американському ґрунті, канадські чи англійські моделі медіа-освіти повинні бути адаптовані до культурних, соціальних, історичних та економічних умов, в яких функціонує національна школа. Нині в США активно діють декілька солідних асоціацій медіа-освіти: Центр медіа-освіти (Center for Media Education) у Вашингтоні, Центр медіа-грамотності (Center for Media Literacy) у Лос-Анжелесі, рух “Громадяни за медіа-грамотність” (Citizens for Media Literacy) у Північній Кароліні, Центр медіа-освіти (Media Education Center) у Нью-Мексіко, Освітній відеоцентр (Education Media Center) у Нью-Йорку, Асоціація “Стратегії з медіа-грамотності” (Strategies for media Literacy), Національний альянс медіа-мистецтв та культури (National Alliance for Media Arts and Culture) у Сан-Франциско, Національна рада з телебачення та медіа (National Telemedia Council) у Вірджинії, Центр медіа-мистецтв (Media Arts Center) у Сіетлі, Фонд медіа-освіти (Media Education Foundation) та інші. Дослідженням питань, пов’язаних із медіа-освітою, займається і Гарвардський інститут дипломованого спеціаліста, очолюваний Рене Хоббсом. Основну увагу у своїй роботі співробітники інституту приділяють науковій розробці поняття “грамотне сприйняття медіа-інформації”.

Канадські фахівці тлумачать сьогодні поняття “мас-медійна грамотність” як здатність розуміти та оцінювати символічний універсум суспільства, в якому громадяни здатні аналізувати, оцінювати та здійснювати спілкування в різноманітних формах [179]. Окрема група науковців зосередила свою увагу на проблемах ефективності практично здійснюваного процесу медіа-освіти. Так, Баррі Дункан із Канадської Асоціації медіа-грамотності запропонував кілька ключових позицій, які слід враховувати, готуючи дітей до грамотного сприйняття інформації:

- ЗМІ перетворюють дійсність;
- ЗМІ мають свої власні форми;
- ЗМІ презентують інформацію і повідомлення;
- ЗМІ – це бізнес із певним комерційним інтересом [210].

Враховуючи наукові здобутки та практичний досвід канадських колег, Рене Хоббс називає вирішення проблем грамотного сприйняття медіа-інформації ключем, який відкриває двері до нових шляхів викладання та навчання в школі. Співробітники очолюваного ним навчального закладу ініціювали громадський рух за впровадження та реалізацію навчальних курсів, спрямованих на досягнення учнями мас-медійної грамотності. Результатом такої діяльності стала розробка відповідних навчальних планів. На думку Рене Хоббса, медіа-грамотність передбачає здобуття школярами таких умінь:

- 1) цінувати та толерантно сприймати різні види інформації;
- 2) орієнтуватися в інформаційно насиченому просторі і здійснювати правильний вибір;
- 3) розуміти та поважати різні точки зору;
- 4) сприймати й передавати інформаційні повідомлення;
- 5) ефективно розвивати родинні, суспільні та культурні зв'язки;
- 6) визначити значущі для особистості завдання на майбутнє;
- 7) усвідомлювати себе представником спільноти, якого цінують і поважають колеги і товариші [207]. Баррі Дункан наводить ще п'ять причин, якими зумовлюється необхідність упровадження мас-медійних навчальних курсів у школах:

- 1) засоби масової інформації відіграють одну з провідних ролей у нашому політичному та культурному житті;
- 2) вони оперують майже всією сукупністю інформації, джерелом якої є безпосередній досвід людей;
- 3) ЗМІ впливають на утвердження цінностей суспільного життя та моделей індивідуальної поведінки;

- 4) інформація здатна впливати як на свідомість, так і на підсвідомість людей;
- 5) ЗМІ допомагають підвищувати рівень оволодіння інформацією, здатні змінювати пасивне користування нею на інтерактивне [201, 144].

Науковці, які обстоюють необхідність спеціальної підготовки дітей і молоді до грамотного сприйняття інформації, надають особливого значення останньому пункту. Наразі й американська організація “Громадяни за грамотність у сприйнятті ЗМІ” спонукає докладати зусиль, аби пасивне ставлення до інформації перетворювалося на активне, рекомендуючи з цією метою широко залучати до співпраці приватні та комерційні ЗМІ. Заслуговує на увагу доробок фахівців Гарвардського інституту, зокрема про сучасне розуміння й тлумачення сутності і змісту поняття *медіа-освіта*. На їхню думку, медіа-освіта – це насамперед наука про засоби масової інформації, а не навчання “з використанням засобів масової інформації” (teaching about visuals and visual and verbal learning). У цьому її принципова відмінність, зважаючи на той факт, що сьогодні застосування комп’ютерів у школі перетворилося на своєрідну данину моді.

Враховуючи погляди найавторитетніших фахівців у галузі медіа-освіти, професійні асоціації вчителів також активно виступають за введення медіа-освіти до державних освітніх стандартів. Як наслідок, у канадській провінції Онтаріо з 1987 року медіа-освіта стала обов’язковою дисципліною в п’яти тисячах середніх шкіл (для 7–9 класів); в Австралії з 1990 року цей предмет вивчається з 1 по 12 клас (включаючи дитячі садки); 48 із 50 штатів США включили в освітні стандарти розділи з медіа-освіти і медіа-грамотності; медіа-освіта є обов’язковим предметом у сучасних школах Великобританії, де, до речі, 25 тисяч 16-річних старшокласників та 8 тисяч студентів обрали цей предмет для складання випускних іспитів [221].

У квітні 1994 року Президент США Б. Клінтон підписав закон “Цілі 2000: Американський освітній акт” (Goals 2000: Educate America Act), на реалізацію якого було виділено 400 млн. доларів. Цей закон визначив змістові стандарти з 9

провідних шкільних предметів. При цьому в рамках шкільної дисципліни “Мистецтво” передбачено обов’язкове вивчення медіа-освіти у всіх класах початкової та середньої школи. Важливо підкреслити, що прийняття стандартів медіа-освіти місцевими адміністраціями є відносно довільним, хоча оприлюднені стандарти використовуються як типові зразки і стимулюють поширення медіа-освіти в країні в цілому.

У 90-і роки медіа-освіта в США подекуди використовувалася також для пропаганди здорового способу життя та протидії небезпечним стереотипам у мультикультурному середовищі, тобто керувалася переважно ін’єкційною моделлю педагогічної діяльності і спрямовувалася на захист аудиторії школярів від шкідливого впливу медіа. Так, у спеціальній брошурі, опублікованій у 1997 році Міністерством охорони здоров’я і соціальної сфери США, медіа-освіта трактувалася як кращий засіб боротьби з наркоманією. Проте проведені в 70–80-их роках американськими медіа-педагогами дослідження значно розширили уявлення про зміст та форми здійснення медіа-освіти, зокрема завдяки залученню та застосуванню мультимедійних комп’ютерних систем та Інтернету. Як уже відзначалося, медіа-освіта в США довгі роки ґрунтувалася переважно на матеріалі кінематографу і телебачення, тоді як на комп’ютерні мережі зверталось значно менше уваги. Усі форми техніки важко впроваджуються в традиційну школу, у якій панують “старі” форми грамотності [100, 70-75].

До того ж багато американських учителів нерідко пов’язували кіно і телебачення з поп-культурою і пропагандою насильства й іншими негативними впливами. У зв’язку з цим деякі педагоги (особливо прихильниками “високої культури” образотворчого мистецтва і літератури) розглядали медіа-культуру в цілому шкідливою і небезпечною. Зате комп’ютери здебільшого асоціювалися з “інформацією”, тобто з текстами, у яких є корисний навчальний потенціал на противагу суто розважальним програмам. Однак такі погляди швидше засвідчували некомпетентність шкільних учителів, аніж обґрунтоване судження про комп’ютерні навчальні технології. Адже загальновідомо, що сучасні комп’ютерні програми (включаючи різного роду ігри, аудіовізуальну

інформацію з Інтернету), можливо навіть більшою мірою, ніж кіно і телебачення, можуть бути джерелом розваги, реклами, призводити до небажаних з педагогічної точки зору наслідків: віртуального насильства, порнографії тощо.

Сьогодні комп'ютери використовуються в американських школах для реалізації "покращених" версій традиційних навчальних курсів і планів як доповнення до інформації, яку надає вчитель. Відомий американський дослідник Д. Консідайн, аналізуючи проблеми сучасної медіа-освіти в США, говорить: "Розвиток медіа-освіти торує шлях від засвоєння простих елементів естетики й оцінки до більш складних процесів, таких, наприклад, як ідеологія чи соціальні відносини". Учений критикує той факт, що в час, коли школи продовжують оснащуватися відеомагнітофонами, комп'ютерами та іншою технікою, все ще дуже мало зроблено у плані вироблення засад, на яких ці технології мають функціонувати. Д. Консідайн наголошує на тому, що нові технології – це насамперед нові навчальні плани, які вимагають нових компетенцій і нового визначення того, як і де повинно відбуватися навчання [278].

Провідний американський медіа-педагог, науковець К. Тайнер переконана, що "потрібно буде багато зусиль, щоб створити міцнішу основу для удосконалення медіа-освіти в США, а саме:

- 1) проводити серйозні і ґрунтовні наукові дослідження в галузі медіа-освіти;
- 2) здійснювати оцінку практичної реалізації програм медіа-освіти;
- 3) розробити нові програми підготовки вчителів і професійного вдосконалення фахівців з медіа-освіти;
- 4) дати чітке й обґрунтоване пояснення теоретичних і практичних засад медіа-освіти, її цілей усім зацікавленим особам і законодавцям". Причому всі ці заходи, на думку вченої, повинні здійснюватися комплексно.

В офіційному зверненні Асамблеї Ради Європи до Комітету міністрів підкреслюється важливе значення медіа-освіти в контексті сьогодення і рекомендується:

а) вважати медіа-освіту важливою ділянкою роботи уповноважених органів у галузі освіти для демократичного громадянства, нових інформаційних технологій та неформальної освіти;

б) забезпечити скоординований, міжсекторальний підхід до вирішення проблем, пов'язаних з медіа-освітою;

в) вивчити існуючу практику медіа-освіти держав-членів для популяризації найуспішніших з них;

г) у тісній співпраці з іншими міжнародними організаціями, наприклад з Європейським Союзом і ЮНЕСКО, сприяти інтегрованому європейському підходу до медіа-освіти завдяки створенню міжнародного центру з питань медіа-освіти.

Комітет міністрів у свою чергу закликає уряди й відповідні органи влади європейських держав:

а) заохочувати розробку та розвиток програм з медіа-грамотності для дітей, підлітків і дорослих;

б) сприяти розробці й розвитку програм підготовки вчителів у сфері медіа-освіти;

в) залучати освітні установи, батьківські організації, фахівців ЗМІ, провайдерів служб Інтернету, неурядові організації до активного обговорення питань, що стосуються медіа-освіти;

г) проаналізувати якість та обсяг освітніх медіа-програм [21, 79–80].

1.3. Методичний супровід впровадження мас-медійних навчальних курсів в американському шкільництві

На думку багатьох американських педагогів, медіа-освіта є одним із важливих і необхідних засобів реалізації новітніх технологій у сучасній школі, а тому вона має обов'язково стати невід'ємною частиною шкільної програми.

Слушним такий підхід вважає і відомий американський дослідник Кріс М. Ворсноп, який вказує на існування принаймні 17 важливих причин, що обумовлюють необхідність вивчення медіа у школі. Він вважає, що медіа потрібно вивчати як:

- історію, тому що медіа пояснюють нам минуле;
- географію, тому що медіа визначають наше місце у Всесвіті;
- громадянствознавство, тому що медіа допомагають нам зрозуміти наші безпосередні дії, наше власне місце у суспільстві;
- бізнес, тому що медіа-виробництво є великою індустрією і водночас комерційною справою;
- мову, тому що медіа допомагають зрозуміти, як ми спілкуємося один з одним;
- науку і технологію, тому що медіа допомагають нам опанувати найновітніші технології;
- науку про сім'ю, тому що медіа значною мірою визначають наші культурні уподобання та стереотипи поведінки в сім'ї, в побуті;
- науку про навколишнє середовище, тому що медіа, як і міста, дерева, гори, річки та океани, стали невід'ємною частиною нашого довкілля;
- філософію, тому що медіа інтерпретують наше буття та його смисли;
- психологію, тому що медіа допомагають нам зрозуміти себе та інших;
- науку, тому що медіа пояснюють нам, як працюють технічні пристрої і прилади;
- мистецтво індустрії, тому що медіа – ретельно спланований, стилізований та виготовлений продукт;
- мистецтво, тому що саме через медіа ми набуємо досвіду в усіх сферах людського життя;
- політику, тому що медіа повсякчас роблять нас політично свідомими та ідеологічно поінформованими;
- риторику, тому що медіа використовують спеціальні мовленнєві коди та символи, які ми вчимося розуміти;

- драму, тому що медіа допомагають нам зрозуміти життя та розмірковувати з приводу його подій.

- Медіа, на думку вченого, потрібно вивчати ще й тому, що самі медіа здійснюють значні зусилля, аби зрозуміти нас.

Про розробки програм у галузі медіа-освіти принагідно зазначимо, що перша з них була запропонована канадським ученим Маршалом Маклюеном у 1959 році. Він розробив програму для учнів 11 класу шкіл міста Торонто [236]. На той час ще не існувало цілісної концепції і системного підходу до реалізації медіа-освіти (чи медіа-грамотності): навчання здійснювалося здебільшого на матеріалах кіномистецтва, преси, телебачення, радіо і т. д. за оригінальними авторськими програмами.

Однак проблема інтеграції медіа-освіти в масову шкільну освіту ще довгий час залишалася відкритою. Це пояснюється тим, що інтеграція її в комплекс шкільних дисциплін не мала однозначного вирішення не лише в США, а й у світі загалом. З цієї причини дехто з викладачів медіа-освіти, в тому числі й директор департаменту ЮНЕСКО, який займався розробкою структури, змісту, методів та засобів навчання, виконавчий директор департаменту шкільного радіо та телебачення Міністерства освіти Франції Генрі Діозайд, запропонували здійснювати систематичний обмін інформаційним досвідом та ідеями впровадження медіа-освіти в школах у рамках міжнародного педагогічного співтовариства. А провідний учений норвезької Ради наукових досліджень Ешлі Гір Дал запропонував два ключові шляхи, які, на його думку, вирішили б проблему інтеграції медіа-освіти в розклад середніх загальноосвітніх шкіл: **інтегрований та спеціалізований** [187, 182–199].

Інтегрований підхід (здійснюваний у межах традиційних предметів у вигляді спеціальних модулів) на сьогодні вже набув практичної реалізації в ряді зарубіжних країн. Так, у Фінляндії медіа-освіта здійснюється на “уроках рідної мови, образотворчого мистецтва, історії, соціальних наук та екології” [38, 49–62; 211]. У Німеччині, Данії, Росії медіа-освіта є складовою частиною дисциплін гуманітарного циклу.

Такий підхід є цілком виправданим, адже медіа-освіта певним чином причетна до всіх перелічених дисциплін. Так, при вивченні курсу історії медіа-освіта може реалізовуватись у формі презентації певної події через уявні форми розповідей на сторінках газет, у радіопрограмах, на телебаченні. В контексті політологічних наук – у формі презентації політичних подій, обговоренні програм політичних діячів, щодо мови та літератури – то медіа-освіта може здійснюватися при вивченні загальних концепцій, риторичних прийомів, форм розповіді тощо.

Один із дослідників Квебекського університету в Монреалі Мішель Пішет так обстоює принцип трансдисциплінарності у викладанні мас-медійних навчальних курсів: “У шкільних програмах вивчення ЗМІ може і повинно охоплювати всі предмети. Всі шкільні дисципліни дають нагоду торкнутися теми мас-медіа так само, як всі вони надають учням можливість удосконалювати рідну мову”. На думку вченого, “всі предмети: від математики до географії, екології, історії та рідної мови – можуть і повинні зробити свій внесок у “подолання неграмотності” щодо ЗМІ” [258].

Французькі, голландські та новозеландські педагоги надають вивченню медіа-освіти особливого значення. У цих країнах процедура інтеграції медіа-освіти здійснюється кількома шляхами: з одного боку, медіа-освіта інтегрується у вивчення таких обов’язкових шкільних дисциплін, як рідна мова, історія, географія, іноземні мови, суспільні науки і т. д., з іншого боку – у сучасних школах перелічених країн медіа-культура може вивчатися і як осібний курс за вибором. З ініціативи Ліонського інституту мов і Ліонського католицького університету програми медіа-освіти були включені в навчальні плани 200 початкових і більш як 100 середніх шкіл Франції.

Починаючи з 1970 року проблема доцільності введення медіа-освіти як самостійної шкільної дисципліни стала однією з головних і нагальних у європейському освітньому просторі. Частина педагогів вказувала на те, що якщо ця дисципліна набуде статусу екзаменаційної, то вона матиме сталу програму, яку важко буде змінити. Водночас фахівці, які підтримували ідею

надання цій шкільній дисципліні статусу самостійної, зазначали, що безглуздим було б соціально, політично та культурно розвиненим країнам у XXI столітті дотримуватися шкільних програм, успадкованих з минулого століття. Ще однією вагомою причиною затримки введення медіа-освіти як окремої дисципліни у шкільний розклад була нагальна необхідність вивчення її на університетському рівні, а це вимагало додаткових видатків на науково-дослідницьку роботу в цій галузі.

Незважаючи на ряд проблем, ще з 70-х років минулого століття медіа-освіта все-таки почала вводитися як окрема дисципліна чи факультатив у програми середніх навчальних закладів таких країн, як Франція, Бельгія, Великобританія, Канада, Австралія, Норвегія, Ірландія. У цих країнах почали з'являтися такі, наприклад, навчальні курси, як “Соціокультурна освіта” (Education socioculturelle), “Основи комунікації та ЗМІ” [183; 154; 208; 209].

Так, реформа навчального плану 1990-х років забезпечила впровадження медіа-освіти як окремої дисципліни в Канаді. У 1993 році Міністри освіти, представники Британської Колумбії, Альберти, Саскатчевана, Манітоли, Йоконата та північно-західних територій приєдналися до Західного канадського протоколу з метою співпраці у галузі загальної освіти школярів (WCP). Завдяки їх співпраці було розроблено структуру навчального плану для дитячих садків, а згодом, у 1999 році, Освітній центр провінції Онтаріо запропонував новий навчальний план для Сортів 1–8 (з 1 по 8 клас) та вторинні навчальні плани для СОРТУ 9 (для 9 класу). На сучасному етапі науковці Квебека розробляють нові навчальні плани для Сортів 1–11 (з 1 по 11 клас), які планувалося реалізувати в школах протягом 1999–2003 років. Особливістю навчальних планів для всіх перелічених сортів є те, що вони передбачають вивчення медіа-освіти як обов'язкової шкільної дисципліни.

Упровадження та розвиток медіа-освіти в американських навчальних закладах позначений певними проблемами і труднощами, пов'язаними насамперед із новизною та практичною неапробованістю цієї дисципліни, а також відсутністю необхідної кількості педагогічних фахівців відповідної

кваліфікації. Керівники навчальних закладів більш охоче надавали перевагу популярним і достатньо розробленим навчальним курсам, зокрема таким, що стосувалися мистецтва, культури та історії, професійної підготовки учнів тощо.

Проте у 80-х роках у США досить помітними стали регіональні ініціативи, спрямовані на те, щоб інтегрувати медіа-освіту в традиційну шкільну програму. В американській школі цей процес набув дещо суперечливого характеру: одні вчителі виступали за її інтеграцію з навчальними курсами гуманітарних чи технологічних дисциплін, інші ж пропонували ввести медіа-освіту в шкільний розклад як обов'язковий (штати Міннеаполіс і Нью-Мексико) або елективний (за вибором) предмет (штат Техас).

Медіа-педагоги уважно вивчали державні і регіональні стандарти для того, щоб знайти аргументи для виправдання інтеграції медіа-освіти в навчальний план. Адже, як відомо, Америка – величезна за територією і населенням країна. Проте, як вважає американський дослідник Р. К'юбі, вирішенню питання впровадження медіа-освіти в американських школах заважали не лише географічні і демографічні фактори. Зусилля в цьому напрямі гальмувалися специфікою функціонування американської системи освіти в цілому. Як відомо, освітня система Америки вирізняється з-поміж інших країн високим рівнем децентралізації. В управлінні системою освіти однаково беруть участь як влада штатів, так і місцева влада. Федеральний (центральний) уряд не контролює і не фінансує регіональні осередки освіти (так зазначено в Конституції США). Федеральна влада відповідає за створення правових регуляторів у галузі освіти, тоді як за якісний рівень освіти відповідає передусім влада окремих штатів, які у свою чергу передають значний обсяг управлінських повноважень місцевим органам влади (шкільним радам). Ці ради безпосередньо виконують адміністративні функції або доручають нагляд за школами відповідним агенціям, створеним задля цієї мети. Кожна рада може створювати окрему систему локальних шкіл. Ця обставина певною мірою пояснює той факт, що кожний з 50-ти штатів має свою незалежну політику в реалізації середньої і вищої освіти, а кожен навчальний заклад має власні навчальні плани і програми

[23, 37–43], [129, 59]. Відсутність ефективних стандартних програм з медіа-освіти, придатних для викладання в середніх школах, призвела до того, що кожен з викладачів виробляв свою педагогічну стратегію викладання подібних навчальних курсів. Медіа-освіта уподібнювалася до аморфної суміші стандартів, цілей і задач. Як наслідок, на початковому етапі впровадження американської медіа-освіти ця дисципліна посіла в шкільному навчальному плані місце своєрідного “бутика”: рідкісного, дорогого й екзотичного. Ситуація змінилася, і на сьогодні в 48 з 50 штатів медіа-освіта вивчається як окрема шкільна дисципліна, а в тих штатах, де вона викладається факультативно (наприклад, штат Вікторія), на додаток до навчальних курсів, пов’язаних з мистецтвом, учні мають змогу відвідувати заняття з фотографії, а також уроки, присвячені вивченню та грамотному використанню ЗМІ [141, 19–22; 183].

Сучасний стан упровадження медіа-освіти в середні загальноосвітні заклади США характеризується наявністю усталених програм, ухвалених на урядовому рівні штату.

Теоретичну базу американської медіа-освіти становлять розробки визнаних фахівців у цій галузі — консультанта ЮНЕСКО та Ради Європи з медіа-освіти Л. Мастермана [233], К. Тайнер [232], К. Баззелгет [4, 15–19] та ін.

Л. Мастерман, К. Баззелгет та Е. Харт вважають найбільш перспективними методичними засадами здійснення медіа-освіти формування “критичного мислення” та культурологічної обізнаності учнів. З цією метою, на їх думку, необхідно опиратися на 18 “ключових компонентів медіа-освіти” [232; 233]. Однак з огляду на таку значну кількість цілей у реалізації конкретного змісту медіа-освіти в США дотепер існують різночитання методичних засад її реалізації.

Л. Мастерман, наприклад, вважає пріоритетним завданням розвиток критичного мислення в учнів, здатності аналізувати медіа-текст із різних точок зору. К. Баззелгет і Е. Харт пропонують розглядати 6 “ключових компонентів реалізації медіа-освіти”: “Агентство” – джерело, виробник інформації” (Agency), “Категорія” (Category), “Технологія” (Technology), “Мова”

(Language), “Аудиторія” (Audience), “Репрезентація” (Representation) [220; 266]. Аналізуючи ці категорії, важливо мати на увазі, що кожному ключовому компоненту медіа-освіти відповідає певне ключове питання: “Хто є джерелом, виробником медіа-тексту і чому?” (аспект “Агентство”); “Якого типу цей медіа-текст?” (аспект “Категорії”); “Який спосіб виробництва медіа-тексту?” (“Технологія”); “Яке значення медіа-тексту?” (аспект “Мови”); “Для кого призначений медіа-текст?” (аспект “Аудиторії”); “Який зміст медіа-тексту?” (“Репрезентація”).

Розуміння терміна “Агентство” (у змісті джерела медіа-інформації і людей, які володіють засобами створення і поширення медіа-текстів) дошкільниками може істотно відрізнитися від того змісту, який вкладають у нього 16-річні учні. Проте важливо забезпечувати наступність і поступальність у викладенні медіа-курсів. Будь-яка людина усвідомлює, що медіа-тексти не виникають самі собою, а створюються людьми. У розмові дітей з приводу медіа часто можна почути фрази на зразок: “Вони зробили це так, тому що...” чи “Вони ніколи не показують ...”. Таким чином, діти з самого раннього віку звертаються до поняття “агентство”, щоправда, замінюючи його абстрактним терміном “вони”, аби вказати на існування “за завісою” медіа-текстів впливових осіб. Звичайно, концепція медіа-освіти, в основу якої покладено завдання формування критичного мислення учнів (це ж саме стосується і культурологічної концепції), припускає, що учні старшого віку повинні прагнути до розуміння більш складних питань, як-от: яким чином державні системи можуть впливати на медіа, поняття “цензури” (зокрема вікові обмеження при продажу, прокаті і демонстрації медіа-текстів), поділ функцій у галузі медіа-виробництва, джерела фінансування медіа-продукції тощо.

Однак засадничим є поняття різниці у змісті медіа-тексту залежно від того, якою “агенцією” він створений, адже відомо, що одну й ту саму інформацію різні ЗМІ можуть тлумачити з різних і навіть полярних точок зору. Політичні пріоритети, національна специфіка усвідомлення й розуміння явищ соціальної дійсності, ментальність, традиції народу, панівні в суспільстві філософські й

світоглядні концепції – все це безпосередньо або опосередковано впливає на зміст, об'єм, спрямованість інформації, яку ЗМІ надають адресатові. Тому щоб правильно оцінити цю інформацію, адресат повинен мати певний рівень компетентності й кваліфікації, позаяк його треба вчити розрізняти й правильно кваліфікувати джерела інформації, такі, наприклад, як джерела національного й регіонального рівнів, їх закордонних аналогів.

Вивчення компонента “Агентство” передбачає пояснення принципів функціонування інформаційної індустрії, процесів і технологій цього особливого виду виробництва. В цьому контексті важливо пояснити учням значення розподілу видів власності на засоби масової інформації – приватну та державну. Учні мають зрозуміти різницю між типами власності на мас-медійні джерела і, відповідно, пов'язану з цим специфіку (ідеологічну, політичну, соціокультурну) діяльності радіо, телемовлення, преси тощо [92, 38].

Багато американських педагогів вважають за велике досягнення, якщо в результаті навчальних занять школярі не просто накопичують інформацію, а вміють ставити “ключові” питання, наприклад: “Погляди якої телекомпанії відображає такий-то ведучий теленовин?”, “Чому така-то книга випущена малим тиражем, а така-то – великим?”, “Чому один режисер одержав у Голівуді 300 мільйонів доларів на зйомки фільму, а інший режисер завжди працює за відносно малим бюджетом?”, “В якому економічному, юридичному, ідеологічному контексті діють виробники та мовники?”, “Звідки беруться гроші?”, “Які ступені свободи мають виробники медіа-продукції?” і т. д.

Не можна не погодитися з К. Баззелгетом, який стверджує, що прогрес у засвоєнні матеріалу, побудованого навколо такого ключового компоненту медіа-освіти, як “Агентство”, швидше за все буде характеризуватися поступовим поглибленням розуміння учнями того, що на остаточний варіант медіа-тексту можуть впливати різні фактори. У свою чергу ці фактори впливають один на одного дуже складним чином, і способи цього впливу є “непрозорими”, прихованими від сторонніх очей, а отже, як правило, не можуть бути до кінця дослідженими аудиторією.

Методичні засади реалізації культурологічної концепції медіа-освіти ґрунтуються переважно на “практичних заходах”. Так, ключовий компонент “Агентство” учні опановують у процесі такої практичної діяльності, як моделювання “агентства”. Скажімо, утворюються групи “фінансистів”, укладачів “графіків медіа-виробництва”, “редакторів”, “цензорів” і т. д., які планують випуск шкільного журналу чи телепередачі. Зрозуміло, що ключові компоненти медіа-освіти не мають чіткого розмежування, вони взаємопов’язані один з одним. Тому, наприклад, проблеми прокату, тиражування і цензури можуть (і повинні) розглядатися на заняттях, присвячених ключовому компоненту “Аудиторія”. Так само, як у процесі практичного створення медіа-тексту, учні можуть вирішувати питання, пов’язані з компонентом “Мови медіа” (“ракурс”, “монтаж”, “план” і т.д.).

У процесі вивчення компонента “Агентство” учні повинні навчитися:

- розуміти роль та ступінь взаємодії з медіа-продукцією;
- розвивати розуміння державної медіа-індустрії;
- визначати елементи легальних, економічних та індустріальних механізмів, за допомогою яких відбувається створення медіа-продукції;
- аналізувати, яким чином соціальний, політичний та економічний контекст впливає на формування медіа, спосіб їх організації та характер їх продукції.

Американські педагоги плідно розробляють методики опанування іншого ключового компонента медіа-освіти – “**Категорія**”. Аналіз наукових досліджень у цій галузі показує, що існують декілька способів визначення категорії медіа-тексту. Це, наприклад, може бути видова категорія (документальне, ігрове, науково-популярне, навчальне телебачення, радіо, кіно, Інтернет і т. д.), жанрова категорія медіа-тексту (комедія, трагедія, драма, мелодрама і т. д.). Але суть “Категорії” як ключового компонента медіа-освіти не зводиться до того, аби лише по-різному позначати тексти. Головне зрозуміти, як компоненти медіа визначають очікування, пов’язані з текстами, і як вони впливають на їх розуміння аудиторією.

Поділ медіа-текстів на компоненти можна вважати методом розвитку уявлень учнів про те, чи адекватно вони розуміють тексти, яким чином і навіщо вони створюються. У процесі з'ясування й обговорення компонентів учні мають можливість усвідомити основні сутнісні ознаки й умовності, на яких ґрунтується той чи той компонент. Учні можуть вибирати, використовувати, переструктурувати формальні елементи й ознаки, якими характеризуються певні компоненти. Тому “Категорія” є потужним методом організації мислення.

Так, один популярний американський серіал може відрізнитися від іншого за сюжетом, за складом знімальної групи, за рівнем спецефектів і т. д., хоч обидва вони належать до однієї і тієї ж категорії – ігрового кінематографу фантастичного жанру.

Проте, безумовно, може спостерігатися і процес взаємопроникнення, синтезу видів і жанрів, що ускладнює чіткість визначення “Категорії” (як, наприклад, у знаменитому фільмі американського режисера Роберта Земекиса “Хто підставив кролика Роджера?” (1988), де ігровий та анімаційний види кіномистецтва синтезовані). Компонент “Категорія” пов’язаний з такими ключовими компонентами медіа-освіти, як “Агентство” (творці медіа-тексту повинні чітко уявляти собі його категорію) чи “Аудиторія” (людина, яка не вміє правильно визначити категорію конкретного медіа-тексту, не може його грамотно проаналізувати, а отже, здійснити його ефективний прокат чи продаж).

Ключовий компонент “**Технологія**” є не менш важливим для сучасної методики викладання медіа-курсів, тому що будь-яке технологічне рішення позначається на результаті роботи. До технології медіа можуть належати будь-які інструменти і матеріали, за допомогою яких виражається не лише форма, але і зміст, ідея медіа-тексту, – від елементарних предметів – олівець, фарби до складних приладів – відеокамера, відеомагнітофон, комп’ютер. При цьому навіть найпростіший практичний досвід створення медіа-тексту відкриває учням величезну значущість технології та устаткування. “Технології” медіа

відіграють важливу роль не лише у визначенні змісту тексту, але й аудиторії, на яку розрахований текст.

Технічні можливості спонукають учнів замислюватися над питаннями: “Кому і яка технологія доступна?”, “Як використовується технологія?”, “Як впливають певні технології на кінцевий результат?”. Американські медіа-педагоги проводять практичні заняття, спрямовані на навчання школярів створювати власноруч невеликі медіа-тексти (шкільна газета, передача для шкільного телебачення, короткий відеофільм і т.д.). Задля цього учні розподіляються за ролями на “режисерів”, “операторів”, “акторів”, “ведучих”, “репортерів” і т. д. До речі, такі практичні підходи пропонуються і російськими та українськими фахівцями в галузі медіа освіти (А. Спічкін, А. Федоров, А. Кульок, Л. Масол і ін.).

Повертаючись до зв'язків різних ключових компонентів медіа-освіти, відзначимо, що “Технологія” пов'язана з “Аудиторією” (проблема вибору тієї чи тієї технології створення медіа-тексту, розрахованого на ту чи ту аудиторію), “Агентством” (проблема вартості тієї чи тієї технології), “Мовою медіа” (не можна створювати медіа-текст, не задумуючись над проблемою його мови) тощо. Заняття з вивчення компонента “Технологія” надають можливості учням:

- усвідомлювати взаємозв'язок між медіа та технологією;
- усвідомлювати значення зв'язку медіа-технології з окремими індивідами та суспільством;
- розпізнавати та розуміти роль і значення окремих процесів у виробництві медіа-продукції;
- розрізняти коди та умовності, розуміти їх роль у створенні значень медіа-текстів;
- розвивати практичні та аналітичні навички сприйняття медіа-продукції.

У контексті розгляду ключового компонента “**Мови медіа**” йдеться про те, що медіа-освіта прагне надавати учням знання тих способів, за допомогою яких медіа-тексти виражають ідею, а також розвивати набуті знання, удосконалюючи вміння текстуального аналізу. В аналогічній роботі, а це, як правило, робиться

за допомогою аналізу окремих образів чи коротких фрагментів аудіовізуального тексту, пропонується докладний звіт про те, що в дійсності можна побачити і почути ще до того, як буде здійснено перехід до інтерпретації, коментарів, вираження учнями власної реакції. Тут культурологічні і естетичні підходи реалізації медіа-освіти (як і підхід, орієнтований на формування “критичного мислення”) перегукуються з “семіотичною” концепцією і методикою медіа-освіти, яка передбачає читання й аналіз медіа тексту, як синтез знаків, символів і “кодів”.

Про компонент “Мова медіа” існує певна однастайність думок західних, російських та вітчизняних медіа-педагогів – вони однаково на початковому етапі аналізу медіа-текстів пропонують учням сконцентруватися на уважному сприйнятті аудіовізуальних образів, на фіксації їхніх характерних рис. Особливо потрібно наголошувати на засвоєнні дітьми знаків вербальної й невербальної комунікації, дешифруванні та прочитанні інформаційних кодів. Учні вчать розуміти умовні “коди” медіа-текстів, де, скажімо, ми можемо бачити об’єкти нібито очима персонажів, а кожна телепередача має свою, як правило, постійну заставку. І тільки після цього здійснюється плавний перехід до інтерпретації й оцінки медіа-тексту. Тут також практикуються навчальні “ігри” практичного спрямування – кадрування зображень і фотографій (вивчення системи планів), зйомки відеокамерою в різних ракурсах (вивчення поняття “ракурс”) і т.д.

На кінцевому етапі засвоєння учнями мови медіа розглядаються більш складні поняття про те, як той чи той зміст може бути закодований: як можна виразити зміну часу і місця дії в медіа-текстах чи як можуть бути показані типові характери і ситуації. Розглядаються, наприклад, питання: який “код” зображення “поганих хлопців”, а який – “Попелюшки” чи “Супермена”. Далі завдання ускладнюються: дітям пропонується визначити, як порушуються чи руйнуються стандартні “коди” медіа-тексту, яким чином у постмодерністській стилізації розкриваються традиційні “коди” класичних медіа-текстів.

Автори деяких концепцій медіа-освіти (наприклад, прихильники “практичної” концепції медіа-освіти) ігнорують такий ключовий компонент

медіа-освіти, як “Аудиторія”, як, утім, і питання, що виникають у процесі його вивчення: “Як “Агентство” визначає аудиторію для медіа-тексту?”, “Як “Агентство” звертається до аудиторії?”, “Чи може “Агентство” “створювати” свою аудиторію?”, “На яку аудиторію розрахований той чи той медіа текст?”, “Коли і яким чином найчастіше аудиторія одержує медіа тексти?”, “Яким чином аудиторія сприймає та оцінює медіа-тексти?”, “Яке задоволення може отримати та чи та аудиторія від того чи того медіа-тексту?”, “Яка типологія сприйняття й оцінки медіа-текстів аудиторією?”, “Які причини масового успіху (відсутності масового успіху) конкретного медіа-тексту в аудиторії?” і т. д.

Слід зазначити, що справжній інтерес до компонента “Аудиторія” виник в американській медіа-освіті лише у 80-і роки. До того часу багато хто з медіа-педагогів необачно вважав, що проблеми аудиторії – це проблеми соціології та психології і аж ніяк не теми для навчальних занять із школярами на матеріалі медіа. А багато прихильників “ін’єкційної” концепції медіа-освіти взагалі вважали (і вважають), що медіа має прямий вплив на поведінку і погляди нібито однорідної (в основному дитячої) аудиторії. Прихильники ж культурологічної теорії медіа-освіти, на наш погляд, справедливо дотримуються думки про те, що аудиторія вчиться мовам медіа, застосовує ті чи ті мовні компоненти, виносить судження про спосіб подання інформації.

Шкільна аудиторія, навіть одного віку, теж дуже диференційована за інтересами і рівнем підготовки до будь-якої діяльності. Тут відіграють роль такі фактори, як спадковість, макро- і мікросередовище та ін. Отже, сприйняття медіа в учнів одного і того ж класу також неоднорідне. Крім того, практичний досвід показує, що учні в багатьох випадках схильні до конформізму у сприйнятті й оцінці медіа-тексту. Звідси перегляд одного і того самого медіа-тексту на самоті, в компанії однолітків, з батьками, у класі в присутності вчителя може викликати різні реакції в одних і тих самих дітей і підлітків. Ось чому американські методисти радять у процес роботи з ключовим компонентом “Аудиторія” брати до уваги зазначені обставини.

Рекомендуються також колективні обговорення медіа-робіт самих учнів – аматорських фотографій, відеосюжетів, рекламних плакатів, газет і т. д. Прогрес у засвоєнні матеріалу, пов'язаного з ключовим компонентом “Аудиторія”, виявлятиметься тоді, коли “учні будуть здатні обговорювати діапазон і розмаїтість реакцій аудиторії, а також пов'язані з ними проблеми смаку, відповідності, законів і кодів, практичної діяльності, цензури і правових питань”. Усі ці питання можна досліджувати як за допомогою практичної, так і аналітичної роботи. На більш високому рівні опанування навчальним матеріалом учні можуть вивчати теоретичні розробки впливу медіа на аудиторію, а також те, яким чином аудиторія приймає, обговорює чи відкидає все запропоноване продюсером.

Вивчення компонента “Аудиторія” допомагає учням ретельно розглядати припущення про вплив медіа на адресата. Тому при його вивченні учні повинні вчитися відрізняти зображення дійсності, наприклад екранне, від самої дійсності. Для цього вчителям насамперед треба чітко розуміти, як і що сприймають діти з поданої інформації, наскільки глибоко її засвоюють, наприклад телевізійну програму, статтю в газеті, радіопередачу. Педагог має з'ясувати як об'єктивні, так і суб'єктивні сторони сприйняття учнями нової інформації та притаманний кожному учневі характер її інтерпретації. Під час бесід, дискусій, конференцій з приводу прочитаного, почутого, побаченого завдяки ЗМІ вчитель повинен не лише досліджувати ці важливі моменти особистісного розвитку вихованців, але й прагнути розвинути навички саморефлексії учнів при сприйнятті медіа-продукції.

Задля цього, на думку американських фахівців, учнів слід навчати ставити собі запитання на зразок: “А чи не занадто довірливо я ставлюся до всього, що бачу і чую по телевізору?”, “Хто звертається до мене з інформацією і що хоче донести?”, “Чи не дуже я піддатливий агітації, пропаганді, впливам модних течій?” – й виважено відповідати на них. Йдучи таким шляхом, дитина намагатиметься якомога краще проаналізувати інформацію, а відтак нагромаджуватиме досвід грамотного сприйняття ЗМІ.

Учитель має вдаватися до всіх можливих методів роботи, які б заохочували учнів суб'єктивно сприймати повідомлення ЗМІ, підвищувати зацікавленість школярів у цих повідомленнях. Для цього можна вдаватися не лише до бесід та дискусій, а й до анкетування, статистичних досліджень, виваженого експериментування, спостереження. На думку американських учителів, вивчаючи досвід сприйняття своїх власних і створених іншими текстів, учні повинні виробляти до них власне ставлення. У процесі вивчення компонента “Аудиторія” учні мають, зокрема, навчитися:

- розпізнавати та описувати очевидні соціальні значення медіа-текстів;
- розвивати поняття ролі соціальних значень у створенні медіа-текстів;
- розвивати практичні та аналітичні навички відбору медіа-форм;
- критично ставитися до медіа продукції та процесів медіа-виробництва.

На думку заступника директора Центру зв'язку між освітою та ЗМІ при Міністерстві освіти Франції Е. Бевор, однією з проблем для спеціалістів у галузі медіа-освіти є з'ясування того, “яким чином при контакті з медіа в учнів виникають емоції” [5, 29]. Відповіді на це питання певною мірою дозволяє вивчення компонента **“Репрезентація”**. Е. Бевор вважає за необхідне в рамках цієї теми навчати учнів розуміти, як автор медіа-тексту знаходить емоційний контакт із тими, хто перебуває “за екраном”. Для спеціалістів у галузі медіа-освіти зрозуміло, що медіа є досить “непрозорими”, тобто все, що ми завдяки їм отримуємо, не є безпосередньою трансляцією реальності. “Наша робота, – зазначає мадам Е. Бевор, – полягає в тому, щоб показати, як функціонує цей фільтр між реальністю та людьми, які сприймають медіа-інформацію” [5, 31]. Відтак учитель повинен намагатися підняти знання учнів до такого рівня проникнення у світ іншої людини – автора медіа-тексту, щоб він був спроможний “зрозуміти точку зору людини, яка зняла художній фільм чи реальні дії, людини, яка передає по радіо інформацію про те, що він безпосередньо спостерігав” [5, 31]. Цю точку зору поділяв С.М. Ейзенштейн, який говорив: “якщо сприйняття витворів мистецтва є процесом формування образів у почуттях та свідомості, то завдання автора зводиться до того, щоб

змусити глядача пройти той самий шлях, яким пройшов автор, створюючи зображення” [48, 267].

Варто зазначити, що в педагогічному розумінні це завдання є дещо ширшим, аніж навчання сприймати інформацію з екрану і перекодовувати візуальне зображення у вербальну знакову систему. Воно передбачає не лише критичний аналіз та інтерпретацію простого медіа-повідомлення, наприклад, рекламного ролика, а й співпереживання автору медіа-тексту, який є провідником сучасної медіа-культури. Поєднання здатності проаналізувати медіа повідомлення та вміння емоційно сприймати передану інформацію є розумним співпереживанням, яке, на думку американських фахівців, збагачує емоційну сферу учнів, впливає на формування більш високого рівня їхніх духовних потреб.

У процесі вивчення компонента “Репрезентація” учні вчать:

- розуміти взаємозв’язок між медіа та аудиторією;
- розрізняти різновиди сприйняття аудиторії;
- розуміти способи медіа-впливу та зв’язку з аудиторією;
- розуміти основні елементи виробництва медіа-продукції;
- визначати роль і значення медіа-презентації;
- аналізувати організацію презентації за допомогою медіа-текстів;
- розвивати практичні та аналітичні навички в галузі медіа-форм.

Отже, вивчення ключового компонента “Репрезентація” перебуває в тісному зв’язку з іншими компонентами, такими як “Агентство”, “Аудиторія”, “Мова медіа”, “Категорія” і “Технологія”. Тому на кожному етапі вивчення компонента “Агентство” потрібно вирішувати, який матеріал включити чи виключити з огляду на “Категорію” і “Технологію” тощо. Це рішення впливає на те, якою “Мовою” викладається медіа-текст і як його сприйме “Аудиторія”. До того ж кожен з цих компонентів впливає на “Репрезентацію” медіа-тексту. І для кожного з цих компонентів медіа-освіти можна виділити ключові питання для обговорення з учнями, як-от: хто і навіщо створив пропонований медіа-текст; який спосіб виробництва пропонованого медіа-тексту; який вид і жанр

медіа-тексту; який зміст представленого медіа тексту; яка аудиторія конкретного медіа-тексту тощо.

Надаючи особливого значення проблемам співвідношення медіа-тексту з реальністю і її репрезентаціями, американські педагоги на уроках з медіа-освіти аналізують з учнями такі питання, як: “Які рішення приймаються “Агентством” у зв’язку з відношенням медіа-тексту до реального світу?”, “До якої думки приходить аудиторія з приводу відношення медіа-тексту до реального світу?”. Таким чином, розглядаються питання репрезентації реальності з боку “Агентства” і їх тлумачення з боку “Аудиторії”.

Практичний досвід використання виховних можливостей мас-медійних технологій зарубіжними педагогами проаналізовано у книзі Марії Лещенко “Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання” [79]. Для докладнішого аналізу технології формування в учнів особистісних оціночних характеристик аудіовізуальної продукції М. Лещенко пропонує звернутися до книги “Інформаційна грамотність” [239]. Автори цієї книги вважають, що формуванню в учнів здатності оцінити позитивні й негативні аспекти естетичної вартості сучасної медіа-продукції великою мірою сприятиме вміло організована дискусія в класі. З цією ж метою вони пропонують застосовувати технологію розмежування реального та ірреального під час сприймання відеопродукції. Ця технологія відкриває учням великі можливості для розуміння цілого ряду проблем соціального, морально-етичного й естетичного характеру (життєві потреби людей, любов і секс, стосунки між людьми, ідеали жіночої та чоловічої краси, гуманізм і жорстокість і т. п.).

У процесі вивчення медіа-освіти американські медіа-педагоги великого значення надають дослідженню проблем формування в молоді негативного ставлення до сексуального засилля на телебаченні, в кінематографі, а також педагогічному і соціальному вирішенню цих та інших проблем, пов’язаних із захистом дитячої аудиторії від низькопробної та психологічно руйнівної мас-медійної продукції [204]. Доцільність та необхідність цієї ділянки роботи обґрунтовується в Рекомендації Ради Європи 963 (1983) “Про використання

культурних та освітніх засобів для зменшення насильства”. Цей документ засвідчує стурбованість Ради Європи зростаючою тенденцією несанкціонованого показу насильства у ЗМІ, а також наслідками такої демонстрації. З цього приводу Рада Європи рекомендувала Комітетові міністрів:

- а) вимагати від організацій мовлення спільної розробки морального кодексу як основи на право демонстрації сцен насильства;
- б) у разі потреби створити додаткові автономні структури, які уможливили б ефективну розробку подібного кодексу;
- в) заохочувати:
 - розробку аналогічних керівних принципів для всіх ЗМІ;
 - упровадження незалежного моніторингу ЗМІ за допомогою асоціацій глядачів та інших органів;
 - проведення консультацій між публікою та виробниками програм;
- г) нести відповідальність з боку державних інституцій перед парламентом, судом або громадською думкою за зміст інформації із ЗМІ;
- д) спонсорувати незалежні дослідження впливу ЗМІ на дитячу аудиторію;
- е) ухвалити законодавчий акт, який би регламентував можливість показу засобами масової інформації сцен насильства;
- є) пояснити телерадіомовним компаніям відповідальність, яку вони несуть за поширення моделей політичного насильства [20].

У відповідь на ці вимоги американські медіа-педагоги виробили особливі методики захисту дитячої аудиторії від тиражованих і демонстрованих ЗМІ сцен насильства, в яких жорстокість нерідко подається як природна людська властивість. Педагогічні заходи спрямовані, перш за все, на вироблення у вихованців специфічного імунітету до сцен насильства, навичок критичного їх сприйняття і розуміння. З цією метою американські фахівці пропонують ставити на обговорення з учнями такі проблемні питання: “Чи всяка силова дія людини, яка може призвести до поранення, страждань, смерті іншої людини, є жорстокою?”, “Чи погоджуєтеся ви з таким визначенням жорстокості: “Зовнішнє вираження фізичної сили із застосуванням зброї чи без неї, яке

призводить до поранення або вбивства?”, “Чи можна вважати силові види спорту (бокс, боротьба) проявами “узаконеної” жорстокості?”

На думку західних фахівців, дуже сильний негативний вплив на дитячу свідомість мають насичені сценами насильства мультиплікаційні фільми, так звані “картуз”, а також дитячі трилери (фільми жахів).

Для нейтралізації негативного впливу таких фільмів на дітей учителям пропонується виносити на обговорення в класі такі питання:

1. Які почуття викликає насильство у вашій душі (осуд, задоволення, страх, сум і т.п.)?

2. Чи однаковий зміст вкладаєте ви у поняття “насильство” і “жорстокість”?

3. Якого рівня насильство ви вважаєте допустимим у мультфільмах? [94; 73–80].

При доборі тем для обговорення з учнями необхідно враховувати учнівські потреби та ресурси. Так, професор Національної музичної консерваторії, член Вищої аудіовізуальної ради Франції Пьер Шаффер наголошує на тому, що відбір навчальних тем з медіа-освіти на кожному зі шкільних етапів має здійснюватися за трьома основними критеріями: а) комунікативні потреби учнів (загальна медіа-грамотність); б) розвиток мислення (поступальний розвиток індивідуальності та інтелекту учнів), в) фахова підготовка (набуття учнями необхідної компетентності і кваліфікації для життя і діяльності у сучасному суспільстві). На думку вченого, дотримання цих критеріїв у формуванні змісту медіа-освіти школярів забезпечуватиме її ефективність.

Досліджуючи проблему змісту медіа-освіти, Ешлі Гір Дал радить включити до загального переліку навчальних тем такі: “Визначення сфер впливу медіа”, “Презентація основних медіа-засобів”, “Журналістське бачення медіа – огляд та презентація”, “Систематичний огляд медіа-інституцій”, “Розуміння комунікації”, “Медіа-джерела”, “Мова медіа”, “Медіа та суспільство”, “Обробка інформації”. Короткий огляд цих тем, на його думку, забезпечить системну роботу та сприятиме полегшенню засвоєння навчального матеріалу учнями. Бажано, щоб робота у класній кімнаті здійснювалася в атмосфері педагогічно

керованої гри у ЗМІ, яка відповідає візуальному світосприйняттю учнів, рівню їх інтелектуального розвитку. Завдання педагога полягає в тому, щоб стимулювати учнів до перегляду їхніх попередніх позицій щодо ЗМІ та активізації їх аналітичних здібностей з медіа-текстів.

З метою запобігання повторення навчального матеріалу Ешлі Гір Дал пропонує викладати його з наростаючим ступенем складності. Він вважає за необхідне обов'язкове погоджено з центральними шкільними адміністраціями планування викладання медіа-курсів. Саме дирекція школи має стежити, щоб інформація подавалася послідовно та структуровано, відповідно до методичних рекомендацій. Одна і та ж тема, якщо вона стосується важливої проблеми, може вивчатися послідовно протягом декількох шкільних років. Обсяг запланованої роботи повинен відповідати можливостям і здібностям учнів опанувати її протягом визначеного для цього навчального періоду (в середньому 2 години щотижня) [187, 182–199].

Принагідно зазначимо, що питання структури та організації навчання медіа-освіти повинні бути скоординовані відповідно до офіційно встановленого пропорційного співвідношення медіа-курсів та інших навчальних дисциплін.

Аналіз кожного з компонентів медіа-освіти розкриє те чи те значення медіа-продукту, але медіа-грамотність – це не лише здатність поверхневого декодування тексту, а й розгадування складних асоціацій, символів, які містяться в ньому. Завдяки цьому учні аналізують зміст на значно глибшому рівні, беруть до уваги складний взаємозв'язок та взаємообумовленість окремих його складових, підтекстів, нюансів тощо [4, 15–19; 220]. Пропонуючи учням різнопланову підготовку у сфері новітніх технологій, американські медіа-педагоги прагнуть забезпечувати перехід від вивчення кінознавчих елементів аудіовізуальної мови до елементів загальної теорії комунікації. Такий підхід дозволяє учням набути цілісних уявлень про засоби створення медіа-продукції, принципи функціонування та сфери впливу сучасних медіа. Це досить складні завдання, і успішність їх виконання залежить від того, наскільки вчителі й учні будуть активно включені у процес їх реалізації.

Значних здобутків у викладанні медіа-курсів досягли англійські медіа-педагоги. Методологія англійської медіа-освіти традиційно базується на принципі так званої “замаскованої розповіді”, під час якої реальна мета вчителя прихована від учнів. Великого значення англійські медіа-педагоги приділяють також і розповідям довільної форми, спонтанним дискусіям, які скеровує і спрямовує сам учитель. Модель навчальної дискусії розцінюється англійськими фахівцями як інноваційний метод викладання медіа-курсів. Дискусії зазвичай відбуваються у формі цілеспрямованого і впорядкованого обміну ідеями, судженнями, думками заради пошуку істини. Цілеспрямованість дискусії при цьому полягає не в підпорядкуванні її дидактичним завданням, які повинні бути досягнуті згідно складеного вчителем плану, а в нагальному для кожного учня прагненні до пошуку нових знань. Засвоєння навчального матеріалу відбувається за рахунок поглибленої роботи зі змістом, виходу за рамки засвоєння фактичних даних, творчого застосування отриманих знань. Наведена модель педагогічної діяльності сприяє розвитку творчого мислення учнів, високоефективному закріпленню знань та формуванню в дітей ціннісних орієнтацій. Цьому також сприяють і такі організаційні форми роботи з учнями, як розподіл ролей у групах-командах, виконання колективної роботи, узгодження проблеми в процесі обговорення і вироблення загального, групового підходу до її вирішення, дотримання спеціально прийнятих правил та процедур спільної пошукової роботи [150].

Отже, за умови належної організації медіа-освіти виникає не просто повноцінний діалог учителя й учня, а реалізується новий тип роботи з медіа-продукцією, коли учитель, учень і ЗМІ вступають у тристоронній зв'язок. Все це комплексно сприяє реалізації виховного моменту – враховується думка іншої особи, яка явно або приховано існує в повідомленнях ЗМІ. Формування основ критичного мислення в цьому випадку базується на самостійності суджень. В ідеалі підсумком такої роботи стає реалізація творчого мислення [18, 90].

Співробітник Стенфордського дослідницького центру Барбара Мінз, досліджуючи проблему викладання медіа-освіти в американських школах,

розробила оригінальну методику навчання “через залучення”. В основу методики покладено такі положення:

- учні залучаються до виконання творчих практичних завдань;
- учні беруть участь в інтерактивному навчанні;
- учні співпрацюють;
- учні навчаються через дослідження і пошук;
- учні є відповідальними за своє навчання.

Продовжуючи наукову роботу в цьому напрямі, американський медіа-педагог і науковець К. Тайнер рекомендує здійснювати навчання “через залучення” в такій послідовності:

- 1) аналіз учнями медіа-продукції;
- 2) опрацювання механізмів захисту свідомості дітей від медіа-маніпуляцій завдяки навичкам дистанціювання від інформаційних першоджерел;
- 3) практичне застосування учнями досвіду вербального й невербального сприйняття інформації;
- 4) створення учнями власної медіа-продукції;
- 5) розробка оцінювальних критеріїв, здійснюваних учителями й учнями сумісно [283, 186–187].

К. Тайнер у своїй роботі “Слон медіа-освіти” [284] наводить досить цікаве порівняння, проводячи аналогію між медіа-освітою та слоном. З цього приводу Кетлін Тайнер говорить: “Слон – це велика тварина. Кожна людина може торкнутися лише однієї його частини. Ми повинні поєднати всі частини разом, щоб зрозуміти його природу”. Те саме з медіа-освітою – визначення певних критеріїв одним медіа-викладачем сприймається як недоречне іншим. Подібно до ситуації зі слоном викладачі часто практикують один невеличкий аспект медіа-освіти, сподіваючись, що вони мають повну картину, а в результаті ретельних досліджень впливає, що таке навчання порушує лише одну з багатьох проблем її вивчення. Внаслідок цього може мати місце протекціонізм (надання переваги літературі та мистецтву порівняно з телебаченням та іншими формами масової культури), надмірне захоплення навчальними технологіями

(фактичне ототожнення медіа-освіти з опануванням учнями технічних засобів), медіа-мистецтвом (коли викладання мас-медійних навчальних курсів спрямовується переважно на самовираження та творчість учнів). Тому педагоги, які викладають подібні навчальні курси, повинні враховувати множину пов'язаних із медіа-освітою проблем, а також точки їх перетину з метою надання учням системних і цілісних уявлень про медіа у всьому її розмаїтті [278].

Підсумовуючи аналіз методичних підходів до реалізації медіа-освіти в американських школах, можна дійти висновку, що вони ґрунтуються насамперед на таких положеннях:

1. Центральне поняття медіа-освіти – презентація (медіа не відтворює реальність, а подає її).
2. Основна мета медіа-освіти – “денатуралізація” явищ, об’єктів.
3. Медіа започатковує дослідження певної проблеми.
4. Медіа – це безперервний процес.
5. Медіа-освіта націлена не лише на критичне розуміння, але й критичний аналіз.
6. Ефективність медіа-освіти може бути оцінена за двома основними критеріями: здатність учнів застосовувати те, що вони знають і вміють (знання, навички, ідеї, принципи), у нових ситуаціях та зростання їх мотивації до вивчення предмета.
7. Медіа-освіта є тематичною [234, 56].

Слід зауважити, що медіа-освіта не може розвиватися без тісного й систематичного контакту та взаємодії педагогів із професіоналами в галузі інформаційних технологій – саме вони покликані допомагати вчителю уникати некомпетентності в реалізації мас-медійних навчальних курсів. Користь від такого спілкування обопільна, оскільки вчитель також може дати цінні поради й застерегти журналістів від помилок психолого-педагогічного характеру. Відбір тих чи тих компонентів вивчення медіа-освіти повинен бути фахово вивіреном і доцільним, зорієнтованим на рівень індивідуальної поінформованості учнів, а

також на їхні індивідуальні потреби в одержанні додаткової інформації. Не менш важливо брати до уваги загальноосвітню мету школи, підпорядковувати їй зміст медіа-освіти [253, 72]. Аналіз практичного досвіду американських педагогів у галузі шкільної медіа-освіти дає підстави виділити методики її реалізації відповідно до провідних педагогічних цілей і розподілити їх за такими основними категоріями:

- за джерелами одержання знань: а) **словесні** (лекція, розповідь, бесіда, пояснення, дискусія), б) **наочні** (ілюстрація і демонстрація медіа-текстів), в) **практичні** (виконання різного роду завдань практичного характеру на матеріалі медіа);

- за рівнем і різновидами пізнавальної діяльності: а) **пояснювально-ілюстративні** (повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття і засвоєння цієї інформації аудиторією), б) **репродуктивні** (виконання учнями вправ і завдань на матеріалі медіа з метою опанування прийомами і навичками їх виконання), в) **проблемні** (проблемний аналіз фрагментів медіа-тексту з метою розвитку критичного мислення учнів), г) **частково пошукові, чи евристичні, дослідницькі** (організація пошуково-творчої діяльності школярів) [221, 58–69].

Для врахування всієї множини особливостей викладання медіа-освіти, практичної апробації та виявлення сильних та слабких сторін методик її викладання у різних країнах доцільно, на наш погляд, розглянути досвід роботи норвезьких медіа-педагогів.

У Норвегії медіа-освіта традиційно розглядається як інтегрована складова суспільствознавчих навчальних курсів, проте на вибір норвезьких учнів пропонуються і факультативні медіа-курси. Статус факультативних у цій країні мають навчальні курси з фото-, газетної та кіносправи. Позитивним моментом факультативних курсів є висока учнівська активність, розвиток творчих здібностей учнів, а також те, що вони [курси] слугують містком для розвитку подальшої мас-медійної освіти. Недоліком такого підходу до організації

навчання є недостатня теоретична база, а також низький рівень засвоєння учнями явищ масової комунікації.

У Норвегії вивчення медіа-освіти як інтегрованої складової суспільствознавчих навчальних дисциплін характеризується, на наш погляд, також не досить вдалим підходом. Адже це ускладнює регламентування часу на вивчення конкретних тем, ставить її вивчення в залежність від інших дисциплін, призводить до фрагментарності (див.: Додаток А).

Нещодавно запропонований українськими педагогами навчальний курс “Медіа-культура” розглядається як варіативна частина змісту культурологічної освіти. Програма курсу спеціально розроблена з урахуванням складної економічної ситуації в нашій країні, тому здебільшого пропонує учням опанування сучасних спеціальностей, як-от: дизайнер, художній редактор, звукорежисер, оператор, музичний редактор, диктор, радіоведучий, ді-джей, телерепортер, гример, костюмер тощо. Перспективним надалі розробники програми вважають дослідження можливостей диференційованого викладання цього курсу в класах із різними профілями навчання та в системі позашкільної освіти (див.: Додаток Б).

В Австралії медіа-освіта викладається як окрема дисципліна. Методичні засади її викладання мають багато спільного з досвідом американських медіа-педагогів. Тому порівнюючи здобутки різних країн у цій царині, можна зробити висновок про те, що учні краще і глибше засвоюють курси, пов’язані з медіа, якщо останні представлені у вигляді осібної дисципліни, зокрема на цьому наполягають австралійські та американські педагоги (див.: Додаток В).

Висновки до першого розділу

Дослідження соціальних та педагогічних передумов становлення і розвитку мас-медійних навчальних технологій у закладах середньої освіти США дозволило нам дійти таких висновків:

1. Відповідно до основних періодів соціокультурного, економічного та технологічного поступу американського суспільства ми визначили три головні етапи розвитку мас-медійних навчальних технологій у США.

Перший етап (20–60-ті роки минулого століття) позначений інтенсивним розвитком засобів масової інформації, розширенням сфери їх використання, а також осмисленням і реалізацією нових цілей та завдань американської освіти, які стосувалися виховання особистостей, здатних жити і діяти в умовах інформаційного суспільства.

Другий етап (60–70-ті роки минулого століття) охарактеризувався впровадженням у навчальний процес американських загальноосвітніх шкіл програмованого навчання, інтенсивним розвитком аудіовізуальних форм навчання з метою індивідуалізації та персоніфікації процесу засвоєння знань. У цей період поживається рух американських освітян за гуманізацію шкільної освіти, зокрема за її забезпечення від технологізації як самоцілі.

Сучасний етап розвитку мас-медійних навчальних технологій у США (починаючи з 80-их років минулого століття – до нашого часу) ознаменувався розробкою новітніх методів та засобів навчання, впровадженням та реалізацією державних програм мас-медійного навчання. Дедалі помітнішими стають нарощування капіталовкладень як державних, так і комерційних структур у різні форми та види мас-медійних навчальних технологій. Результатом цих дій стало створення інформативного навчального Інтернет-середовища як інтегральної складової світового педагогічного простору, створення програм дистанційного навчання, віртуальних середніх шкіл та науково-дослідних інститутів, поширенням навчального телебачення.

2. Розширення меж використання різних засобів масової інформації та комунікації в сучасному світі надає потужного поштовху розвитку медіа-

освіти як осібної галузі педагогічної діяльності. Ця закономірність поширюється на педагогічну практику більшості сучасних розвинених країн світу, особливо це стосується США – країни, яка веде перед у світовому економічному поступі. Здійснений нами пошуковий аналіз теоретичних та практичних здобутків американських педагогів у галузі медіа-освіти ще раз засвідчує лідируючі позиції США в розвитку та використанні мас-медійних навчальних технологій. Універсальна цінність досвіду американських колег полягає насамперед у розробці теоретичних засад реалізації мас-медійної освіти школярів, представлених такими концепціями медіа-освіти, як ін'єкційна, спрямована на “задоволення потреб” аудиторії, “практична”, спрямована на формування “критичного мислення”, марксистська, семіотична, культурологічна та естетична, а також практичній апробації відповідних навчальних курсів із застосуванням найновітнішої, найсучаснішої техніки. Заслужують на увагу також організаційні та фінансові аспекти сприяння розвитку медіа-освіти в США. Партнерство школи з державними, громадськими, комерційними установами та організаціями сприяє процесам відкритості, демократизації шкільної освіти, зокрема й у вирішенні нагальних проблем медіа-освіти.

3. Впровадження медіа-освіти в навчальний процес зарубіжних країн здійснюється двома способами: інтегрованим (Фінляндія, Німеччина, Данія, Росія) та спеціалізованим (Бельгія, Великобританія, Канада, Австралія, Норвегія, Ірландія). У Франції, Голландії, Новій Зеландії обидва ці способи комбінуються. У США сьогодні є виразною тенденція до виокремлення медіа-освіти як самостійної шкільної дисципліни і її введення в розклад середніх шкіл супроводжується наявністю усталених програм. Основними методами реалізації цих програм є словесні, наочні, практичні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі. Американська медіа-освіта покликана, перш за все, формувати “критичне мислення” та культурологічну обізнаність учнів. Ця мета досягається за рахунок вивчення 6 взаємодоповнюючих і взаємопов'язаних компонентів медіа

освіти (“Агентство”, “Категорія”, “Технологія”, “Мова”, “Аудиторія”, “Репрезентація”), спрямованих на визначення рівня сформованості в учнів критичного ставлення до мас-медійної продукції, зокрема в тому, що визначає її зміст, форму, технічну досконалість тощо. Такий підхід дозволяє учням набути цілісних уявлень про засоби створення медіа-продукції, принципи функціонування та сфери впливу сучасних медіа.

РОЗДІЛ II

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МАС-МЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

2.1. Мас-медійні навчальні технології як чинник підвищення ефективності навчального процесу у школах США

Останнім часом педагоги різних країн приділяють значну увагу проблемам активізації пізнавальної діяльності учнів, яка полягає головним чином у формуванні їх пізнавальної самостійності та розвитку творчих здібностей і сприянні інтелектуальному розвитку школярів [157; 12]. Залучення додаткових джерел інформації як чинника інтенсифікації навчального процесу поступово виокремлюються в осібний напрям наукових досліджень та практичної педагогічної діяльності [108; 111]. У руслі таких досліджень вивчається і роль екранно-звукових засобів у навчально-виховному процесі.

Зацікавленість науковців цією проблематикою бере початок з 70-х років минулого століття. Саме тоді навчальні курси, пов'язані з вивченням діяльності ЗМІ та використанням їх як ефективного засобу і джерела отримання знань, посіли вагоме місце у шкільних програмах багатьох зарубіжних країн. Розвиток і впровадження мас-медійних засобів та навчальних курсів значною мірою залежать від підтримки держави та вибору політичних пріоритетів в освіті [219]. Об'єктивними передумовами вдосконалення цих педагогічних практик є досягнутий суспільством рівень загальної культури та науково-технічного прогресу, відповідно до якого кожна країна надає педагогічного значення мас-медійним курсам. Зокрема, в Латинській Америці, Іспанії та Італії пов'язані з медіа загальноосвітні програми тривалий час розцінювалися насамперед як можливість сприяти ліквідації соціальної нерівності, спричиненої обмеженням доступу до інформаційних джерел [61; 139; 183]. У Південній Африці на ЗМІ покладалося завдання стати одним із провідних чинників реформування освіти [259], а в англомовних країнах – Англії, Шотландії, Канаді, Австралії

впровадження програм з мас-медійної освіти мало на меті покращання мовних здібностей учнів та навичок спілкування [158; 224].

Вивіряючи доцільність упровадження програм з мас-медійної освіти в США, американські педагоги намагалися відповісти на питання, яким чином засоби масової інформації можуть безпосередньо впливати на процес навчання, наскільки можливо з їх допомогою активізувати пізнавальну діяльність учнів та стимулювати інтелектуальний розвиток. Такий підхід до постановки та вирішення проблеми не випадковий, адже в усі часи педагоги намагалися знайти найефективніші шляхи активізації пізнавальної діяльності учнів. Значний внесок у розвиток теорії і практики залучення ЗМІ з дидактичною метою зробили ті вчені, які в ході практичних експериментів довели, що кожен індивід може по-різному сприймати одну й ту саму інформацію залежно від форми її подання, тобто один учень краще засвоює навчальний матеріал, представлений у вигляді таблиць чи графіків, а іншому потрібне вербальне або образне його представлення.

Використання мас-медійних технологій надає можливість викладати навчальний матеріал у текстовій, звуковій, образній, аудіо-, відео-, графічній, фактологічній формах, а це, на думку вчених, дозволяє уникати однобокості у викладі тієї чи тієї теми і, за рахунок цього, досягати того, що вона буде засвоєна абсолютною більшістю учнів. Процес навчання стає, таким чином, більш індивідуалізованим, пристосованим до різноманітних типів сприйняття, мислення учнів [160; 165; 217; 290, 32–33].

Схожу точку зору обстоювали дослідники Ш. Вінем та Г. Гарднер, які стверджували, що практичне використання нових мас-медійних технологій здатне забезпечити перебіг навчального процесу з урахуванням психологічних особливостей кожного учня [287]. Сформульоване як робоча гіпотеза, це твердження доводилось у ході тривалих дослідницьких проєктів. Один із них мав місце у 1986 році. Корпорацією радіомовлення і Міністерством праці США було здійснено опитування дітей трьох вікових груп: від 2 до 5; від 6 до 12; від 12 до 17 років і старших на предмет частоти й інтенсивності використання

вчителями засобів медіа у шкільній практиці. Усі вікові групи назвали книги і журнали найбільш розповсюдженими джерелами інформації, які використовують учителі. Частоту й інтенсивність використання технічних засобів корелюють із віком дітей. Так, телепрограми, відеозаписи, звукозаписи, фотографії і комп'ютерні ігри активніше пропонуються вчителями маленьким дітям, аніж дітям старшого віку, а дітям старшого віку активніше, ніж дорослим. Учителі частіше пропонують слухати радіо дорослим і юнакам, аніж дітям до 12 років. Друковані видання, платівки, звукові касети, радіопередачі і комп'ютери використовуються вчителями радше для підвищення ерудованості школярів (тобто для одержання знань заради знань — наука, математика, іноземні мови), аніж для набуття практичних навичок чи проведення дозвілля (спорт, ремесла, музика, танці).

Докладніше зупинимось на практичному досвіді американських учителів у тому, що стосується застосування преси для активізації пізнавальної діяльності та розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

Проблема використання преси виникла ще тоді, коли вчителі, журналісти, батьки поставили на розгляд питання: чому ми не зацікавлюємо учнів подіями сьогодення, зокрема візуальними формами їх подання? Це питання дискутується стільки ж років, скільки існують самі ЗМІ. Наприкінці XIX століття книгарня Larousse, спираючись на фотографії, які відображали тогочасні події, розробила за участю вчителів педагогічну програму вивчення історії та географії. У Сполучених Штатах директор державних шкіл м. Сейлема (Міссурі) виступив на захист використання газет на уроках, яке практикував у своєму окрузі з 1884 року. Передплатник 60 щоденних газет, він роздавав їх у класі, а потім просив учнів розповісти, про що вони прочитали. З цього починався його педагогічний метод, який він обстоював на численних конференціях.

Нині у світовій педагогічній практиці спостерігається тенденція до ширшого, порівняно з підручниками, використання преси в навчальному процесі [65, 46–56].

За допомогою преси і друкованих періодичних видань (газет, журналів) учителі намагаються прищепити учням інтерес до навчання, адже ці медіа-засоби надають учням цілу низку практичних можливостей [121]. На думку фахівців, перевага використання періодичної преси в навчанні читанню, письму, наприклад, пояснюється насамперед тим, що шкільні підручники надають переважно стереотипізовані знання, причому роблять це ще у більш завуальованій формі, аніж засоби масової інформації [33, 30]. І справді, ЗМІ, порівняно з підручниками, менш претензійні у проголошенні істини в останній інстанції, що зумовлено жорсткою конкуренцією, яка існує між ЗМІ. Натомість підручник проголошує те, як слід учням оцінювати певний історичний факт чи подію. Тому є всі підстави вважати, що висвітлення подій сучасності засобами масової інформації породжує в уважного читача критичну обачливість і в такий спосіб сприяє активізації його пізнавальних здібностей [33, 29–30].

Значну роль у справі активізації пізнавальної діяльності американських учнів відіграє навчальне телебачення [172]. Історія американського навчального телебачення бере свій початок з кінця 50-х років. Специфіка підходів до визначення цілей та завдань навчального телебачення в цій країні зумовлена різними чинниками та обставинами. Тут потрібно зважати і на зону охоплення дією (національна, регіональна), мову спілкування (багатомовні спільноти, мовні меншини), складність трансляційних систем (ступінь конкурентності, федеральні структури), суспільний статус транслюючих організацій (державна, громадська, приватна) [230, 3]. Американський інститут телебачення оприлюднив “Карту мовних кордонів трансляції телебачення у Західній Європі”. На ній не вказані географічні кордони країн, а вся територія поділена на великі області згідно з мовою трансляції та подана відповідна чисельність аудиторії: англійська мова – 60,4 млн., німецька – 91 млн., французька – 64,3 млн. чоловік. Аналогічно зазнали виокремлення зони навчального телебачення, що супроводжувалося уніфікацією вимог до загальної та базової освіти молоді.

Проблема використання навчального телебачення в більшості розвинених країн світу має загальнодержавне значення [205]. Починаючи з 70-х років

минулого століття, в ряді зарубіжних країн започатковуються спеціальні освітні телеканали. Так, близько 200 телестанцій почали транслювати американським школярам навчальні програми, більш як 700 студій пропонували навчальні передачі через кабельні системи. У впровадженні нових навчальних програм були задіяні ряд центрів, найвідоміший із них у Стенфордському університеті (Каліфорнія). Англійські компанії Бі-бі-сі-1 та Бі-бі-сі-2 щорічно виходили в ефір з обсягом навчальних програм у 400 годин. Спеціально для цих телекомпаній програми для шкіл готували університети, для дорослих – Виробничий центр Відкритого університету в Мілтон Кінес (A Great British Asset. L., 1987); крім того, цим опікувалися центри незалежного телебачення. Усі станції працювали в тісній взаємодії, що давало змогу уникати дублювання тем та накладання передач.

На початку 80-х років колежі та інші навчальні заклади Франції вже мали автономні телевізійні системи, а також фонди аудіовізуальної документації, в яких нагромаджувалися своєрідні досье з різних навчальних тем [225]. Було здійснено загальнонаціональний експеримент під назвою “Активний юний глядач”, основне завдання якого полягало в тому, щоб навчити школярів використовувати телесюжети з метою самоосвіти та інтелектуального розвитку. У цьому їм допомагали вчителі та батьки, які попередньо пройшли стажування в аудіовізуальних навчальних центрах. В експерименті були задіяні 25 тисяч підлітків, 2 тисячі дорослих, серед яких – 1300 вчителів. На початку та в кінці експерименту було проведено анкетування 150 школярів, яке показало високий рівень їх інтелектуального розвитку, який, на думку фахівців, не міг би бути досягнутий за звичайних умов.

Нині французькі державні станції систематично транслюють навчально-телевізійні програми за визначеним графіком: освітні – по неділях та вівторках, профорієнтаційні – щосереді [73–75]. П’ять японських телеканалів пропонують своїм глядачам щоденно з 17 до 20 години найрізноманітніші навчальні програми, призначені для перегляду дітьми усіх вікових категорій. Лише

дошкільнята мають змогу продивлятися такі передачі протягом 80 годин щотижня.

У Німеччині в системі “Третьої програми” (Dritte Programme), яка транслюється на другому державному каналі (ZDF), нараховується 5 регіональних служб навчального телебачення. Навчальне телебачення супроводжується виданням допоміжної літератури з коротким викладом змісту, завданнями, ілюстраціями, брошурами для вчителів, які вміщують методичні та психолого-педагогічні рекомендації.

У Нідерландах успішно працюють системи Nederlandse Onderwijs Televisie (передачі лише для шкіл), TELEAC та RVU Educative Omroep (навчання дорослих – загальна та професійна освіта). Багато телецентрів випускають відеозаписи передач, що транслювалися в прямому ефірі (Мальта, Ісландія, ФРН, США). Американська фірма AIT (Agency for Instructional Technology, Bloomington) в 1990–91 навчальних роках підготувала 2435 таких записів. Такі навчальні програми тривають від 3 до 40 хвилин, багато з них об’єднані в серіали (цикли). Відеозаписи реалізуються через торгову мережу за доступними цінами в комплекті з брошурами та книгами, що вміщують ілюстрації, схеми, таблиці, які важко продемонструвати на екрані монітора [27].

Усі програми для дитячої та школярської аудиторії в Сполучених Штатах умовно поділяються на дві категорії. До першої категорії належать усі дитячі програми, мультфільми, а також програми навчального змісту. До другої категорії – програми, створені спеціально для показу в школах протягом навчального року. Іноді ці спеціальні навчальні програми також транслюються і по деяких каналах телебачення. Американське навчальне телебачення відповідно до його дидактичних цілей розподіляється на такі різновиди: **освітнє, навчальне та науково-популярне**. З’ясуємо функціональні особливості кожного з них.

Мовлячи про **навчальне телебачення**, американські спеціалісти мають на увазі навчальний засіб з вузько обмеженим утилітарним використанням відповідно до певних дидактико-педагогічних цілей. Навчальна передача або

цикл передач обмежені і тематично, і часовими рамками тих дидактичних умов, в яких вони застосовуються. Тут ураховуються вікові характеристики учнівської аудиторії, особливості конкретної навчальної дисципліни, проводиться чітка диференціація за навчальними курсами і розділами навчальної програми. Ці телепрограми розраховані на спеціальну шкільну аудиторію і вимагають від учителя опанування методики їх використання.

Освітня програма – дещо ширша порівняно з навчальною за обсягом аудиторії і викладеним у ній навчальним матеріалом. Її функції – оновлення та поглиблення знань дитячої аудиторії з тієї чи тієї дисципліни. При підготовці освітніх програм використовують дещо інші підходи до подання навчального матеріалу порівняно з навчальною програмою. Тут застосовуються аналогії, узагальнення, паралелі, історичні ремінісценції. Матеріал освітніх передач призначається для використання як у класі, під керівництвом учителя, так і в процесі самостійного опрацювання його учнями. Як правило, освітні передачі мають здебільшого оглядовий, ознайомлювальний характер. Викладений у них матеріал організований з урахуванням вже наявних в аудиторії знань, без докладного пояснення кожного поняття.

Науково-популярне телебачення має на меті насамперед пропаганду знань і досягнень науки і техніки. Серйозні наукові відкриття і матеріали подаються у формі цікавих фільмів та вікторин. Глядацька аудиторія науково-популярних програм отримує низку стимулів до активізації пізнавальної діяльності. Тут діє принцип: зацікавити – значить навчити.

Докладніше зупинимося на дидактичних особливостях застосування кожного з перерахованих різновидів американського навчального телебачення. Достатньо плідним і дієвим американські дослідники вважають застосування **навчальних передач** з метою розвитку мовленнєвих навичок учнів, які, як відомо, є важливим показником загального розумового розвитку дитини. Навчити дітей виражати мовою сприйняте, побачене – одне з пріоритетних завдань навчального телебачення. Широким використанням ілюстрованого матеріалу, його чітким та динамічним показом, гармонійним поєднанням образу

і слова навчальне телебачення сприяє активізації мовленнєвої діяльності дітей. До того ж програми навчального телебачення покликані розширювати словниковий запас та образність мовлення, підвищувати загальну мовну та мовленнєву культуру, розвивати всі види пам'яті, уяву та самостійне мислення учнів.

Досліджуючи американські **освітні програми**, можна відзначити, що вони здебільшого представлені у формі телевізійних подорожей, розповідей про живу природу, екскурсій в історію тощо. Докладна характеристика, а також аналіз їх ефективності представлені в роботах Д. Брайанта, А. Александера, Д. Брауна [171; 178; 288, 49-69]. Зазначимо лише, що найбільш цікавими з пізнавальної точки зору телевізійними навчальними програмами на американському телебаченні, згідно з оцінками фахівців, були “Дике королівство” (Wild Kingdom) та “Містер Чаклун” (Mr. Wizard). Ці навчальні програми були створені Марлоном Перкінсом ще в 50-х роках минулого століття. Ми ж проаналізуємо одну із сучасних навчальних програм, яка на американському телебаченні виходить під назвою “Істоти Кратів” (Kratz's Creatures). У ній ідеться про двох юних братів-натуралістів Мартіні та Кріса Кратів та їх подорожі різними куточками світу в пошуках цікавих живих істот. Ці герої в досить цікавій формі розповідають про те, як важливо оберігати живі істоти та середовище їх існування. Крати не лише спостерігають, а й беруть активну участь у відкритті тих чи тих явищ: вони залазять на дерева разом з мавпами, пробираються крізь джунглі разом зі слонами, завжди виявляючи повагу до тварин і витримуючи необхідну дистанцію. Крати захоплюються чудесами природи – все це, за авторським задумом, має пробуджувати в учнів цікавість до зоології та охорони довкілля: чи то йдеться про вторгнення морських черепах на узбережжя Коста-Ріки, де вони відкладають яйця, чи про звички звичайного енота.

Американські вчителі в навчальному процесі плідно використовують телепрограму “Атмосфера Землі”, призначену для учнів 7–12 класів. Ця тридцятихвилинна стрічка розповідає про функціонування атмосфери,

різноманітні метеорологічні та погодні явища тощо. На додаток програма містить бесіди з кліматологами, які користуються найсучаснішими технологіями у визначенні погоди та досліджують втручання людини в кліматичні режими Землі.

Доцільність використання таких передач на уроках (або в позаурочний час) визначається вчителями самостійно. Як засвідчує досвід, найбільша ефективність подібних передач досягається під час засвоєння предметного матеріалу, що містить у собі опис різноманітних явищ, які важко побачити в повсякденному житті. Окрім того, ці передачі зазвичай призначені для тієї когорти глядачів, які найбільшою мірою потребують наочності в навчанні. Такі програми можуть використовуватися американськими вчителями під час вивчення предметів природничого циклу.

Восени 1971 року американська студія телепрограм для дітей випустила нову масштабну серію передач “Весела компанія” (The Electric Company), основним завданням якої було визначено покращання навичок читання в дітей другого року навчання в школі. Ця передача пропонувалася для перегляду учнями як в урочний, так і в позаурочний час. Аналітичні дослідження щодо її ефективності виявили таку закономірність: навички читання покращувалися за умови перегляду дітьми телепрограми вдома і паралельним виконанням відповідних вправ під час занять у класі.

Інший проект студії телепрограм для дітей 3-2-1 Contact побачив світ у 1980 році. Його основним завданням було дати дітям 8–12 років уявлення про природничі науки. Програма створювалася з метою зацікавити дітей наукою взагалі. Автори намагалися досягнути цього шляхом впливу на емоційну сферу дітей, викликати в них почуття захоплення від наукових відкриттів (Mielke & Chen, 1983).

На окрему увагу заслуговують і такі американські дитячі програми, як “Добре самопочуття” (Feeling Good), “Лев, Відьма та Шафа” (The Lion, The Witch, and the Wardrobe), “ТВ- квадрат один” (Square One TV), а також програми незалежних телекомпаній, таких як “Де ця Кармен Сан-Дієго” (Where in the

World Is Carmen Sandiego), “Барні та друзі” (Barney and Friends), “Вільний стиль” (Freestyle), “Овочевий суп” (Vegetable Soup), “Безкінечний гвалт” (Infinity Factory) та інші. Всі ці програми мають освітню спрямованість. До того ж у них присутні такі пізнавальні аспекти, як географічний, історичний, мовний, економічний, науковий, технологічний, що надає їм трансдисциплінарного значення, тобто американські вчителі мають можливість використати одну і ту ж передачу як на уроках з історії, географії, мови, так і на заняттях з економіки, математики тощо [129, 122–133].

Постанова американського уряду від 1990 року про дитяче телебачення зобов’язала всі телекомпанії створювати освітні передачі для школярів. У 1996 році в цю постанову внесла доповнення Федеральна комісія з комунікації, а саме: кожна телекомпанія повинна присвячувати 3 години щотижневого ефірного часу на освітні та інформаційні програми для дітей.

Сьогодні одним із вагомих досягнень у галузі освітнього телебачення в США є реалізація проекту кабельного телебачення Nickel-odeon вартістю в 30 мільйонів доларів.

Шоу під назвою “Кісточка” (Wichbone) зорієнтоване на розвиток літературних смаків підлітків, що досягається завдяки цікавим розповідям героїв програми – 12-річного хлопчика Джо Телбота, хазяїна собаки на прізвисько Кісточка, та друзів Джо – Девіда та Саманти. Щотижня Джо та друзі потрапляють у різні пригоди. Телесюжети часто перегукуються зі змістом шедеврів світової літератури, а собачка Кісточка, переодягнена у відповідний костюм, грає головну роль у жартівливих п’єсах за мотивами певного літературного твору. Цікавою особливістю цієї передачі є те, що після кожних 30 хвилин передачі демонструється короткий епізод на тему “Як знімалися ті чи ті уривки з літературних творів”. Цей прийом спонукає дітей знаходити у бібліотеках або купувати у книжкових магазинах оригінали екранізованих творів. Іншим новаторським винаходом американських авторів освітніх телепередач для дітей став огляд книг у формі шоу, таких, наприклад, як “Веселка читання” (Reading Rainbow), де герої “Зоряної подорожі” актор Левар

Бертон читає дітям розповіді, які супроводжуються цікавими ілюстраціями, фотографіями, що оживають на екрані, а також показом місць, про які йдеться в літературних оповіданнях. Наприкінці кожної серії передач подається короткий огляд інших книг. Це значно підвищує інтерес дітей до читання, адже, як стверджують автори програм, після кожної розповіді про ту чи ту книгу з позначкою Reading Rainbow їх продаж стрімко зростає. На думку директора служби маркетингу дитячих книг видавництва І. П. Дантона, ті книги, що без реклами були продані в кількості 5 000 екземплярів, після передачі розкуповувалися партіями в 25 000 примірників [178, 42].

Прикладом освітньої програми може бути “Вулиця Сезам”, яка з величезним успіхом уже 30 років поспіль виходить на екрани загальнонаціональних телемереж Америки та інших країн. Зародившись як передача для учнів наймолодшого віку, протягом тривалого періоду вона залишається відданою своїй аудиторії. Частково змінювалася та вдосконалювалася форма, ускладнювався композиційний лад передачі за рахунок появи нових спецефектів, проте її логіка і структура залишалися незмінними. На зміну попереднім приходять нові покоління глядачів, а веселі та сумні, добрі та злі, розумні та недотепні герої програми продовжують навчати дітей засвоювати ази математики, мови, природознавства, етики, моралі. Ця програма навряд чи коли набридне дітям, адже вона насичена емоціями, вибудована за законами художньої гармонії та евристики. Схожа на чудову казку, ця передача органічно поєднує дії людей і ляльок, на прикладах яких дітям розкривається зміст понять “могти” і “правильно”. Завдяки передачі юні глядачі вчаться рахувати, засвоювати літери і звуки, чути шелест трави та інше. При цьому інформаційна насиченість передачі залишається досить високою. Не перевантажуючи уяву дитини, не перенапружуючи її, передача дозволяє дітям на раціональному та підсвідомому рівнях опановувати найпростіші поняття. В Америці виходять на екрани й інші, схожі за жанром та психолого-педагогічною спрямованістю, освітні передачі, зокрема це “Раундебаут”, “Містер Ролдерс”, “Ріплз”.

Американська освітня програма “Думай над цим” навчає групи п’яти – шестикласників міркувати логічно, виражати власну точку зору, чітко формулювати думку та використовувати знання з математики і природничих наук задля вирішення різноманітних навчальних завдань. Ця передача побачила світ лише після трирічного періоду експериментальної апробації. Нині педагоги 46 штатів та кількох канадських провінцій уже третій рік поспіль використовують її в школах. Програма охоплює 60 передач тривалістю п’ятнадцять хвилин кожна. Серія передач складається з коротких яскравих замальовок, що відображають проблеми, які найбільше хвилюють 10–13-річних дітей. Ця програма дуже імponує дітям, адже вони отримують можливість спостерігати, яким чином досягається прогрес у набутті знань, чи простежувати логічні операції процесу пізнання. Програма демонструє дітям, що один і той самий об’єкт чи явище можна сприймати по-різному. Це сприяє розвитку творчого мислення дітей.

Отже, сучасні американські школи мають у своєму арсеналі цілу низку добре розроблених освітніх програм, які значно урізноманітнюють викладання навчального матеріалу вчителем. Перевагою американського освітнього телебачення є насамперед його емоційна насиченість. Вона досягається наочністю та яскравою, привабливою формою подання навчального матеріалу, залученням різноманітних форм художнього сприйняття, як-от: малюнок, музика, художнє читання. Емоційна проникливість дитячих освітніх передач сприяє, зокрема, формуванню особистісної зацікавленості молодших школярів до навчання, а отже, покращанню їх успішності.

Як уже зазначалося, **науково-популярне** телебачення в США створюється з метою зацікавлення у привабливій формі дитячої аудиторії важливими науковими відкриттями. Так, у серіалі “Білл Най, учений хлопець” (Bill Nye, the Science Guy) мають місце різноманітні технічно складні наукові дослідження, несподіваність результатів яких інтригує, спонукає дитячу аудиторію мислити. За схожим принципом створена і комерційна телевізійна програма “Людина із дзьобом” (Beakman). Вона має на меті чинити протидію стереотипним та

упередженим поглядам юних глядачів на природничі науки як складні, нецікаві та нудні.

У світі загалом накопичено сьогодні багатий досвід створення науково-популярних передач для дітей, як-от: “Ігри та фізика” – Бельгія, “Матерія та рух” – США, “Літаючі тарілки” – Чехія та ін. Їх дидактична цінність полягає в тому, що пізнавальні завдання переважно реалізуються у формі гри і стимулюють зростання зацікавленості дітей до певної галузі знань. Ігрові елементи часто включаються і до державних освітніх програм для школярів.

Досліджуючи проблему впливу телебачення на інтелектуальний розвиток дитини, американські фахівці дійшли висновку, що візуальна грамотність формується швидше, ніж вербальна. Важливими стали результати досліджень Массачусетського технологічного університету, зокрема доктора Філіс Мієрс (Dr Phyllis Myers), які підтверджують думку про те, що візуальна грамотність вирішальним чином впливає на розвиток розумових здібностей дитини.

Цей напрям наукових пошуків зацікавив багатьох учених світу. Так, італійський педагог Ж. Пеллегріні розробив методику та форми роботи з учнями, спрямовані на оволодіння мовою телебачення та відеозаписів, які передбачали оперування відеотехнікою, розробку сценаріїв та запис на відеоплівку різних побутових сюжетів, обговорення цих сюжетів у класі з унесенням відповідних коректив, доповнень, уточнень [257].

У Франції подібною роботою займалася дослідницька група центру CLEMI. Заснований у 1982 році при Міністерстві освіти Франції, цей центр був покликаний стати своєрідним містком між освітою та ЗМІ як відгук на прагнення педагогів брати до уваги журналістську інформацію, яка могла б посприяти підвищенню рівня якості викладання шкільних дисциплін на всіх щаблях середньої освіти. Науковці західних країн, французькі в тому числі, називають ЗМІ “паралельною школою”. Вони вважають оволодіння мовою телебачення та відеоматеріалів незамінним критерієм розвитку критичного осмислення дійсності учнями [163, 5].

Французькі спеціалісти зауважують, що участь у підготовці та обговоренні різного роду репортажів (теле, радіо) перетворює молоду людину з пасивного глядача передач на активного їх творця. Беручи участь у створенні відеосюжету, учні повинні орієнтуватися в різноплановій інформації, вчитися погоджувати власну думку з поглядами однолітків, товаришів, обстоювати її в разі потреби. У ході такої роботи учні мають навчитися працювати з відеокамерою, редагувати тексти, здійснювати монтаж, пошук необхідних документів, займатися відеорепортажем. У процесі такого навчання функціональні ролі його учасників постійно змінюються, що сприяє оволодінню учнями навичками кількох професій. Вбачаючи раціональне зерно в реалізації такого навчального курсу, американські педагоги перейняли досвід французьких колег. За такою методою працюють з дітьми в дитячому садку в Мілфорді, штат Огайо, та грецькій центральній школі у Нью-Йорку (Greece Central School in New York). Вчителі, які вже тривалий час реалізують подібні проекти і мають у цьому позитивні здобутки, переконані в тому, що візуальна та письмова грамотність становлять основу розвитку мовленнєвих навичок дітей [206, 319–328].

Учителі з Грін Чімнейз Скул у Бруствері (Нью-Йорк) (Green Chimneys School in Brewster) також відзначають, що діти, які мають відставання в опануванні читанням або письмом, можуть його надолужити завдяки роботі з фотоапаратурою та шляхом встановлення візуально-вербальних паралелей [206, 319–328].

У контексті проблеми активізації навчання та інтелектуального розвитку школярів зарубіжні педагоги особливе місце відводять комп'ютерам. Такі спеціалісти, як Дж.Р. Остін, С.А. Латтеродт, Дж. Папагіанніс, С. Мільтон та інші, вважають комп'ютер важливим засобом розвивального навчання, який позитивно впливає на розвиток творчих здібностей індивіда [41; 107; 109]. Особлива роль у цьому належить комп'ютерним іграм. Останні дозволяють учням одержати узагальнене уявлення про ситуації чи предмети й, отже, розвивають здібність до узагальнення та класифікації як найважливіших ментальних операцій. Завдяки комп'ютерним іграм відбувається розвиток

логічного мислення, оскільки школяр усвідомлює, що предмети на екрані — лише символічні знаки відповідних реальних об'єктів. У процесі педагогічної роботи з використанням комп'ютерних ігор покращується пам'ять і увага дітей, а коли виникає інтерес до змісту завдання, ігрова мотивація поступово переходить у навчальну [43, 169–171; 24, 432].

Організаційні форми включення відеоігор у систему комп'ютерного всеобучу і комп'ютерного навчання різноманітні [129]. Найвідомішими в США, Японії, Франції та інших країнах є навчальні проекти на зразок “комп'ютерного міста”. Їх головна мета полягає в тому, щоб відповідати потребам користувачів комп'ютером і надати їм можливість попрацювати з ним чи пограти в ігри. Для створення комп'ютерних центрів керівники проекту обирають кінотеатри, магазини, кафе, місця відпочинку. Відвідувачами цих центрів є здебільшого діти. Саме вони виступають у ролі провайдерів та інструкторів в “комп'ютерному місті” і нерідко навчають дорослих працювати з комп'ютером.

Дедалі більшого розповсюдження в США набувають навчальні центри, розраховані на масову роботу всіх бажаючих з комп'ютерами. Як приклад можна навести Центр комп'ютерної культури, що функціонує при Музеї науки в Бостоні. Його організатори поставили за мету розповсюдити знання та навички, необхідні для вільного опанування комп'ютера. Досить популярними є недільні курси “Лого для дітей та дорослих”. На кожного дорослого та дитину виділяється персональний комп'ютер, і протягом півтори години вони мають змогу за спеціальною програмою у формі діалогу опанувати основи програми Лого, створювати музику, вчитися керувати автомобілем чи літаком тощо.

Серед усієї множини комп'ютерних ігор, доступних американським школярам, значне місце займають розвивальні та моделюючі, основним покликанням яких є розвиток уявлень дітей про навколишній світ та різновиди людської діяльності в ньому. Такі програми містять у собі як елементи навчання, так і розваги. Це такі програми, як Flight Simulator (моделює відчуття керування літаком), Pinball Construction Set (моделює способи побудови різних машин і механізмів), Operation Frog (дозволяє моделювати розріз та анатомування жаби

за допомогою всіх необхідних для цього медичних інструментів), Cell Defense (розкриває функціонування імунної системи людини), Robot Odissey (дозволяє моделювати збір інтегральних схем та складних роботів). Розробники комп'ютерних програм пропонують юним споживачам кілька варіантів відеогри залежно від попиту на ступінь складності. Багатий запас слів і образотворчих засобів, закладених у машинну пам'ять, роблять освітні і розважальні відеогри захоплюючими і водночас пізнавально-корисними для школярів.

Окрім загальнорозвивальних, американські фахівці створюють спеціальні ігри для навчання школярів математиці, мові, логіці. Дидактична цінність таких ігор полягає в тому, що вони в досить наочній формі розкривають зміст зазначених дисциплін, і це дозволяє користувачам легше і швидше опанувати навчальний матеріал. Ще одним позитивним аспектом роботи з комп'ютерними іграми є те, що різні за рівнем інтелектуального розвитку учні можуть виконувати на комп'ютері персональні навчальні завдання.

Наведемо як приклад комп'ютерну програму “Я читаю і пишу” (Франція). У ній закладено два типи вправ. Вправа першого типу полягає в тому, що, коли на екрані з'являються плинком слова з ілюстраціями, необхідно за допомогою оптичного олівця відновити слово, яке відповідає одній з ілюстрацій, що залишається на дисплеї. У вправах другого типу учням пропонується утворити слово, відповідне малюнку на екрані, натиснувши потрібні клавіші. Програма передбачає поступове ускладнення завдань. Так, спочатку потрібне слово з'являється на декілька секунд, після чого зникає, залишивши хаотично розкидані букви, з яких воно складається. Учневі необхідно відновити це слово. Потім проблема ускладнюється: те ж саме слово з'являється під малюнком, а потім цілком зникає. Учневі потрібно знову відновити слово. І нарешті – на екрані з'являється лише малюнок, до якого потрібно дібрати відповідне слово [43, 169–171; 142].

Отже, позитивний досвід застосування комп'ютерних ігор у навчально-виховному процесі полягає насамперед у тому, що цей вид діяльності надає учням можливість не просто пасивно сприймати матеріал, але разом з тим і спонукає їх мислити. Учні можуть виконувати вправи у зручній для них час; вони вільні

самі обирати темп роботи. Дидактично грамотні створені програми супроводжуються необхідними допоміжними роз'ясненнями та уточненнями, які полегшують учням виконання вправ і завдань. Такі програми скорочують час засвоєння навчального матеріалу, вони допомагають учням долати труднощі в навчанні [196; 199; 214; 252]. Проте комп'ютерні ігрові навчальні програми мають і свої недоліки. Вони можуть викликати психофізичну перевтому учнів, яка супроводжується нерідко й інтелектуальним та емоційним виснаженням, підвищеною дратівливістю і може навіть стати причиною виникнення в комп'ютерних фанатів ворожого сприйняття соціального довкілля [273].

Однак саме сучасній комп'ютерній техніці завдячує поява і розвиток такої важливої галузі педагогічної діяльності, як дистанційна освіта. Остання, на думку багатьох фахівців, посідає провідне місце в реалізації принципу неперервної освіти в багатьох сучасних західних країнах, наразі й у США [72, 171]. Як і на багатьох інших сферах суспільного життя, на дистанційній освіті позначаються інтеграційні процеси. Як наслідок, виникають спілки та об'єднання як національного, так і транснаціонального масштабу, що опікуються здійсненням дистанційної освіти.

Так, консорціум "Мід-Америка" об'єднує 9 університетів у 6 штатах, Міжнародне східне об'єднання теленавчання у Франції об'єднує 7 університетів. Кожен з університетів розробляє програми з дисциплін, навчальні курси з яких найкращим чином розроблені та апробовані. У разі потреби в консультуванні студенти можуть прикріпитися до будь-якого з університетів.

Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (ЄАУДН) охоплює 17 організацій з 15 країн, в яких навчається 650 000 студентів, працює 3000 викладачів, розподілених на 875 навчальні центри. Метою ЄАУДН є сприяння поширенню в європейському регіоні дистанційного навчання та розвитку Європейського університету (ЄВУ), який забезпечить усім бажаючим загальний відкритий доступ до вищої освіти. Вже існуюча мережа ЄВУ дає можливість студентам отримувати консультації, слухати

лекції, складати заліки та экзамени в будь-якому з університетів, що входять до системи ЄАУДН. У Міжнародній раді відкритого та дистанційного навчання (ICDE) – Всесвітній асоціації інститутів та спеціалістів відкритого та дистанційного навчання, а також національних та регіональних асоціацій беруть участь близько 100 країн. Ця організація діє за сприяння ООН та ЮНЕСКО [67, 158].

Розвиток дистанційного навчання в США стосується не лише системи вищої освіти, а й середньої загальноосвітньої школи. Дедалі більше шкіл і коледжів здійснюють підготовку учнів через Інтернет (сполучення великої кількості глобальних мереж за рахунок використання єдиної схеми адресації) [45]. Уряди таких американських штатів, як Аризона, Каліфорнія, Флорида, Кентуккі, Массачусетс, Мічиган, Небраска і Юта, посприяли створенню віртуальних середніх шкіл, програми яких доступні і школярам інших штатів. Одна з найвідоміших із них – Віртуальна середня школа в штаті Массачусетс. Вона організована зусиллями некомерційної структури, що співпрацює приблизно з 220 середніми школами одночасно. Фінансування проекту здійснюється за рахунок гранта в 7,8 мільйона доларів, запропонованого Міністерством освіти США і розрахованого на 5 років. Педагогічний супровід здійснюється підрозділами дистанційного навчання американських університетів.

Співробітництво між Віртуальною середньою школою Кентуккі і створеною університетом Небраска компанією “Клас. ком.” свідчить про те, що он-лайнове навчання здатне зближувати заклади середньої загальної освіти з коледжем. У першому семестрі 1999 року у віртуальній середній школі Кентуккі навчалося 900 школярів; згодом їхня чисельність зросла і сягнула 4–5 тисяч чоловік. Дидактичний акцент робиться на викладанні курсів поглибленого вивчення математичних, природничо-наукових і мовних дисциплін. Метою діяльності цієї школи є забезпечення доступу всіх школярів штату до якісних знань, незалежно від фінансових можливостей шкільних округів. Це розцінюється американськими фахівцями також і як важливий крок у забезпеченні рівних можливостей для навчання всіх школярів штату Кентуккі.

Подібна віртуальна середня школа існує вже 2 роки у штаті Флорида. Вона обслуговує близько двох тисяч учнів. Очікується, що й в інших штатах незабаром будуть створені такі школи.

Приватні компанії також беруть участь у створенні програм дистанційного навчання для середніх шкіл. Серед них – фірми APEX Online Learning і Archipelago Productions [177, 55–58]. Середня школа при університеті Індіана і Колумбійська середня школа при університеті Міссурі весною 1999 року акредитовані від Північноцентральної асоціації коледжів і шкіл, що дає право учням, які завершили дистанційне навчання у цих навчальних закладах, одержати дипломи про закінчення середньої освіти. З 1 жовтня 1999 року 50 школярів Колумбійської середньої школи і 500 школярів при університеті Індіана розпочали навчання за цією програмою.

Слід відзначити той факт, що керівники різних підрозділів американської освіти по-різному визначають мету діяльності віртуальних середніх шкіл. Для одних ректорів пріоритетним завданням є прагнення задовольнити освітні потреби великої кількості учнів, які з різних причин не досягли успіхів у традиційних школах або не мали бажання в них навчатися [175, 49]. Для інших – це пропозиція навчальних курсів, що готують молодь до вступу в коледжі, або ж тих навчальних курсів, які більшість традиційних шкіл організувати не в змозі за браком учителів і фінансів. Дехто основне педагогічне завдання вбачає у реалізації таких навчальних програм, що є не в усіх американських школах, як-от “корективні курси”, курси для обдарованих учнів тощо. Як приклад можна навести Стенфордську програму, чинну від 1992 року. В її рамках школярі можуть поглиблено вивчати ряд дисциплін і за успішними результатами навчання одержати залік Стенфордського університету. Зазвичай школярі “проходять” у віртуальному режимі лише один чи два навчальні курси, інші ж курси опановують у традиційних класах. На думку працівників сфери освіти, такі он-лайн навчальні курси допомагають усувати нерівність у підготовці школярів з великих і малих шкіл, а також надають можливість більшій кількості випускників вступити до вищих навчальних закладів [37; 40].

У деяких випадках університети виступають ініціаторами створення віртуальних середніх шкіл. Так, університет Небраска в Лінкольні створив комерційний підрозділ “Клас. ком.” для продажу шкільних навчальних курсів через Інтернет. В інших випадках школи чи шкільні округи об’єднуються для організації он-лайнних навчальних програм. Так, освітній консорціум Массачусетса співпрацює з 220 середніми школами в 30 американських штатах для розробки і використання он-лайнних навчальних курсів.

У створенні та реалізації он-лайнних шкільних навчальних курсів активну участь беруть як приватні, так і державні компанії [177, 55–58]. Так, у 2000 році Міністерство освіти США фінансувало розробку та впровадження двох нових навчальних програм з дистанційної освіти молодших школярів з використанням супутникового телебачення – початкового курсу німецької мови та природознавства з основами екології. Кожна з програм прямої трансляції доповнювалася відео- та аудіокасетами і допоміжними матеріалами у вигляді навчальних посібників та методичних розробок для вчителя. Пряма трансляція курсу німецької мови проводилася двічі на тиждень протягом усього навчального року. Спочатку викладач з екрана повторював основні елементи попереднього уроку, а потім знайомив учнів з ілюстрованою відеокліпами новою темою, яка стосувалася не лише граматики, але й сюжетів з історії та культури Німеччини. Програма з природознавства транслювалася у тому ж режимі, але не зі студії, а з котрогось із національних німецьких парків. Учні могли ставити запитання по телефону, факсу й електронній пошті екранному викладачеві. Реалізатори цієї програми відзначили значне зростання учнівської пізнавальної активності, вони стверджують, що такий нетрадиційний виклад матеріалу помітно підвищив зацікавленість учнів у вивченні вищезгаданих дисциплін.

Віртуальні шкільні програми з’явилися не так давно, тому достатньо проблематично дати однозначну оцінку їх якості та ефективності. Проте наразі викликає занепокоєння та обставина, що поширення дистанційного навчання може надмірно збільшити навчальне навантаження тих школярів, які на додаток

до традиційних навчальних курсів виявлять бажання опанувати ще й он-лайн. Не підлягає сумніву доцільність навчання тим он-лайн курсам, які не складають конкуренції традиційним, а доповнюють їх. Однак якщо школярі надаватимуть перевагу спрощеним он-лайн курсам порівняно з традиційними, це може негативно впливати на якість і системність їх навчальної підготовки.

Комп'ютерні навчальні програми надають значну допомогу американським учителям у тих випадках, коли обчислювальні і графічні можливості ЕОМ роблять наочними хід і результати фізичних, хімічних, біологічних експериментів, натуральна реалізація яких занадто дорога чи взагалі неможлива у звичайних умовах навчального процесу. Мається на увазі рух і взаємодія елементарних часток, астрономічні й астрофізичні явища, хімічні перетворення, пов'язані зі складними технологіями, і т. д. Використання американськими вчителями моделюючих комп'ютерних програм забезпечує наочність сприйняття навчального матеріалу, дозволяючи учням певною мірою компенсувати недоліки матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, долати труднощі, зумовлені складністю досліджуваних об'єктів. Проте іноді американські вчені висловлюють побоювання з приводу того, що комп'ютерне моделювання може звести нанівець роль реального експерименту, без якого неможливо обійтися. Вони вважають, що “дитина обов'язково повинна виконувати досліді своїми власними руками”. А комп'ютерне моделювання доцільне лише в тих випадках, коли реальний експеримент неможливий чи небезпечний [80, 207].

Самостійне вивчення учнями різних навчальних тем за допомогою комп'ютерних моделей сприяє опануванню ними таких пізнавальних прийомів і способів дій, як аналіз проблемної ситуації, виявлення на цій основі зв'язків і закономірностей, що забезпечують функціонування тієї чи тієї системи. Досвід показує: комп'ютерне моделювання підсилює мотивацію учнів до навчання, що зумовлено значною мірою його новизною [64]. Проте комп'ютер не повинен давати готових рецептів. Його функція — стимулювати пошук вирішення проблем, створювати умови для аналізу і перегляду учнями своїх дій і перевірки

отриманого результату. У цьому випадку навчання за допомогою ЕОМ спонукає доводити до кінця вирішення поставленої практичної задачі, при цьому комп'ютер надає кожному учневі реальну можливість порівнювати нормативний спосіб виконання задачі з власним підходом до її розв'язання [65, 46–50].

Використання новітніх мас-медійних технологій у педагогічній практиці США спричинило виникнення такої інноваційної форми роботи з учнями, як електронна лекція. Електронна лекція є “своєрідною дискусією учнів між собою, між учнями й учителями, а також учителів між собою” [185; 268; 46]. Подібна форма роботи була започаткована ще 31 травня 1965 року, “коли учні, які вивчали французьку мову в школі “Вест Венд” міста Мейсон, Вісконсин, протягом години спілкувалися з учнями ліцею ім. Генріха IV в Парижі. Бесіда передавалася через супутник зв'язку “Ерлі Берд”. Цей міжнародний обмін між середніми школами був підготовлений Дрейфусом та Генрі Гумпер з університету штату Вісконсин” [268]. Позитивним моментом електронного режиму роботи є високий рівень взаємодії учасників лекції, особливо при постановці проблемних питань і безпосередньому їх обговоренні. Такий вид діяльності дозволяє запрошувати до участі науковців та авторитетних лекторів з усього світу, що сприяє кращому розумінню та ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Електронна лекція стала поштовхом до створення та реалізації навчальних телекомунікаційних проєктів, під якими розуміють сумісну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу чи ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, що стосується певної проблеми, мети, ґрунтується на узгоджених методах і способах вирішення проблеми, спрямована на колективне досягнення результату [104, 204].

Як приклад можна навести американський проєкт для дітей 6–14 років, що називається “Подорожуючий друг”. Суть проєкту полягає в тому, що учні поштою обмінюються плюшевими іграшками чи улюбленими ляльками, які подорожують окремими школами за визначеним маршрутом. Така віртуальна

подорож замінює реальну подорож школярів різних міст і країн. Діти, які одержали іграшку поштою, повинні вести щоденники подорожей, а потім обмінюватися цими щоденниками. У результаті з'являються історії про місця, де побували герої подорожей, діти дізнаються про історичні та географічні факти, звичаї, культурні особливості різних регіонів земної кулі і т. д. Крім того, мандрівники можуть ходити в гості, відвідувати заняття в різних школах під час їхніх віртуальних подорожей.

Проект, про який ідеться, має на меті налагодження культурного обміну між учнями різних міст і країн, сприяє розвитку взаєморозуміння і взаємоповаги, розширює учнівські знання з географії [39, 63–69]. Схожий навчальний проект був запропонований співробітником Інституту Франкліна “Наука он-лайн” Теммі Пейтоном. Він же став і координатором цього проекту. Проект називається “100 електронних листів навколо світу”, адресований дітям різного віку, пропонує його учасникам послати й отримати 100 електронних листів та уявити візуально, наскільки величезна земна куля. Досягається це простими діями. Як тільки учні одержують листа, їм слід негайно зазначити на карті світу місцезнаходження адресата, виставити карту на загальний шкільний огляд, вказавши поруч з нею відстань між своєю школою і місцем, звідки прийшов лист. Таким чином, не тільки учасники, але й батьки і весь шкільний персонал одержують уявлення про те, які можливості надає Інтернет. Кожен лист повинен містити коротку інформацію про клас, школу, її місце розташування і складатися не більше, ніж з 200 слів [39, 63–69].

Будь-який навчальний проект передбачає струнку дидактичну та методичну організацію, інтеграцію шкільних знань. Говорячи про міжнародні проекти, слід відзначити, що вони передбачають не лише глибоке опанування учасниками проекту шкільної дисципліни, в контексті якої досліджується проблема, але й учнівську обізнаність в особливостях національної культури партнера по спілкуванню, розуміння його світосприйняття. Це завжди діалог культур. Як приклад можна назвати такі проекти Національного географічного суспільства США, як “Здрастуй!”, “Кислотні дощі”, “Погода в

дії” та ін. Усі вони реалізуються в рамках віртуальної телекомунікаційної мережі National Geographic Society Kids Network (Національна дитяча електронна географічна спілка), головний комп’ютер-сервер якої знаходиться в навчально-методичному центрі Географічної спілки (NGS) [104, 168–214; 25; 59].

Особливе місце серед міжнародних навчальних програм посідають екологічні проекти. Як правило, такі проекти здійснюються під егідою відомих міжнародних організацій і рухів, які займаються питаннями охорони довкілля (ЮНЕСКО, Грінпіс та інших) та оприлюднюють результати проведених досліджень у газетах, журналах, на радіо і телебаченні [114; 115].

У 1995 році через мережу Інтернет здійснено екологічний освітній проект “Юні репортери на захист довкілля”. Учні різних країн світу, в тому числі й американські, проводили “журналістські розслідування” екологічних ситуацій у “зонах високого енергетичного навантаження” мегаполісів. Матеріали досліджень, записи інтерв’ю з провідними вченими і фахівцями в галузі екології, представниками різних міністерств і відомств нагромаджувалися і зберігалися в єдиному координаційному центрі. Створені на основі цих матеріалів, дитячі газети були проілюстровані цікавими фотографіями, виконаними власноруч учасниками проекту та отриманими з мережі сервера освітньої системи NASA SPACELINK.

Прикладом ще одного міжнародного проекту, метою якого є розвиток глобального й екологічного мислення учнів середніх шкіл, є діючий у мережі Інтернет з 1995 року проект “Це наш час”, присвячений 50-річчю створення ЮНЕСКО. У цьому проекті взяли участь представники більш ніж тридцяти освітніх організацій з 14 країн світу. Його учасники проводили різноманітні природні спостереження й екологічні дослідження, відповідали на питання у ході гри “Об’єднання націй”, брали участь у конкурсі на кращу дитячу розповідь на тему “Ідеальний світ очима дітей” [103; 97; 102; 60].

Розглянемо докладніше організаційні засади та алгоритм реалізації подібних міжнародних проектів, які здійснюються в багатьох країнах, натомість і США.

Здебільшого вони орієнтовані на учнів 4–7 класів середніх шкіл і проводяться переважно на уроках з природознавства. Їхньою головною особливістю є широке використання дослідницьких методів у навчальній діяльності учнів, створення таких реальних навчальних ситуацій, коли учень справді відчувається вченим-дослідником, а результати своїх досліджень розуміє як значущі й необхідні для вирішення глобальних екологічних проблем. Кожна школа отримує комплект навчальних матеріалів, що включає спеціально підготовлені з кожної теми проекту навчальні посібники для учнів, методичне керівництво для вчителя (із загальними методичними коментарями та докладним тематичним і поурочним плануванням). Робота над проектом поділяється на два етапи. На першому етапі здійснюється формування навчальних груп та переписка з учнями інших шкіл. Наступним кроком є ознайомлення учнів з метою проекту, визначення наукової проблеми, яку потрібно вирішити. У ході обговорення цих проблем учні формують гіпотезу, окреслюють завдання дослідження і планують свою роботу.

На другому етапі учні здійснюють польові дослідження, збирають необхідний матеріал, обробляють його в класі, представляють у вигляді графіків, формул і мережею переправляють його методистові. До центрального комп'ютера одночасно надходять дані з усіх шкіл, які беруть участь у проекті. Ці дані підсумовуються, узагальнюються і повертаються його учасникам. Після цього учні аналізують загальну картину даних і намагаються знайти власне пояснення тому чи тому явищу. Далі учні проводять дебати, результати яких знову відсилаються до центрального комп'ютера. За деякий час учні шкіл, задіяних у проекті, отримують лист, у якому підведено підсумки проекту і накреслено нові напрямки роботи. Беручи участь у такому проекті, учні справді відчувають, що вони певним чином допомагають ученим світу в їх праці над вирішенням складних глобальних проблем, що потребують участі дослідників з різних куточків світу. Як результат, в учнів підвищується мотивація до предмета дослідження, формуються навички науково-пошукової діяльності.

Майже за таким же принципом організації навчальних проектів у телекомунікаційній мережі здійснюється міжнародна освітня програма L*EARN, проте вона не спрямована на підтримку конкретних шкільних курсів. Програма надає учасникам право самим обирати теми й організувати їхнє опрацювання в ході найрізноманітніших телеконференцій, як відкритих, доступних усім, так і закритих для учасників інших проектів. Новим учасникам програми L*EARN пропонується приєднатися до вже діючих проектів, провести проект разом з якою-небудь школою (школами), скориставшись ідеєю, планом роботи й описом проекту, раніше вже реалізованого в рамках L*EARN іншими учасниками, чи попрацювати в режимі “школа — школа”. В останньому випадку координатори програми допомагають навчальному закладові (за допомогою заповнених анкет і представницьких листів) знайти партнера для виконання проекту відповідно до обраної проблематики [103, 172-173].

За схожим алгоритмом здійснюється і робота над проектом “Спостереження опівдні” (The noon observation project), автором якого є американський педагог Ел Роджерс. Проект розрахований на учнів 8–9 класів американських шкіл з математичним нахилом. Він передбачає перевірку двох гіпотез, висунутих ще древніми єгиптянами, перша з яких стверджує, що Земля кругла і Сонце знаходиться від неї на значній відстані, а інша – що Земля має плоску поверхню і Сонце знаходиться поряд з нею. Автори обох гіпотез опиралися у своїх висновках на різницю в довжині тіні від сонця опівдні. Завданням проекту є встановлення істини шляхом експериментальних пошуків та математичних розрахунків.

Інший інтерактивний навчальний проект “Паспорт до знань” (Passport to Knowledge) започатковано в США наприкінці 90-х років ХХ століття. Він дозволяє учням та вчителям спілкуватися з провідними вченими світу. Навчальна мета цього проекту полягає в підвищенні учнівської мотивації до вивчення дисциплін природничого циклу та формування готовності школярів до

самоосвіти. Навчання здійснюється засобами телебачення, відео, електронної пошти, Word Wide Web та спеціального роздаткового матеріалу, що містить завдання проблемного характеру. Беручи участь у цьому інтерактивному освітньому проекті та одночасно ознайомлюючись з останніми досягненнями в галузі природничих наук, учні набувають досвіду “творення науки”, а викладачі у свою чергу отримують інформаційно-методичну підтримку в ході дискусій on-line.

Національний центр суперкомп'ютерних технологій (The National Center for Supercomputing Applications) запропонував американським учителям використовувати в навчальній діяльності свою інтерактивну програму під назвою “Колаж” (Collage). Ця програма дозволяє отримувати інформацію та обмінюватися нею в режимі реального часу. На думку вчених Дж. Хардіна та Жд. Зібарта, таке навчання робить процес засвоєння знань більш цікавим і динамічним [202].

Останнім часом спеціалісти в галузі інформаційних технологій велику увагу приділяють розробці критеріїв оцінювання ефективності інтерактивних проектів з використанням комп'ютерних мереж та телекомунікацій. Так, американські дослідники Р. Козма, Е. Кволмалц, З. Барлі та М. Дженнес запропонували свою класифікацію ефективності таких програм. Вони згрупували всі проекти за такими ознаками:

- спільні цілі;
- навчальні підходи, які реалізуються в рамках проекту;
- склад учасників;
- типи навчальних закладів;
- інформаційні засоби, задіяні у проекті [161, 141–147].

Такий підхід дозволив виокремити з-поміж усієї множини існуючих у рамках національної інфраструктури три основні групи освітніх проектів:

- 1) проекти, спрямовані на удосконалення навчальних програмних засобів;
- 2) проекти, спрямовані на інформаційну підтримку в навчанні;
- 3) проекти, спрямовані на покращання навчальної практики [218].

Перший тип проектів впливає на процес навчання опосередковано, стимулюючи всіх її учасників до творчого використання нових інформаційних технологій у своїй пізнавальній та професійній діяльності. Найвідомішими з них є: проект “Співтовариство учнів” (Community of learners Network Project) (Мейн), спрямований на розвиток регіональної інформаційної інфраструктури, що об’єднує школи, бібліотеки, навчальні центри штату в єдину мережу; проект “Віддалений інструктор” (The Distance Mentor Project) використовує нові мас-медійні технології для створення навчальних програмних засобів та визначення ефективності навчальних середовищ у режимі реального часу; проект “Тестбед” (Testbed Project) охоплює всі середні школи Америки і спрямований на реалізацію гуманістично орієнтованого підходу до використання мас-медійних технологій.

Більшість проектів, метою яких є інформаційна підтримка в навчанні, забезпечують учням доступ до нових інформаційних ресурсів. Завданням цих проектів є використання комп’ютерних мереж для встановлення зв’язку з науково-дослідними інститутами, музеями чи бібліотеками. Так, на базі музею Інституту Франкліна (Філадельфія) створена комп’ютерна мережа, що з’єднує середні школи з природничими музеями всієї країни. А проект “Кістоун” (Keystone Community Network) (Пенсільванія) забезпечує доступ учнів до регіональних та світових інформаційних ресурсів. Базуючись на візуальному програмному забезпеченні, проект “Ко Віз” (Co Vis) (Американський північно-західний університет) дозволяє американським середнім навчальним закладам співпрацювати з науково-дослідними інститутами [218].

У рамках деяких проектів використовуються комп’ютерні мережі для координації зусиль національних та локальних інформаційних агентств. Так, проект “Головний математичний і науковий альянс” (The Maine Mathematics and Science Alliance) об’єднує в єдину інформаційну систему середні школи, фірми і вузькопрофільні дослідницькі центри, “Навчальний проблемний грант-проект” (The Educational Challenge Grant Project, Dover, Delaware) використовує телевізійну мережу штату як засіб для здійснення передач інтерактивного

навчального телебачення [218]. Отже, проекти цього типу лише опосередковано впливають на процес удосконалення шкільної освіти, проте вони створюють принципово нові умови для взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Щодо проектів третього типу, спрямованих на покращання навчальної практики, Р. Козма та Е. Кволмалц радять брати до уваги такі критерії оцінювання, як:

а) кількість та рівень кваліфікації спеціалістів, задіяних у навчальному проекті;

б) якість інформації, наданої фахівцями, та можливість її інтеграції в навчальну програму;

в) дотримання “принципу справедливості”, який забезпечує рівний доступ навчальних закладів до інформаційних ресурсів;

г) відповідність проекту потребам інноваційних змін у регіональних освітніх навчальних закладах;

д) відповідність регіональних інноваційних змін у шкільній освіті загальнонаціональним освітнім пріоритетам.

Найбільш значущими сучасними американськими проектами третього типу є:

- GLOBE Program, який забезпечує взаємодію американських учнів з учнями інших країн у збиранні даних про стан довкілля;

- The American Memory Project (Навчальний центр розвитку, бібліотека Конгресу), спрямований на збереження фотографічного, текстового, звукового матеріалу, що має історичний зміст і значення.

Незважаючи на всі плюси використання системи мас-медійних технологій для активізації пізнавальної діяльності та розвитку інтелектуальних здібностей американських учнів, багатьма вченими висловлюються сумніви щодо однозначно позитивного ефекту їх застосування в шкільній практиці [166]. Так, японський педагог С. Судзуки зауважує з приводу цього, що, з одного боку, засоби медіа допомагають розвивати інтелект школяра, але з іншого, — не дають гарантій міцного закріплення знань. Французький педагог Л. Легран також не

поспішає з висновками. Розглядаючи феномен зростання пізнавальної мотивації учнів у роботі з медіа-засобами, він пропонує уточнити, чи можна насправді класифікувати таку діяльність як суто навчальну. Не бачать особливої віддачі від застосування новітньої навчальної техніки й редактори американського журналу “Тайм”. У 1977 році на його шпальтах була висловлена думка про те, що, хоча шкільні приміщення і стали схожі на пульт космічного корабля, школярі аж ніяк не краще опановують знання й уміння, аніж їхні попередники [43, 169–171]. Відкритою залишається і проблема дотримання гігієни й охорони здоров’я школярів у ході роботи з засобами медіа. Заняття з використанням комп’ютерних приладів можуть завдавати шкоди здоров’ю дітей. Свідченням тому є часті випадки неврозів у школярів, погіршення зору.

Серед педагогів зростає песимізм і щодо педагогічного потенціалу новітніх технічних засобів. Схоже, ейфорія, викликана сподіваннями здійснити за допомогою ЕОМ революцію в шкільному навчанні, минає. У Японії, наприклад, комп’ютерні класи часто пустують. Комп’ютерний всеобуч учителів та викладачів у багатьох країнах не входить до числа пріоритетних завдань державної шкільної політики. Проте, попри все, за своїми потенційними можливостями та дидактичним значенням мас-медійні навчальні технології розглядаються як ефективні та перспективні засоби вдосконалення навчального процесу. Завдяки використанню мас-медійних навчальних технологій учні отримують доступ до багатющих інформаційних ресурсів, зростає їх мотивація до навчання, стимулюється їх самостійність. Інтерактивні навчальні проекти сприяють розвитку глобального мислення школярів, інтенсифікації навчального процесу [31]. Однак, як засвідчує американський досвід, застосування новітніх технічних засобів у школі повинне супроводжуватися випереджальними педагогічними дослідженнями, які дозволять підвищити їх дидактичну ефективність і водночас мінімізувати шкідливі впливи на учнівську аудиторію. Технологічна революція в шкільному навчанні вимагає своєчасної адекватної підготовки вчителів до діяльності в умовах інформаційного суспільства. Цій темі буде присвячений один із наступних розділів нашого дослідження.

2.2. Соціалізація американських школярів засобами мас-медійних навчальних технологій

В американській педагогічній практиці дедалі актуальнішою стає проблематика соціалізації учнівської молоді як важливої мети і складової педагогічного процесу. Поряд із завданням формування освіченої, підприємливої, гармонійної, всебічно розвиненої особистості завдання її соціалізації висувається сьогодні на передній план [99]. Завдання школи передусім концентруються навколо проблеми соціальної адекватності та життєвої компетенції молодого людини. На сьогоднішній день тільки виховні та навчальні завдання не можуть повною мірою задовольнити запити школи. Поєднання академічних знань із практикою життя відповідно до вимог соціальної реальності стає особливо необхідним у високотехнологічному та інформаційному суспільстві, яким є американське, тобто йдеться про конструктивну соціалізацію школярів в умовах постіндустріального суспільства.

Не існує єдиного визначення поняття “соціалізація”. Кожен науковець, який займається цією проблемою, намагається дати своє визначення складного, багатогранного процесу. Так, американський соціолог Н. Смелзер визначає соціалізацію як “процес формування вмінь та соціальних установок індивідів, що відповідають їх соціальним ролям” [95, 65], а польський соціолог Я. Щепанський розуміє під соціалізацією “вплив середовища як процес, що залучає індивіда до участі в суспільному житті, навчає його розуміти різні культури, правила поведінки в колективі, допомагає індивідуальному самовираженню та виконанню соціальних ролей” [95, 65].

У різних наукових першоджерелах цей процес тлумачиться як:

- 1) “процес засвоєння індивідом протягом життя соціальних норм та культурних цінностей того суспільства, до якого він належить”;
- 2) “процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду”;

- 3) “процес становлення особистості, навчання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, норм поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі”;
- 4) “складний, багатогранний процес включення людини в соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду та самореалізації засобами виконання певної ролі в практичній діяльності” [95, 65].

Деякі вчені (П. Бергер, Т. Лукман та інші) схильні розглядати соціалізацію двох видів: первинну і вторинну. Первинна соціалізація – це та, якої кожен індивід зазнає в дитинстві і завдяки якій він стає членом суспільства. Завдяки первинній соціалізації у свідомості дитини відбувається абстрагування від ролей та установок конкретних людей до ролей та установок взагалі, тобто дитина починає відчувати себе членом суспільства. Вторинна соціалізація – це кожен наступний процес, що дозволяє індивіду з уже набутими в дитинстві навичками соціалізації вступати в нові стосунки з об’єктивним світом. Школа є тим щаблем, який пов’язує первинну і вторинну соціалізацію. Тому в умовах стрімкої динаміки суспільства особливо нагальним постає питання саме шкільної соціалізації молоді з метою набуття нею повноцінної життєвої компетенції та готовності виконувати різноманітні соціальні ролі. На ґрунті цих ідей в Америці була розроблена спеціальна “Програма пристосування молоді до життя” [256].

Великого значення у справі соціалізації молоді американські педагоги надають потужним і найсучаснішим агентам цього процесу – засобам масової інформації, адже за можливостями впливу на молодь ЗМІ значно випереджають інші суспільні інституції. Цю думку цілком поділяє відомий американський соціолог Джордж Масіоніс, який називає процес соціалізації учнівської молоді засобами масової інформації кіберсоціалізацією [89, 746–747]. Взаємодія людини і засобів медіа є явищем соціальним і представляє собою не просто спілкування людини з технікою, а активний процес взаємодії людини з інформаційно втіленою міццю накопиченого упродовж віків людського досвіду

[118]. Соціальний внесок ЗМІ в суспільне життя полягає перш за все в інтегративних та глобалізаційних впливах [69; 47; 50].

Сучасні засоби інформації стають важливим каталізатором прогресивних змін у спільноті, полегшуючи інформаційний обмін, змінюючи стереотипи і формуючи новий тип людини. Адже, як зазначає завідувач наукової лабораторії Інституту навчання в Токіо, провідний учений підрозділу підготовки вчителів Такаші Сакамото, соціальний, економічний та культурний розвиток країни великою мірою залежить від уміння та можливостей використання засобів медіа [238]. Засоби масової інформації впливають на розвиток світогляду, особливо молоді, на самоідентифікацію, сприйняття інших людей, формують за умови грамотного їх використання критичне ставлення до суспільства, політичних систем та ідеологій. Завдяки ЗМІ молоді громадяни набувають здатності добре орієнтуватися в подіях і явищах сучасного світу, набувають життєвої мудрості й компетентності. До того ж ЗМІ здатні конструювати суб'єктивну реальність і "занурювати" в неї людей [72, 166].

Існує достатньо підстав, аби стверджувати, що вільні й незалежні ЗМІ становлять реальну силу, яка сприяє демократичним змінам у суспільстві. Як і незаперечним є той факт, що ЗМІ можуть ставати знаряддям для підбурення етнічної ненависті та насадження стереотипів. Дослідженням цих та інших проблем в Америці займаються фахівці, які вивчають процеси масової комунікації та поведінку людини в комунікативному середовищі, що здатне змінювати як суспільну психологію великих груп населення, так і спосіб мислення кожної окремо взятої людини. Американські педагоги та психологи розробляють теорію масової комунікації за такими основними напрямками: теорія соціального навчання (Social Learning Theory), теорія культивування (Cultivation Theory), теорія використання та задоволення (Uses and Gratifications Theory), теорія соціалізації (Socialization Theory), теорія навіювання порядку денного (Agenda Setting Theory) та когнітивна теорія (Cognitive Theory). Вчені, які проводять дослідження в першому напрямі, зокрема представники біхевіористичної школи (Бандура, Рос, Вальтерс, Тан), вбачають роль ЗМІ

значущою в тому випадку, якщо приклади, демонстровані ними, справді є джерелом навчання.

Гербнер, Гросс, Морган, Сінйореллі – група вчених, які розробляють теорію культивування ЗМІ, звертають увагу насамперед на те, як екстенсивний, багаторазовий вплив ЗМІ впродовж тривалого часу поступово змінює наші уявлення про світ та соціальну реальність. Слід зазначити, що багато хто з фахівців (Леві, Віндал, Рубін, Персе, Вакшлаг та інші) по-новому інтерпретують теорію культивування. Вони вважають, що глядачі цілеспрямовано використовують ЗМІ для задоволення власних потреб, причому це використання передбачає активну ментальну діяльність глядача під час перегляду медіа-тексту. Подібні думки поділяють також і представники тих наукових шкіл, які розробляють теорію використання та задоволення потреб глядацької аудиторії засобами масової інформації. Такі вчені, як Блумер, Катц, Палмгрін, Вернер та інші, надають великого значення активній ролі аудиторії в прийнятті рішень та визначенні мети використання продукції ЗМІ. Вони вважають, що характер впливу ЗМІ частково залежить від того, яким чином їх використовує людина і яке задоволення від них отримує. Так, перегляд програми новин чи прочитання газет може викликати одні емоції в людини, яка має за мету згаяти час або розважитися, і зовсім інші – в людини, яка намагається отримати якомога ширшу інформацію про платформу політичного кандидата.

Учені, які розробляють теорію соціалізації (Поустмен, Мейровіц), акцентують увагу на тому, як ЗМІ стають джерелом наших знань про світ і про наші ролі в ньому. Згідно з цією теорією, мас-медіа – це вікно, через яке діти пізнають світ дорослих. При цьому вони наголошують на широкому спектрі наслідків впливу ЗМІ на дитячу та юнацьку аудиторію.

Дослідження впливу комунікацій на політичну соціалізацію стало поштовхом до виникнення теорії навіювання порядку денного, який виявляється у здатності мас-медіа структурувати когнітивні можливості аудиторії, тобто формувати суспільне ставлення до важливих питань за допомогою

інформаційних повідомлень. Автори цієї теорії (МакКоубс, Шо, Уівер) схиляються до думки, що ЗМІ вказують не на те, як нам потрібно думати, а радше на те, про що нам потрібно думати.

Представники когнітивної теорії (Торндайк, Брувер, Ремельхарт, Боуер, Харіс) вважають, що люди не тільки кодують і відтворюють інформацію із ЗМІ, а накладають її на раніше засвоєну.

Ці теорії слід розглядати як взаємодоповнюючі наукові погляди на цілісний процес комунікації, адже кожна з них по-своєму інтерпретує роль, значення та вплив ЗМІ. Нас же переважно цікавить педагогічне значення ЗМІ та їх роль у процесі цілеспрямованої соціалізації американської молоді.

Педагогічний вплив ЗМІ є одним із найбільш значущих і за сучасних умов навіть перевищує вплив безпосереднього людського оточення [72, 69]. Саме з огляду на це взаємодія інституцій освіти та засобів масової інформації як агентів соціалізації молоді має для нас особливе значення. Розглянемо цю проблему докладніше.

У практиці американської школи увесь арсенал ЗМІ розцінюється не просто як потужний технологічний механізм, а в першу чергу як засіб самореалізації особистості, інструмент індивідуальної творчості, що стимулює індивіда краще пізнати самого себе, повніше розкрити власні можливості, проявити свою індивідуальність. ЗМІ для учнів – це не лише джерело інформації, але й активний партнер, контролер, учитель. Для реалізації педагогічних аспектів мультимедіа в Америці діють Координаційні центри, що розробляють і впроваджують у навчально-виховний процес методики використання матеріалів із джерел масової інформації.

Зважаючи на соціалізуючу роль ЗМІ, американські педагоги вважають за необхідне ретельно враховувати як позитивні, так і руйнівні впливи засобів масової інформації на вихованців. Японський учений Тонака Казіа вважає, що ці засоби повинні інтегруватися в процес виховання вкрай обережно, щоб розвивати, а не руйнувати особистість дитини. Тому застосування ЗМІ з виховною метою сприймається деякими педагогами з істотними

застереженнями. Як зауважує експерт ЮНЕСКО П. Шефлер, сумнівні цінності масової культури не повинні стати “своєю людиною” у шкільному вихованні [43, 176].

За умови виваженого й адекватного з педагогічної точки зору використання ЗМІ здатні відігравати важливу і позитивну роль у вихованні та соціалізації учнівської молоді. Таку думку, зокрема, поділяють американські педагоги Майерс, Зілман, Мюллер, Берковітс, зазначаючи, що телебачення є прекрасним інструментом соціалізації [83, 517–525]. Воно “висвітлює події, що відбуваються в найрізноманітніших куточках світу, причому “поглиблює” ці події, ізолює, навіть “матеріалізує”; в телепередачах висвітлюються питання економічного і політичного життя...: тут представлені і суспільні відносини, й економіка, і сфера споживання.., телебачення розставляє потрібні акценти на деяких фактах і подіях...” [80, 241]. З цього приводу автори книги “Дитина перед телевізором” зазначають: “Поступово дитина повинна вписатися в життя суспільства. Це означає, що вона повинна визначити своє місце в житті, налагодити контакти з навколишнім світом, навчитися контактувати з ним у відповідності до норм і правил конкретного соціального середовища... Якщо раніше процес соціалізації відбувався лише зусиллями батьків та вчителів, то тепер телебачення приносить стільки інформації, що це не може не вплинути на процес соціалізації дітей...” [80, 244]. У цьому напрямку ЗМІ сприяють розвитку глобальної свідомості учнів.

Вбачаючи в телебаченні велике виховне та пізнавальне значення, сучасні американські телестудії пропонують аудиторії шкільного віку чимало корисних, цікавих за формою та змістом програм. Талановито розроблені, вони сприймаються учнями як програми розважальні, призначені для відпочинку, зберігаючи при цьому виховну та соціалізуючу мету.

Увагу наймолодшої за віком аудиторії глядачів завжди привертали освітні шоу. Вже на початку 1950-х років американські комерційні телекомпанії пропонували такі дитячі освітні шоу, як Ding Dong School, Romper Room, Captain Kangaroo та інші. Великою популярністю також користувалося шоу

“Вікно Аллегри”, у якому протягом 30 хвилин вирішувалися різні соціальні питання.

Із середини 1960-х років педагогічна громадськість Америки загострює увагу некомерційних телевізійних станцій на необхідності створення власне освітніх програм, які б характеризувалися високою технічною якістю та позитивним соціальним змістом. У відповідь на цю вимогу в 1967 році у США була створена корпорація громадського мовлення, а згодом, у 1970 році, – мережа некомерційних телевізійних станцій PBS, а в 1968 році – Студія телепрограм для дітей (CTW). Ці організації взяли на себе зобов’язання створювати освітні програми для потреб школи. Прикладом є програма “Вулиця Сезам”, спрямована на розширення та збагачення досвіду дошкільнят (особливо дітей з неблагополучних сімей, котрі в більшості випадків приходили до школи менш підготовленими). Завдячуючи високій майстерності створення та доступності трансльованої інформації, це шоу почало користуватися популярністю чи не в усіх соціальних прошарків населення. Тому кожній американській дитині з раннього віку відомі та близькі такі герої, як великий Птах, Кукі-Монстр, Оскар, Берт і Енні.

У програмі є все, що подобається дітям. Це й анімація, і лялькові герої, і актори, і гумор, і музичні відеокліпи. Тут багато гри слів, сатири на адресу як самих дорослих, так і програм для них. Так, один із постійних сюжетів “Театру жахів” Кукі-Монстр знайомить дітей із класичними сюжетами про числа та букви, серед яких “Старий та М”, “Один політ над гніздом зозулі”, “Поштар завжди дзвонить двічі”. В пародії “Смертельна зброя-3” Мел Гібсон та Денні Гловер ледве встигають відскочити від цифр, які їх атакують.

Слухаючи пташиний концерт “Нестрополітен опера”, діти знайомляться з оперною музикою. Відомі зірки екрану – часті гості програми: такі знаменитості, як Джей Лено, Глен Клоуз, Кендейз Беджен, Барбара Уолтерс, Філ Донах’ю, Робін Вільямс і навіть сам мер Нью-Йорку Девід Дінкінс, стали учасниками цієї програми. Однією з характерних особливостей програми є те, що дорослі, які ще в дитинстві склали активну її аудиторію, знаходять для

себе щось нове, те, чого вони не могли збагнути дітьми. Отже, ця програма має значні переваги в порівнянні з іншими, такими як “Барні та друзі” чи “Сусіди містера Роджера”, які не є настільки привабливими для дорослої аудиторії. Ця особливість не є випадковою: автори програми націлено працюють над тим, аби діти діставали з програми більше інформації, споглядали та обговорювали її разом з батьками. Така співпраця дітей і батьків приводить до неформальної освіти та покращання умов первинної соціалізації в родині.

У передачі задіяні герої – вихідці з різних класів, рас, етнічних груп, що дає дітям уяву про реальну соціальну модель американського суспільства. Дослідники зазначають, що після перегляду програми в дітей зникають расові упередження, змінюється ставлення до дітей іншого кольору (Anderson, 1998; Ball & Bogatz, 1970; Huston & Wright, 1998; Rice, Huston, Truglio & Wright, 1990) [154], а в представників культурних меншин різко підвищується почуття гордості за власну культуру, вони почуваються впевненішими у своїх можливостях та виражають готовність до міжособистісної взаємодії (Bogatz & Ball, 1972; Christensen & Roberts, 1983).

Окрім розважальних програм, провідні комерційні телекомпанії Америки постійно пропонують учням інформаційно-аналітичні програми. Так, програма “У новинах” по суботах, у перервах між мультфільмами, подає учням короткі сюжети новин, а в таких програмах, як “Спеціальний випуск після школи” чи “Спеціальний випуск на перерві”, у формі групових обговорень чи драматичних дискусій учнівській аудиторії пропонуються теми, що стосуються гомосексуалізму, носіїв вірусу СНІДу тощо.

На вимогу педагогічної громадськості навчальне телебачення Америки належну увагу приділяє темі профорієнтації учнів. На екрани виходять передачі, покликані зацікавити учнів певною професією, розкрити її позитивні сторони й труднощі. Так, аудиторію програми “Аміко верітас” складають переважно старшокласники, майбутні випускники шкіл. Учасниками програми, школярами, розігруються ролі прокурорів та адвокатів у реальних судових процесах. Для перемоги у грі необхідно володіти юридичними та історичними

знаннями, мати належну психологічну підготовку та широку ерудицію. Учні американських шкіл обговорюють дії героїв передачі, оцінюють, як би вчинили вони на їхньому місці. І, як зазначають американські вчителі, завдяки цій програмі відбувається популяризація юридичних знань серед молоді.

Особливою популярністю серед американських учнів користуються також і освітні програми – ріеліті. Прикладом програм такого жанру може бути демонстрація процесу, який відбувається в залі суду. У таких передачах беруть участь справжні судді та охоронці закону, ролі підсудних виконують актори. Програма транслює реальні судові засідання, пов'язані з різноманітними правопорушеннями, й у предметно-пізнавальній формі певною мірою виконує роль юридичної консультації.

Знаменита американська програма у стилі ріеліті “Служба спасіння 911” вчить учнів, як потрібно діяти в надзвичайних ситуаціях. Постійні глядачі не лише стають свідками мужності та героїзму служби спасіння, але й самі набувають основних навичок невідкладної допомоги.

З осені 1988 року в США побачили ефір програми “Сімейний медичний центр”, а згодом – “Перша медична група”. Це теж драми у стилі ріеліті, в яких розповідається про історію хвороби різних людей. До справжнього лікаря приходять справжні пацієнти, і він досить компетентно і зрозуміло розповідає про причини виникнення хвороби, її наслідки та можливі шляхи лікування. Ці програми перебувають у zenіті популярності, адже вони розповідають про теми, що цікавлять учнів. Соціальна мета при цьому досить виразна. Учні, по-перше, ближче знайомляться з медичними професіями, по-друге, побачивши одного разу знайомі з телепередач симптоми захворювання, вони здатні самостійно встановити свій діагноз або ж обов'язково звернуться до лікаря. Адже глядачі довіряють телевізійним лікарям й, ототожнюючи їх з лікарями взагалі, не відчують небажання йти до лікарні. Таким чином, складний комплекс соціальних, психологічних та освітніх завдань вирішується в процесі цієї популярної передачі.

До процесу виховання та соціалізації американські педагоги активно залучають не лише учнів, а й їх батьків. З цією метою в ефір американського телебачення постійно виходять спеціальні програми, які допомагають батькам краще орієнтуватися у множині проблем, що виникають у вихованні дітей. Прикладом цього є програма “Кроки”, присвячена проблемі виконання батьками їхніх обов’язків. Ця 20-серійна програма розповідає про буденне життя п’ятох сімей (Сандбургів, Маршаллів, Хорнбрєннерів, Райлі, Санчесів). Кожна серія розкриває певну проблему, пов’язану з вихованням дітей, та пропонує батькам різні варіанти її вирішення.

Головна ідея цієї програми – надання батькам позитивних установок на виховання їхніх дітей. Автори програми намагаються довести батькам, що вони не самотні у вирішенні важливих життєвих та соціальних проблем і що у виконанні батьківського обов’язку не існує нічого нездійсненого, а також спонукають замислитися над неоднозначністю рішень, які приймаються стосовно кожної конкретної проблеми.

Активне залучення батьків до процесу виховання та соціалізації учнівської молоді має на меті вирішення іншої педагогічної проблеми – розумного використання їхніми дітьми інформаційного середовища. У рапорті, представленому в 1977 році Палатою представників Конгресу Сполучених Штатів, зазначалося, що батьки – потужні агенти вирішення цієї проблеми. Саме батькам належить право правильно розподіляти час перегляду їхніми дітьми інформації із ЗМІ, а також визначати якість цієї інформації. Для цього американські спеціалісти радять батькам, по-перше, разом зі своїми дітьми переглядати хоча б частину передач; по-друге, під час або після перегляду передачі самим звертатися до дітей з питаннями з приводу побаченого чи почутого; по-третє, пропонувати дітям запитувати батьків про те, що їм здалося незрозумілим, або про те, що потребує певного уточнення, пояснення, стимулюючи при цьому вироблення в дітей необхідних глядацьких звичок, перетворюючи їх на активних та критичних глядачів. У разі, якщо показана

передача, на думку батьків, є шкідливою для дітей, вони повинні надсилати скарги до міських газет [206, 319–328].

Для захисту дітей від небажаного перегляду певних телепрограм працівники телевізійних служб радять батькам умонтувати в телеприймач спеціальний електронний блок, так звану В-схему, за наявності якої вони можуть бути певними того, що дитина не зможе переглядати передачі, не призначені для неї. Жоден фільм не вийде на екрани кінотеатрів американського міста, допоки громадська організація батьків не оприлюднить коротку анотацію в місцевій пресі, де буде зазначено, з якого віку дітям бажано або можна дивитися той чи той фільм. Білетери в кінотеатрах невблаганні до допуску дітей певних вікових груп для перегляду фільмів, адже батьки через суд мають змогу стягти штраф з кінопрокатної фірми в такому розмірі, що він стане причиною її банкрутства [110, 36].

Проблема боротьби з насильством у мережі Інтернет є спільною справою сім'ї, школи та суспільства. Цьому напрямку в усьому світі надається значна міжнародна підтримка. Так, у 1999 році Рада Міністрів Європейської спільноти затвердила чотирирічний план підтримки безпечного доступу в Інтернет, що передбачає створення європейської мережі гарячих ліній та численних проектів, спрямованих на відбір, класифікацію та аналіз демонстрування засобів безпеки в мережі для неповнолітніх. Керуючись Конвенцією прав людини та Конвенцією прав дитини, міжнародна організація ЮНЕСКО опікується проблемою залучення всього арсеналу ЗМІ і медіа-джерел, Інтернету, шкільних навчальних програм, неурядових структур та громадських організацій задля досягнення безпеки дітей в Інтернет-просторі. З цією метою ЮНЕСКО пропонує здійснювати:

- розвиток технічних засобів для запобігання небезпечному змісту в Інтернеті за допомогою використання спеціальних фільтрів та рейтингових програм;
- упровадження засобів, що навчатимуть дітей і дорослих, як захистити себе від негативної інформації;

- проведення масових медіа-кампаній з метою запобігання насильству в Інтернеті.

ЮНЕСКО бере на себе відповідальність:

- систематично надавати необхідну інформацію з проблеми дослідникам, організаціям, що захищають дітей, Інтернет-провайдерам, органам влади, зацікавленим особам, громадським організаціям;
- підтримувати й заохочувати створення національних гарячих ліній та міжнародних електронних вартових програм, що дають змогу дитині, яка стала жертвою насильства, одержувати допомогу;
- розвивати медіа- та Інтернет-освіту, інформаційні стратегії допомоги дітям, батькам, учителям, освітнім організаціям;
- залучати батьківські асоціації для створення світової мережі громадян, організацій у боротьбі з Інтернет-злочинністю щодо дітей та розвивати тривалі стратегії створення сприятливого медіа та Інтернет-середовища для дітей [105, 22–24].

Отже, соціалізуючий вплив ЗМІ на американську молодь значною мірою здійснюється за рахунок налагодженої взаємодії шкільних учителів, батьків, громадських та міжнародних організацій, які намагаються піднести морально-етичний рівень мас-медіа. Крім того, американські фахівці прагнуть максимально педагогізувати вплив ЗМІ для надання процесу соціалізації керованого і цілеспрямованого характеру.

Як зазначають американські соціологи та педагоги, комп'ютерні ігри також значно розширюють виховний та соціалізуючий потенціал американської молоді. Вони вважають їх принципово відмінним від усіх інших видів масової культури специфічним способом моделювання соціальних та соціокультурних взаємодій. У рольових комп'ютерних іграх дитина ототожнює себе з головним героєм, вирішує конфлікти, розкриває характери учасників гри, в результаті чого переживає певні змодельовані життєві ситуації. Користуючись власним життєвим досвідом і моральними принципами, в ході гри дитина набуває нового соціального досвіду. Автори комп'ютерних ігор мають за мету звернення саме

до емоційної сфери людської свідомості. Вони зазначають, що в процесі відеоігор збільшується емоційна взаємодія дитини з персональним комп'ютером, і приділяють цьому особливу увагу.

Провідна ідея майже всіх відеопрограм полягає у висвітленні певних людських прагнень і мотивацій, як егоцентричних (перемога, багатство, влада), так і альтруїстичних (патріотизм, професійний та військовий обов'язок, дружба, любов). Для досягнення власне педагогічних цілей найбільше важать загальнолюдські цінності, решта – слугує лише інструментом для сюжетної реалізації творчого задуму, а отже, має вторинне значення. Однак незмінно важливою, з педагогічної точки зору, є сюжетна розв'язка, в якій загальнолюдські цінності беруть гору над негативними рисами людського характеру. Комп'ютерні відеоігри досить часто використовуються американськими вчителями у процесі навчання та засвоєння учнями моральних цінностей, норм соціальної поведінки.

З метою прогнозування результатів соціокультурного та психологічного впливу комп'ютерних ігор на користувача науково-дослідницька компанія “Gallup Media Russia” восени 1997 року провела аналіз даних чергового моніторингу, який виявив досить цікаві результати. Для учасників комп'ютерних ігор характерними передовсім є такі бажання: відчувати суперництво, здатність до соціальної адаптації в нових умовах, бажання отримати якомога більше інформації, що загострює інтуїцію, сприйняття, проте здатність ставити себе на місце іншої людини розвинена не настільки сильно, щоб межувати з бажанням змінитися, запозичувати риси інших людей. Ця обставина певною мірою пояснює малу ймовірність припущення, що комп'ютерні ігри здатні впливати на “ломку стереотипів”, “трансформацію менталітету”, “диференціацію ідейних, світоглядних, політичних та громадянських позицій сучасної молоді” [17, 80–87]. І лише в тому випадку, якщо комп'ютерна гра застосовується методично грамотно і доцільно, можна сподіватися на позитивний психологічний і педагогічний результат, натомість і в досягненні цілей соціалізації. Важливою умовою застосування педагогічних

комп'ютерних ігор у процесі підготовки учнів до вирішення соціальних проблем має бути їх гуманістична спрямованість. Завдання вчителя полягає в тому, аби спрямувати дитину засвоювати лише позитивні аспекти віртуальної реальності.

Широкою популярністю серед американських учителів у вирішенні проблеми соціалізації учнів користуються спеціально розроблені та соціально спрямовані відеопрограми, запропоновані такими американськими фірмами, як AGS (American Guidance System), Sanburot Communication, Cambridge Carrier products, Ready reference press. До уваги вчителів пропонуються рекламні каталоги, які містять коротку анотацію відеопрограм: мета, зміст, потенційна аудиторія, ціна, рекламні фотографії, тощо. Кожний каталог містить спеціальний бланк, на якому адміністрація школи чи будь-який учитель можуть зробити замовлення потрібної програми та отримати її поштовим переказом [147, 337].

Згадані фірми пропонують також спеціалізовані “поведінкові” відеопрограми, метою яких є сприяння засвоєнню учнями певних моделей поведінки, механізмів соціальної діяльності. Найбільшого педагогічного ефекту програми досягають у тих випадках, коли учні мають можливість побачити та проаналізувати різні способи поведінки, які досить складно передати за допомогою вербальних методів. Такі програми доцільно використовувати також у ситуаціях, пов'язаних з інтимним світом (сексуальні проблеми, наркоманія тощо), а також коли виникає потреба вирішувати подібні проблеми за відсутності вчителя. Зазначені програми розробляються як для підлітків, так і для учнів молодшого шкільного віку. Так, фірма Ready reference press пропонує до уваги дошкільнят та молодших школярів програму під назвою “Життєва серія”, котра вміщує відеоматеріали: “Я вчуся приймати рішення”, “Я вчуся товаришувати”, “Я виховуюсь у неповній сім'ї”. Аналогічні програми існують для тем “Відповідальність”, “Безпека в школі” та ін. Створена також і серія програм “Лише для дітей”, яка покликана в казковій формі транслювати дітям правила соціальної поведінки. Вона складається із 12 касет. На кожній з них

записані відеOVERCII казок, психологічний та соціальний зміст яких стосується формування в дітей почуття відповідальності, самоповаги, чесності. Окремо можна виділити серію фільмів, що демонструють як ефективні, так і неадекватні, загрозливі моделі поведінки, як-от “Поведінка на вулиці”, “Агресія” та інші.

Американські програми для дітей старшого шкільного віку, як правило, присвячені таким темам: “Професійна діяльність (профорієнтація, орієнтація на ринок робочих місць, профвідбір), “Навчальна діяльність” (формування конкретних навичок, умінь запам’ятовувати, складати резюме, поведінка на екзамені, організація часу), “Особистісні проблеми учнів” (проблеми самотності, місця та ролі в групі дітей, проблеми самоповаги, власної гідності, впевненості в собі), проблеми наркоманії (програми на зразок “Я живу в сім’ї алкоголіків”, ”Як витримати натиск групи і сказати “ні”, “Проблеми сексуального виховання” (захист від СНІДу та небажаної вагітності, психологічні проблеми раннього батьківства), програми, пов’язані з конкретними рекомендаціями про організацію життя (фінансове забезпечення, ведення домашнього господарства) та інші.

Так, програма “Як організувати свій час” – захоплюючий фільм про хлопчика Сема, який намагається зробити багато справ, проте скрізь запізнюється. Схвильований хлопчик іде до шкільного консультанта. Разом вони складають розклад на тиждень, виокремлюючи необхідні та другорядні справи. В кінцевому підсумку Семові не тільки вдається зробити всі справи, а й мати багато вільного часу. Всі бажаючі можуть досягнути такого ж результату, якщо будуть чинити, як Сем. Це педагогічний урок, котрий учить дітей, як правильно розпоряджатися своїм часом. Вибір саме такої тематики програми не є випадковим. Її суть полягає в необхідності навчити юних американців правильно організовувати своє життя, адже якщо людина з дитинства не навчиться правильно розпоряджатися своїм часом, то навряд чи їй вдасться зробити це в дорослому житті.

Мету допомогти дитині підвищити власну самооцінку переслідують автори американської програми “Як залишатися впевненим у собі, якщо ти не найрозумніший, не найшвидший, не найпривабливіший у класі”. Часом підлітки переживають сумніви, невпевненість із приводу своєї зовнішності, особливо тоді, коли вони не досягають бажаних успіхів у житті. У формі спілкування з однолітками ця програма знайомить молодих людей з найпростішими способами підвищення самооцінки. На прикладі різних історій відбувається демонстрація того, що найголовніша і найбільша цінність в людях – їх індивідуальність.

Відеофільм “Як зробити солодкий лимонад із соку кислих лимонів” на конкретних прикладах навчає тому, як перетворити мінуси на плюси, як оптимістично підходити до невдач та долати труднощі, змінюючи власні установки обдуманно чинити. Таким чином, програма допомагає учням власноруч формувати їхнє майбутнє. Ці фільми можуть бути продемонстровані вчителем у випадку необхідності вирішення певних життєвих конфліктів в учнівському колективі або ж можуть бути запропоновані як теми для дискусійного обговорення змодельованих у класі ситуацій.

Розглянемо програму “Я живу в сім’ї алкоголіків” для докладнішого аналізу змісту, мети, структури, завдань, поетапної організації роботи з подібними програмами. Програма складається зі вступу, опису мети програми, короткого огляду змісту відеокасети, приблизних питань для обговорення під час дискусії, процедури організації дискусії, сценарію рольових ігор, бібліографії та стенографії дій. До касети додається інструкція для вчителя (Teacher’s guide), в якій усе записано в такій же логічній послідовності.

Метою програми “Я живу в сім’ї алкоголіків” є:

- допомогти учням зрозуміти, що алкоголізм – це хвороба;
- показати учням, як алкоголізм батьків впливає на поведінку дітей та інших членів сім’ї;
- надати учням необхідну інформацію про алкоголізм та специфічні особливості сімей алкоголіків;

- навчити учнів використовувати правило трьох “С”: діти не є причиною (cause) алкоголізму батьків; діти неспроможні контролювати (control) ситуацію; діти неспроможні самі вилікувати своїх батьків (cure);

- допомогти учням вирішувати проблеми, пов’язані з алкоголізмом батьків.

Програма складається з трьох частин:

- сімейна таємниця – 13 хвилин;
- три “С” – 10 хвилин;
- процес лікування – 13 хвилин.

Першу частину фільму складає невимушена бесіда групи підлітків із психологом-консультантом. Підлітки (діти батьків-алкоголіків) навчаються розуміти, як алкоголізм батьків впливає на їхнє особисте життя. Сінті розповідає групі, як вона вперше дізналася, що її батько – алкоголік. Карл розповідає про те, що він завжди ніяковів через пияцтво матері. Верна описує ситуацію вдома, чому вона ніколи не може почуватися спокійно та впевнено і намагається знайти втіху поза стінами отчого дому.

Тлом бесіди є показ хаотичної, страшної та непередбачуваної поведінки алкоголіків, ситуацій, у яких перебуває його сім’я. Підлітки розмовляють про те, що вони почувуються інакше, аніж інші діти, вони бояться говорити про “сімейну таємницю” і про те, що їм соромно за поведінку батьків. Консультант групи на ім’я Сід допомагає дітям зрозуміти, що їхні батьки залежні від алкоголю, що алкоголізм – це хвороба, але вони не самотні і можуть говорити про це в групі.

У другій частині програми підлітки знайомляться з правилом трьох “С”. У ретроспективі демонструються особливо важкі ситуації та напружені обличчя дітей алкоголіків, на котрих можна побачити почуття провини, наводяться приклади невмілих спроб відвернути батьків від пияцтва. Сід запевняє групу, що проблема полягає насамперед у поведінці їхніх батьків. Консультант доводить дітям, що вони лише даремно витратять час і зусилля, якщо будуть намагатися зупинити алкоголіка, оскільки той лише сам собі може допомогти. Сід говорить, що дітям варто сконцентруватися на відповідальній

роботі в школі, власному особистісному зростанні, організації власного життя, а не на хворобі батьків.

У третій частині програми члени групи акцентують на тому, яким чином можна зарадити або компенсувати психологічну травму, нанесену дітям алкоголізмом батьків. Як педагогічно важливі, виділяються три провідні засоби: виховання в дітях самоповаги, збільшення та зміцнення довіри до людей та формування об'єктивного підходу до розуміння проблеми. Насамкінець Карл, Верна та Сінті доходять висновку, що вони не зобов'язані повторювати помилки батьків і мають відповідати лише за свої власні дії. Отже, на думку американських фахівців, правильне розуміння та усвідомлення ситуації допоможе таким дітям у майбутньому уникнути хвороби батьків.

Психолого-педагогічним змістом касети фактично є знята на плівку робота психологічної групи під керівництвом психолога-консультанта.

На першому етапі роботи з касетою вчителів пропонується обговорити в класі питання, пов'язані з переглянутим матеріалом: чому алкоголізм вважається сімейною таємницею? Чи є алкоголізм хворобою, чи виявом слабкої волі? Чому алкоголіки намагаються звинуватити у своїх вадах інших людей, у тому числі власних дітей? Яким чином Карл та інші діти намагаються вплинути на батьків та чого варті їхні зусилля? Чому діти більше відчують провини, аніж їхні батьки-алкоголіки? Назвіть п'ять обставин, які, на вашу думку, дозволять підлітку підняти власну самооцінку та самоповагу, та інші.

На наступному етапі вчителів пропонується розіграти з учнями ситуації, які сприяють вирішенню психологічних проблем, пов'язаних з пияцтвом батьків, наприклад: твої батьки пиячили цілу ніч, і ти не зміг виконати домашнє завдання. Наступного дня вчитель просить пояснити причину невиконання домашнього завдання. Що ти йому відповіси? Діти пропонують власні варіанти відповідей, учитель коментує по можливості кожному з відповідей, потім підводить підсумки.

Очевидно, програми такого типу покликані вберегти підлітків від небажаного впливу середовища, в якому вони живуть або можуть опинитися.

При роботі з подібними програмами вирішуються важливі проблеми виховання та соціалізації молоді, схильної до девіантної поведінки.

Виокремлюючи позитивне з педагогічної точки зору значення використання відеоматеріалів в американських школах, слід зазначити, що поведінкові та соціально спрямовані відеопрограми є:

1) невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і дозволяють учителю пояснювати матеріал виразніше, наочніше та зрозуміліше;

2) на відміну від навчального телебачення надають учителеві можливість вільно компонувати урок та враховувати індивідуальні особливості учнів класу;

3) сприяють індивідуалізації навчання, оскільки кожен учень має вільний доступ до шкільної відеотеки і може обирати касети, що його цікавлять;

4) цілком успішно вирішують задачі соціальної адаптації дітей, використовуються для зняття стресу, покращання орієнтації в життєвих ситуаціях;

5) створені цікаво, реалістично завдяки тому, що їх героями також є діти, підлітки;

6) стосуються вирішення учасниками програми проблемних ситуацій.

У процесі цілеспрямованої соціалізації американської молоді значне місце також належить комп'ютерам. Використання комп'ютерів зумовлює певну трансформацію соціалізаційного "простору": по-перше, завдяки комп'ютерам цей простір став безмежним – інформація в системі Інтернет не має ні мовних, ні державних кордонів, постійно поповнюється та оновлюється: по-друге, компактність та надійність нових систем нагромадження, зберігання та трансляції інформації дають можливість використовувати її в найрізноманітніших галузях суспільного життя та діяльності; і по-третє, така інформація стає масово доступною і, враховуючи її величезний обсяг, передбачає вибір та доцільність її використання в кожному окремому випадку.

Так, освіта з урахуванням глобальних перспектив передбачає формування знань глобальної динаміки суспільства (Knowledge of Global Dynamics). Метою такої освіти є вивчення світу як системи, характерною особливістю якої є

висока взаємозалежність країн і народів [264]. Основний постулат глобальної освіти “Думай глобально, дій регіонально” (Think globally and act locally) виражає необхідність формувати в учнів розуміння складності людського вибору (Human Choices), усвідомлювати межі людської свободи, відповідальності в умовах сучасного суспільства. Мета глобальної освіти досягається засобами нових інформаційних технологій, таких як: Інтернет, WWW, Scan-телебачення, електронної пошти, телеконференцій, інтерактивного відео і т. ін. Нові інформаційні технології справді роблять таке навчання глобальним, адже до освітнього процесу приєднуються відомі вчені, політики, лідери політичних партій, письменники у всьому світі. Така взаємодія сприяє співробітництву та взаємоповазі учасників міжнародних проектів, конче необхідних для соціалізації школярів в умовах інформаційних та глобалізаційних процесів. Серед найвідоміших веб-сайтів, які реалізують концепцію глобальної освіти, наведемо такі:

- American Forum of Global Education – уміщує інформацію на лист-серверах, де відбувається обговорення ідеї глобальної освіти та засобів її реалізації: матеріали та навчальні програми з підготовки учнів та перепідготовки вчителів, огляд міжнародних проектів, список публікацій, які містять потрібну інформацію;
- CU-SeeMe Schools – навчальний проект для середніх загальноосвітніх американських шкіл, які беруть участь у проекті K-12, або тих, що мають у своєму розпорядженні спеціальне устаткування, придатне для проведення всесвітніх інтерактивних телеконференцій;
- Children’s International Summer Villages – проект, спрямований на підтримку програм, покликаних забезпечувати міжкультурну взаємодію дітей, підлітків, дорослих і сімей з різних країн;
- Choices for the 21-st Century Education Project – вміщує експертизи програм, анотований список літератури, інформацію про семінари з глобальної освіти;
- Global Educator’s Guide to the Internet – цей проект стосується обговорення питань, пов’язаних із формуванням крос-культурних цінностей;

- Global School-Net Foundation – інформаційні ресурси цього сайту дозволяють учням, учителям, батькам співпрацювати зі своїми колегами за кордоном;
- KIDLINK – спрямований на заохочення підлітків, які не досягли 15 річного віку, брати активну участь у “глобальних” діалогах засобами електронних комунікацій;
- SPICE (Stanford program on international and cross-cultural education) – програма, розроблена Інститутом міжнародних досліджень Стенфордського університету для учнів 6–14 ступенів середньої школи, вміщує сучасні програмові матеріали, присвячені вирішенню міжнародних проблем.

У ході навчальної діяльності з використанням мас-медійних технологій американські вчителі намагаються приділити належну увагу наданню учням так званих перспективних знань (*perspective consciousness*), спрямованих на формування терпимості до чужої й інакшої точки зору. Оптимальними засобами формування такого навчання, на думку американських фахівців, є демонстрація різноманітних соціальних реалій, що можуть сприяти усвідомленню учнями причин тих чи тих соціальних явищ [265]. Так, планетарні знання (*State-of-the Planet Awareness*), які вивчаються в американських середніх школах, передбачають знайомство школярів з тенденціями розвитку світових інформаційних технологій, демографічними проблемами, виникненням міжнаціональних та національних конфліктів і т. ін. У ході викладання планетарних знань учнів залучають до аналізу різнопланової інформації з цієї проблематики: текстової, звукової, відео, графічної для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між світовими, національними, регіональними процесами суспільно-економічного розвитку [265].

Упровадження інтерактивних інформаційних технологій в американську середню школу сприяє реалізації методів кооперативного навчання, які дозволяють покращити психологічний клімат класу, підвищити показники успішності та покращити відвідуваність занять учнями. Використання вчителем таких методик дозволяє підготувати молоде покоління до життя в сучасному світі. Крім того, вчитель, навчаючи учнів комунікативним вмінням та соціальною

взаємодії, підвищує і свій власний досвід щодо цього, як наслідок, покращується загальний психологічний клімат у педагогічному колективі [270; 263, 109–140; 237, 191–222; 272, 212–223; 160].

У процесі соціалізації молоді американські педагоги значну увагу приділяють наданню школярам крос-культурних знань і компетентностей (Cross-Cultural Awareness), прагнуть прищепити їм повагу до представників інших культур та національностей. Задля реалізації цього напрямку педагогічної діяльності створюються міжнародні навчальні проекти, метою яких є порівняння культур, виявлення їх спільних та відмінних рис і т. ін. [15; 16].

Наприклад, з 1996 року в Росії американською освітньою організацією “Проект Гармонія” проводиться широкомасштабна акція налагодження контактів між учнями російських та американських шкіл. Протягом останнього періоду в рамках проекту до мережі Інтернет були під’єднані школи з більш ніж двадцяти регіонів Росії — від Москви до Владивостока. Першим успішним результатом проекту можна вважати створення силами вчителів і учнів на базі кожної зі шкіл-учасниць власних веб-сторінок, що містять найцікавішу інформацію про саму школу та її учнів, про історію, традиції, культуру й економіку тієї області чи регіону, де знаходиться школа. Причому варто звернути увагу на те, що ця інформація нагромаджується і розміщується на сервері (одному з комп’ютерів, який зберігає дані) завдяки широкому застосуванню проектних і дослідницьких методів як під час уроків, так і в позакласній роботі [103].

Телекомунікаційний проект “Конституції Росії і США” здійснювався в 1996/97 навчальному році між школами Downers Grove (США) і УВК № 326 (Москва, Росія). Координатори проекту М.Ю. Бухаркіна і Джім Додд розробили основні етапи і методику його проведення. Для російської сторони він полягав у вивченні шкільного предмета “іноземна мова”, однак передбачав також і надання учням певних знань з історії, суспільствознавства. Для американських школярів проект здебільшого стосувався вивчення суспільствознавства і передбачав розвиток учнівських

умінь написання есе, доповідей рідною мовою тощо.

Згідно з метою проекту, школярі мали поглибити знання про політичні системи США і Росії, працювати з відповідними документами в Інтернеті, розвиваючи навички роботи з великими обсягами інформації та навчаючись її критично осмислювати. Проект класифікувався як дослідницький і передбачав чотири етапи його практичної реалізації.

На першому, організаційному, етапі за домовленістю керівників проекту на підставі представницьких листів, якими учні обох сторін обмінялися електронною поштою, були підібрані партнери для подальшої спільної дослідницької роботи. Керівники проекту домовилися також про приблизні теми есе, які американські школярі, на основі вивчення американської Конституції й інших правових документів, могли запропонувати своїм російським партнерам. Це могли бути положення Конституції про охорону довкілля, освіти, захист прав дитини, смертні вироки тощо.

На другому етапі російські та американські учні мали обрати теми для спільного опрацювання в парах. З цією метою вони вивчали інформативні матеріали з різних джерел, включаючи Інтернет.

На третьому етапі американські школярі переслали свої роботи російським партнерам для вивчення і порівняння з російською Конституцією. На цьому етапі російські школярі повинні були опрацювати отриманий матеріал у такий спосіб:

- виписати всі незнайомі слова з трьома основними значеннями і прикладами їхнього використання;
- виписати ситуації, в яких в отриманому від американців тексті трапилися нові слова, і вивчити їх напам'ять;
- переказати отримані статті, додавши коментар;
- на основі раніше зібраного власного матеріалу і вивчення надісланого партнером матеріалу написати статтю на цю тему, щоб в основі лежала російська Конституція і враховувалися російські політичні реалії. Усі питання, що виникли в процесі ознайомлення з американською Конституцією та іншими питаннями з

досліджуваної теми, російські учасники проекту адресували своїм американським партнерам електронною поштою. Переписування було досить жвавим. Деякі з учнів для з'ясування питання, яке їх цікавило, зверталися до інших школярів — користувачів Інтернету через IRC, отримуючи в такий спосіб додаткову важливу інформацію.

На четвертому етапі учасники проекту повинні були створити електронну версію власної статті, обробити її і відіслати американському партнеру, усно виклавши основні її положення і відповівши на питання російських колег і вчителів.

Проект тривав протягом навчального року. Від американської сторони було надіслано 27 есе, а з боку російської — 23 статті. Уся робота з мовним матеріалом есе і додатковою літературою здійснювалися школярами самостійно. Якщо виникали труднощі, вчителі обох країн надавали учням індивідуальну допомогу [103, 211–214].

Контрольні зрізи досягнень учнів, які систематично беруть участь у телекомунікаційних проектах англійською мовою, з усіх видів мовної діяльності показують покращання навчальних результатів: збільшується швидкість читання (до 200 слів за хвилину), поліпшується якість перекладу текстів з тематики проекту, покращуються практичні навички володіння усною та писемною формами іноземної мови, навички комп'ютерної обробки текстової інформації, розширюється світогляд, покращуються комунікативні навички, формується вміння вести дискусію англійською мовою тощо.

Ще одним, на нашу думку, позитивним моментом у використанні такого роду проектів є те, що в умовах електронного спілкування, тобто за відсутності або слабо виражених ознаках соціального середовища, учень перестає зважати на свій власний статус і замислюватися над тим, як його оцінять інші. Як наслідок, поведінка індивіда стає більш об'єктивною, а його реакція більш адекватною. Користуючись комп'ютером, учень схильний вільніше виражати свої погляди. У рамках електронної дискусії учасники почуваються розкутішими, вони сміливіше оприлюднюють нестандартні рішення. За даними дослідження, реалізованого в

Університеті Карнегі – Меллона, через електронні засоби зв'язку людина схильна виражати найнесподіваніші точки зору [162]. Крім того, вирішуючи певну проблему спільними зусиллями, учасники проекту постійно намагаються зрозуміти один одного, узгоджувати свої дії, повніше розкривати власні можливості та можливості своїх партнерів. Зростає їх взаємовідповідальність, глибшою стає довіра, взаємна зацікавленість. Такі проекти стимулюють творчий пошук, а також розкривають нові можливості керованої поведінки особистості. Вони дають допоміжний поштовх особистісному розвитку дитини, полегшують обмін досвідом, дозволяють під іншим кутом подивитися на проблему, допомагають побачити власну діяльність у ширшому культурному та соціальному контексті.

Процес виховання і соціалізації американських школярів здійснюється значною мірою і завдяки широкому застосуванню друкованих періодичних видань. Доцільність використання преси в педагогічних цілях обстоюють зокрема і такі провідні західні видання, як американське “Нью-Йорк Тайм”, французьке “Монд”, італійське “Коррьере справи серра”.

Американські дослідники Грінфілд, Спенсер, Сейдліц, Ласка, Тріче та інші вважають, що “преса розширює уяву дітей про світ довкола них, знайомить їх з явищами соціально-економічного життя країни і таким чином здатна забезпечувати тісний зв'язок між практикою школи і її соціо-культурним оточенням [80, 240]. У своїй книзі “Навчитися стати громадянином у школі” французькі автори Луї Порше і Франсуа Маріє звертають увагу на перевагу преси над іншими видами ЗМІ, пояснюючи це тим, що: по-перше, друковані видання випускаються в достатній кількості, економічне і соціальне життя висвітлюється на шпальтах преси доволі широко і всебічно, інформація подається в розгорнутому вигляді, її можна аналізувати в деталях. У США, наприклад, виходить щотижневик “Нова газета в класі” (тираж близько 7 млн. екземплярів), де публікується інформація з різних політичних питань. “Нью-Йорк Тайм” випускає щотижневий додаток “Преса в школі”. Це гарно ілюстроване видання містить інформацію з соціальних і політичних питань

національного та світового значення.

Американська навчальна програма “Преса в освіті” (The Newspaper-in-Education) має за мету розвиток учнівських здібностей критичного читання газет і журналів, розуміння ролі преси в демократизації сучасного суспільства [283]. У цьому ж напрямку діє американський освітній центр (U.S. Office of Education), який розробляє програми, спрямовані на розвиток в учнів розуміння психологічного впливу реклами, стилю і змісту медіа-текстів, учить відрізняти реальні факти від вимислу. Матеріали видання “Преса в школі” передруковують регіональні газети. Стиль, мова публікацій цілком доступні підліткам. У багатьох середніх школах учнів цього віку привчають систематично стежити за політичними подіями, робити добірки матеріалів на теми внутрішньої і міжнародної політики. Збором інформації та їхньою публікацією займаються команди учнів. Діють клуби “Преса в школі”, учасники яких обговорюють актуальні суспільні та класні проблеми.

Робота в клубах “Преса в школі” спрямовується на заохочення учасників використовувати декілька джерел інформації для одержання вірогідних даних, позаяк учень, який звертається лише до одного джерела, має обмежене уявлення про факти суспільного життя, аніж той, хто читає два і більше періодичні видання, на додаток переглядаючи інформаційні телепрограми та інші ЗМІ. Ці клуби систематично ініціюють проведення загальнонаціональних кампаній “Преса в школі”.

Цікавим у цьому плані є досвід французьких колег. Практика використання преси з метою виховання та соціалізації молоді у французьких школах є досить усталеною. На підтвердження цього можна навести проведення в січні-березні 1991 р в французькому місті Бордо інтерактивної конференції. У ній взяли участь близько 2,5 тисяч французьких навчальних закладів. Протягом декількох місяців школярі з Бордо ділилися в прямому телевізійному ефірі з однолітками з інших міст досвідом підготовки шкільної газети [43, 180].

Велику увагу американські педагоги надають політичній та правовій

соціалізації молоді засобами мас-медіа. Остання, на думку американських соціологів К. Ленгтона, Г. Гайкена, Б. Стейсі та інших, заслуговує на особливу увагу, тому що забезпечує громадську свідомість особистості. Преса є також джерелом політичної грамотності і громадської зрілості американських учнів. Державна служба вивчення сім'ї (National Household Education) провела опитування учнів 6–12 класів щодо перегляду ними новин по телебаченню, читання газет і журналів, що висвітлюють актуальні події, та обговорення цих подій з батьками. Результати опитування підтвердили, що $\frac{1}{2}$ частина опитаних дітей щоденно отримує інформацію із ЗМІ про останні політичні новини [53, 325–333].

Процесу конструктивної соціалізації американської молоді сприяє також позакласна та позашкільна робота. Так, для американських дітей ось уже багато років поспіль одним із найулюбленіших місць для розваг залишається знаменитий парк “Діснейленд”. Це справжній космополітичний центр, осередок ультрасучасної технології. Проте засновники “Діснейленду” не вважають основним завданням розважати відвідувачів, а в першу чергу прагнуть навчати і готувати їх до соціального життя. Вводячи відвідувачів у штучний світ видовищ і атракціонів, вони надають їм можливість подорожувати в просторі і часі, прямувати до зірок чи в океанські глибини, прилучатися до науки і мистецтва, історії і географії... “Діснейленд” не повинен у жодному разі розглядатися як оздоблений і вдосконалений варіант звичайних луна-парків. Його творці постійно підкреслюють, що їхня матеріальна міць перебуває на службі великої справи освіти, науки, культури та громадянства. Офіційна назва американського парку “Діснейленд” — “Місто майбутнього”, гігантське місто науки і промисловості. Проте атракціони науки, які демонструють дітям технічний прогрес, насправді сповнені набагато глибшим культурно-філософським та моральним змістом. Адже мета компанії “Дісней” — розвивати в молоді почуття соціальної відповідальності і бажання брати участь у житті політичних інститутів.

Компанія “Дісней” виступає для дітей шкільним учителем, сімейним

порадником, цивільним опікуном, ототожнює себе з духовним вождем і захисником великих принципів громадського життя: “Дух “Діснейленду” сприяє пропаганді одвічних цінностей; його діяльність спрямована на втілення в життя гуманістичної філософії”, – читаємо в рекламному виданні компанії. То ж не дивно, що дітям так подобається проводити свій вільний час у цьому чудовому парку, адже його девіз – “Навчай розважаючись”. І батьки, і вчителі можуть знайти тут для себе пораду і ще раз упевнитися: навчання та виховання їхніх дітей – то не лише приватна справа, а справа всієї держави.

2.3. Підготовка медіа-педагогів та загальна мас-медійна просвіта вчителів у США

Провідними вченими західних країн було відзначено той факт, що ніде більше в світі не приділяється так багато уваги педагогічній освіті з боку уряду, суспільства і науки, як у Сполучених Штатах [215, 235–246]. Сьогодні соціологи, педагоги, психологи, вчителі і практики, державні діячі цієї країни свідомі того, що рівень підготовки вчителя визначає рівень освіти і виховання молоді, а отже, безпосереднім чином впливає на майбутнє нації [70, 125-126; 14; 116].

Підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів з високим загальнокультурним рівнем розвитку завжди була пріоритетним завданням американських освітян [129, 64–65; 130]. Ця традиція зберігається, хоча зростання вимог до підготовки педагогічних кадрів диктує вирішення нових і нових завдань. Зростають вимоги до рівня знань майбутніх учителів, підвищується необхідність здійснювати фахове самовдосконалення та самоосвіту протягом усього життя, активізувати творчий педагогічний пошук.

Інтенсивне проникнення мас-медіа практично у всі сфери сучасного суспільства, включаючи освітню, поставило американських учителів перед необхідністю адекватно реагувати на ці зміни. Постає ціла низка проблем, пов'язаних як із загальнокультурною підготовкою вчителів як користувачів

медіа, так і з їх спеціальною підготовкою як викладачів мас-медійних курсів. Консервативний психологічний настрій, який нерідко панує в педагогічних колективах до застосування медіа, спричиняє необхідність відповідної психологічної та технологічної підготовки вчителів [286].

У спрямованому на успіх сучасному американському суспільстві проблема підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів не лише не втрачає актуальності, а й вимагає нових, адекватних часові вирішень.

Педагогічні аспекти використання засобів масової інформації та проблеми сучасної професійної освіти вчителів найкраще висвітлені в роботах таких американських учених, як Томас Лінкольн (“Виховання характеру”, 1991), Марвін Сетрон та Маргарет Гейл (“Ренесанс в освіті”, 1991), Крістофер Лукас (“Учительська освіта в Америці”, 1997), Девід Майєрс (“Американський парадокс: духовний голод в епоху матеріального достатку, 2000), Джеймс Конант (“Освіта американських вчителів”) та Джеймс Кенер (“Неосвіта вчителів”) [189].

Спільним для цих досліджень є інтерес до особистісних якостей учителя, якими він має бути наділений в епоху бурхливого розвитку науково-технічного прогресу. Адже вчитель є безпосереднім учасником і рушієм поступу. Які б не існували в суспільстві негаразди, майбутнє завжди породжується сьогоднішнім, а ключовою фігурою для тих, хто буде жити і творити завтра, є, звичайно, вчитель, який готує майбутніх фахівців і громадських діячів.

Цікавою, на наш погляд, є робота професора Чиказького північно-західного університету Девіда Майєрса, де автор цитує слова Мартіна Лютера Кінга, промовлені незадовго до смерті: “Америка повинна народитися заново! Вона повинна переоцінити своє дитинство і пам’ятати про майбутнє”. Автор також звертає увагу на те, що педагоги насамперед повинні мати міцні основи життєвих цінностей, нової моралі, почуття відповідальності, по-новому готувати вихованців до “перетворення” світу [249].

Уряд США неодноразово робив спроби реформувати систему педагогічної освіти [197; 159, 21–24]. Ще в 1958 році Національна комісія з удосконалення

освіти в дослідженні “Національний ризик” звернула увагу на посередність та несучасність вимог до підготовки педагогічних кадрів. Члени комісії висловили думку про те, що педагогові недостатньо володіти лише певною вузькою спеціалізацією, натомість в умовах високотехнологічного суспільства постає необхідність радикально переглянути критерії якості підготовки педагогічних фахівців. Не останньою причиною таких висновків став запуск у космос ряду радянських супутників. Хвилювання щодо нижчого змагального статусу Сполучених Штатів порівняно з Радянським Союзом привело, цитуючи Діану Равіч, до “гіркої оргії педагогічного шукання душі” [261, 27–37].

“Супутникова” ситуація, що надала стратегічної сили всім рішенням федерального уряду про покращання навчання у школах, підсилювалася занепокоєнням нації поганою підготовкою вчителів (вони “довели” націю до науково-технічної поразки). Нагальна потреба готувати велику кількість “добрих” учителів за оптимально короткий термін стала причиною безперервних реформ педагогічної освіти [129, 72–73]

У 1983 році американський уряд відреагував на загальнонаціональне незадоволення низькими освітніми стандартами. Ретельне вивчення стану речей привело до розуміння того, що освітній світ Америки перебуває в стані глибокої кризи. “Те, що так багато лікарів було навколо ліжка хворого, – читаємо в одному з досліджень, – і всі намагалися діагностувати хворобу і приписати лікування, стало відчутним знаком (бо не могли ж вони всі разом помилятися!) того, що хвороба була серйозною” [227, 56–96].

Тривалі аналітичні дослідження показали доцільність об’єднання зусиль приватних та державних шкіл та коледжів для досягнення вищої якості підготовки педагогічних спеціалістів. Проте цей підхід повною мірою не виправдав очікувань американського уряду і призвів до повторного розгляду питання підвищення якості освіти як однієї з умов економічного зростання держави (доповідь “Акція з метою удосконалення” 1983 року). Цього разу основна увага зосереджувалася на ролі урядів штатів та приватного бізнесу у виділенні необхідних коштів для реформування освіти. Комісія рекомендувала

керівникам штатів та приватних фірм чітко визначити програми розвитку та поліпшення рівня освіти, встановити партнерство між школами й організаціями.

Як наслідок, були підготовлені такі реформаційні програми, як “Вища школа” (Ернест Байер, Фонд Карнегі), спрямована на поліпшення викладацької майстерності вчителя, “Освіта для американців XXI століття” (дослідження Наукової комісії з передколеджової освіти), спрямована на підготовку вчителів у галузі науки і технологій. На додаток було започатковано і такі проекти, як “Компромис Горация: дилема американської вищої школи” (Теодор Р. Сайзер), “Національна підготовка: вчителі для XXI століття” (Центр Карнегі), “Виклик майбутнього: підготовка американської молоді до життя в XXI столітті” (Корпорація Карнегі) [152; 281]. Основний зміст запропонованих ними пропозицій найкраще висвітлено в роботах Лінди Дарлінг-Геммонд, Артура Вайза і Стівена Клейна [188; 222, 166].

Новий етап у справі реформування національної освіти започаткувала доповідь Федерального керівництва, у якій увага зверталася на необхідність часткового фінансування 2 тисяч шкіл, що стануть каталізаторами змін в освіті та прикладом впровадження інновацій у системі освіти [286]. При цьому членами Центру Карнегі було запропоновано устаткувати класні кімнати новітніми технічними засобами [70, 125–126]. Необхідність реформування підкреслював і офіційний рапорт, оприлюднений у 1988 році, в якому зазначалося, що американська школа все ще відчуває гостру нестачу викладачів, які володіють новою технікою [285]. З огляду на це в 1991 році представники департаменту національної освіти США, уряд, профспілки та промисловці висунули нові вимоги до рівня підготовки майбутніх учителів.

Окрім традиційних вимог, таких як високий рівень опанування предметом викладання, вміння ефективно застосовувати педагогічні методи й прийоми, раціонально організувати індивідуальне та диференційоване навчання з учнями, від американських учителів вимагалось вміти відшукувати необхідну інформацію в електронній мережі, раціонально використовувати інформаційні технології в їхній фаховій діяльності. Представники департаменту освіти

наполягали на тому, щоб педагогічні навчальні заклади готували кваліфіковані кадри, здатні працювати в колективі; використовувати інформаційні ресурси і технології з метою усвідомлення системних відносин і зв'язків педагогічного процесу; взаємодіяти з різною за розумовими здібностями та професійною підготовкою молоддю, а також могли отримувати знання та налагоджувати ефективну взаємодію й обмін ними в педагогічному колективі [250; 182].

Послідовні кроки в підвищенні якості педагогічної підготовки американських учителів увінчалися певними успіхами. Сучасна система підготовки вчителів у США включає професійну педагогічну освіту (Preservice Teacher, Teacher Education) і перепідготовку вчителів та викладачів (Inservice Teachers, Graduate Teacher Education, Faculty & Staff Development), яку пропонують центри підвищення кваліфікації або продовження освіти (continious education), створені на базі університетів та коледжів.

Система післяшкільного навчання учнів, в якій було здійснено спробу цілеспрямованої організації мас-медійного навчання, охоплює педагогічні інститути й коледжі. Ряд педагогічних коледжів та університетів у рамках співробітництва з місцевими школами пропонують програми, орієнтовані на підготовку студентів до викладання спеціалізованих мас-медійних курсів. Одна з таких програм розроблена американськими експертами в галузі медіа-освіти Мак Дугалом і Сквайєзом. Їх програма побудована на опануванні таких рівнів використання мас-медіа:

- часткове використання мас-медіа в навчальному процесі;
- інтеграція мас-медіа в чинні програми шкільних дисциплін;
- зміни в розкладі, пов'язані із введенням мас- медійних курсів;
- зміна вчительських ролей та фундаментальна теорія навчання [235, 115-126].

Розробкою подібних програм опікуються також і такі відомі в США організації, як Центр навчальних технологій (Center for Educational Technologies), Палата медіа-грамотності (Media Literacy Clearinghouse), Альянс за американську медіа-грамотність (Alliance for a Media Literate America), Он-лайнний проект медіа-грамотності (The Media Literacy Online Project), Центр

медіа-грамотності (The Center of Media Literacy), Консорціум Конкорд (The Concord Consortium), Національна коаліція з технологій у навчанні та викладанні (The National Coalition For Technology in Education and Training) та інші [248, 136–139].

Проте діяльність цих організацій спрямована не лише на підготовку фахівців до викладання спеціалізованих мас-медійних курсів. Значну увагу приділено також підготовці всього загалу студентів педагогічних факультетів до використання мас-медійних технологій у їх майбутній професійній діяльності. У цьому напрямку Американська об'єднана організація підготовки вчителів (AOTE) розробила програму загальної мас-медійної просвіти студентів педагогічних ВНЗ [155]. Програма передбачає: навчити студентів використовувати технічні навчальні засоби як нетрадиційний спосіб навчання у поєднанні з традиційними; опанування вміннями узагальнювати факти, пов'язані з реакцією учнів на медіа-продукцію та ефективно впроваджувати технічні засоби у процес навчання; розподіляти ролі вчителя у таких видах діяльності, як діагностування, програмування, оцінювання та керування [206, 319–328].

Програми, такі як “Підготовка майбутніх учителів до використання технологій” (OPE) (Preparing Tomorrows Teachers to Use Technology), “Покращання навчання за рахунок використання технологічних програм” (OESE) (Enhancing Education through Technology Program), “Програма професійного розвитку (Professional Development Studies Program), “Трирівнева GLOBE програма” (Tri-State GLOBE Program), “Інтегровані стратегії та технології в навчальній практиці” (in STEP – Integrating Strategies and Technology in Educational Practice), “Американська програма підготовки вчителів середніх шкіл” (American Middle School Level Teachers Training Program) (MLT) та інші, також спрямовані на підготовку студентів до використання мас-медійних технологій у педагогічній практиці.

Студентам постійно пропонують брати участь у різноманітних конкурсах, метою яких є активне залучення до роботи з мас-медійними технологіями. Так,

у 1999 році в США у конкурсі майбутніх учителів під назвою “Think-Quest” розігрувалися перші призи серед студентів педагогічних університетів за створення навчальних веб-сайтів за рубриками: “Вікові групи”, “Навчальні предмети”, “Дидактичні матеріали”. Нагороду отримали студенти штату Невада, автори веб-сайту, на сторінках якого було розміщено поурочні плани та творчі роботи учнів [149, 87–91].

Оприлюднений у грудні 2000 року Департаментом освіти Національний навчальний технологічний план підготовки американських студентів до ХХІ століття містить п’ять основних пунктів, у яких вимагається, щоб:

- усі навчальні заклади були готові забезпечити студентів необхідними інформаційними технологіями;
- усі студенти вміли використовувати інформаційні технології для досягнення їхніми учнями в майбутньому кращих академічних результатів;
- усі студенти володіли інформаційними та технологічними навичками;
- наукові дослідження були спрямовані на забезпечення наступних поколінь технологічними вміннями навчати та вчитися;
- мас-медійні технології по-новому спрямували процес учіння та викладання.

Оскільки подібна підготовка вчителів розпочалася порівняно недавно і вона не має можливості охопити весь загаль педагогів, за стрімкого розвитку мас-медійних технологій виникла потреба в перепідготовці та підвищенні відповідної кваліфікації вже працюючих учителів.

Підвищення кваліфікації учителів в Америці позначене динамізмом, гнучкістю вибору змісту, стратегій, моделей навчання і виховання. Такий підхід зумовлений соціально мобільними і соціально продуктивними особливостями американського ринку праці [129, 70].

Підвищення професійного рівня американських учителів відбувається протягом усього життя. Відомо, що освіта впродовж життя передбачає постійне підвищення рівня професійної підготовки вчителів, покращання якості підготовки, створення високоефективної системи безперервної підготовки

кадрів, яка забезпечує американським учителям можливість постійно отримувати нові знання, уміння, навички. При такому підході до проблеми перепідготовки кадрів у США зростає роль педагогічної самоосвіти, коли вчителі відчувають нагальну потребу в підвищенні власного професійного рівня, намагаючись самотужки ліквідувати прогалини в знаннях або скоротити дистанцію між досягнутим рівнем знань та новими відкриттями в галузі науки і техніки.

Сучасні моделі перепідготовки американських учителів ґрунтуються на таких основних засадах:

а) децентралізація (у США немає спеціальних інститутів післядипломної освіти або підвищення кваліфікації працівників освіти – це здійснює більшість університетів, педагогічні коледжі та науково-педагогічні центри, АФТ – Американська федерація вчителів);

б) свобода вибору (вчитель сам, залежно від його фахових інтересів, потреб та можливостей, обирає навчальний заклад, зміст, форму і темп післядипломної освіти);

в) ринковий підхід (між педагогами та фірмами, що пропонують найрізноманітніші інформаційні, наукові, методичні та культурні матеріали, у якості товару встановлюються певні ринкові відносини: з одного боку, вчитель платить за цей товар власні гроші, з іншого – фірма змушена серйозно думати про якість і практичну цінність цієї пропозиції);

г) матеріальне стимулювання (підвищення професійної майстерності вчителя супроводжується істотним зростанням зарплати та посадового статусу (зарплата нараховується залежно від педагогічного стажу та кількості набраних після одержання права на викладання т. зв. кредитів, тобто певної кількості навчальних годин, які необхідні для оволодіння знаннями з певного предмета або теми);

д) усебічність (до уваги вчителя пропонується така кількість різноманітних навчальних курсів, предметів, проблем, яка не лише задовольняє його

пізнавальні та культурні потреби, а й уможлиблює в разі необхідності зміну фахової спеціалізації [68, 78–80].

Міжнародна комісія з освіти XXI століття (UNESCO, 1996) відзначила, що ЗМІ постають у контексті освіти впродовж усього життя винятковим інструментом зв'язку: вони є водночас і містком між поколіннями, і засобом актуалізації знань. Така освіта потребує відповідного уміння вчитися, бо використання новітніх освітніх технологій вимагає розробки та застосування спеціальних методик. “Концепція вивчення мас-медіа впродовж усього життя передбачає усвідомлення ЗМІ як культурної цінності, яку треба захищати, розвивати, критикувати; приділяти максимальну увагу комунікативним процесам у суспільстві” [53, 94–95; 186].

Досвід показує, що складність підготовки вчителів до використання мас-медійних навчальних технологій пов'язана не стільки з навчанням користуватися технічними засобами, скільки з забезпеченням розумного підходу до їх використання, з наданням умінь створювати нові навчальні ситуації, системно застосовувати ЗМІ у навчально-виховному педагогічному процесі [132, 90].

Для визначення рівня готовності учителів до використання мас-медійних навчальних технологій та можливих шляхів її покращання американські фахівці провели у 1996 році телефонне опитування 130 викладачів середніх шкіл. Їх попросили дати відповіді на такі питання, обґрунтувавши свою точку зору:

- чи доводилося вам чути про поняття “медіа-грамотність”? Якщо так, то дайте визначення цьому поняттю;

- як часто у своїй щоденній роботі ви використовуєте різні медіа-засоби (газети, журнали, комп'ютери, теле-, відеозаписи, відеокамери тощо);

- у випадку використання одного з цих засобів протягом поточного семестру коротко опишіть його застосування;

- чи доводилося Вам використовувати медіа-засоби в непов'язаних з безпосередньою викладацькою практикою цілях;

- якою є ваша думка про необхідність покращання медіа-підготовки вчителів?

- У ході опитування з'ясувалося, що більшість учителів чули про “медіа-грамотність”, проте їм важко дати визначення цього поняття. Вчителі ставляться до медіа-засобів як до засобу передачі інформації, демонстрації ілюстрацій тощо. Опитування показало, що телебачення, відеозаписи, фільми і комп'ютери як навчальні інструментальні засоби в американських середніх школах, застосовуються порівняно частіше з будь-якими іншими медіа-засобами, зокрема друкованими. Відеокамери все ще нечасто використовуються американськими педагогами. На запитання про мету використання медіа-засобів учителі дали відповідь, виходячи з власного фахового досвіду (див. табл. 1).

Табл.1.

Педагогічні цілі використання медіа-засобів у навчальному процесі

<u>Учителі</u>	<u>(кількість осіб)</u>	<u>У відсотках (%)</u>
Викладання		
навчального матеріалу	59	40.9
Демонстрація подій	17	11.8
Читання книги / перегляд фільму	15	10.4
Обговорення	9	6.2
Вправи	6	4.1
Обчислювальні дії	14	15.9
Удосконалення навичок		
володіння іноземною мовою	6	4.1
Нагромадження документації	9	6.2
Загальна сума	144	100

Як свідчать дані, отримані в ході опитування, американські вчителі знайомі з фактами зловживання медіа-засобами у школі. Вони стверджують, що були свідками нецільового і недоцільного з дидактичної точки зору використання медіа-засобів для заповнення часу, в дисциплінарних цілях, наприкінці

робочого тижня чи перед канікулами як винагороду учням за гарну поведінку. 51% американських учителів вважають, що така практика є доволі розповсюдженою. Цей факт говорить про слабкий контроль з боку шкільних адміністрацій над доцільністю застосування мас-медійних навчальних технологій у педагогічних цілях.

Учителі, які погоджуються з думкою про те, що застосування мас-медійних технологій повинно підпорядковуватися насамперед навчальним цілям, виступають за підготовку педагогічних фахівців саме до цього [210; 243].

Результати проведеного дослідження були взяті до уваги американською педагогічною спільнотою, проте ситуація не зазнавала значних змін до 1999 року. Саме тоді американський Форум з освіти та технологій опублікував доповідь про статус технологій і освіти в США. У доповіді зазначалося, що школи витрачають у десять разів більше коштів на комп'ютери та Інтернет, аніж на підготовку вчителів до використання цих високотехнічних інструментів у педагогічній діяльності (наприкінці ХХ століття американські школи витрачали на одного учня з метою забезпечення навчального процесу комп'ютерною технікою в середньому 88 доларів щорічно і лише 6 доларів на підготовку вчителів до використання цієї техніки під час занять з учнями).

Більшість американських шкіл і нині гостро потребують покращання підготовки викладацького складу для роботи з медіа-засобами. Схожа ситуація склалася не лише в США, а й у багатьох розвинутих країнах світу. Так, лише 45% загалу британських учителів впевнено та ефективно використовують ІКТ на своїх заняттях. На рівні початкових шкіл таких 47%, у спеціальних школах – 42%, в середніх школах – 35%. Порівняно низький показник використання ІКТ британськими вчителями на заняттях середньої ланки освіти пояснюється тим, що навіть у тих школах, де створені всі умови для їх використання, все ще існують групи вчителів, які не використовують цю техніку взагалі.

Згідно з анкетуванням учителів шкіл про можливі напрями покращання їхньої професійної підготовки, 50% опитаних респондентів початкових англійських шкіл вказали на те, що вони відчувають гостру потребу в навчанні

використанню засобів медіа безпосередньо в навчальному процесі (стосовно середніх шкіл ця цифра сягнула 70%). Майже 70% учителів початкових шкіл бажали б здобути базові навички користування Інтернетом та електронною поштою. Такі ж побажання висловили 42% вчителів середніх шкіл [128, 74].

Зважаючи на таку ситуацію, уряди багатьох країн, у тому числі й США, посилили свою увагу на необхідності започаткування відповідних програм перепідготовки педагогічних кадрів. Сьогодні мас-медійна перепідготовка вчителів у США здійснюється за двома основними напрямками. По-перше, це надання базових знань використання засобів медіа в навчально-виховному процесі. Така технічна підготовка вчителів є достатньо різноманітною. Це і підготовчі курси перед вступом до університетів, і виробничі студії, і навчальні програми на комерційній основі тощо. Другим важливим напрямом є підготовка американських учителів до викладання спеціалізованих мас-медійних навчальних курсів [194].

Таким чином, мас-медійна перепідготовка стосується практично всіх учителів американських шкіл та коледжів, хіба що з тією різницею, що для одних з них – це фахова освіта, для інших – засіб підвищення загального рівня їх викладацької майстерності [195].

На необхідності підвищення загального рівня фахової майстерності вчителів за рахунок використання мас-медійних технологій вказує та обставина, що останнім часом американські університети і коледжі все більше уваги приділяють розвиткові дистанційного навчання. З цією метою у коледжах впроваджуються он-лайніві навчальні курси. Проте далеко не всі вони мають належний рівень організації. Так, студенти Томбал коледжу (Tomball College) звернулися до його адміністрації зі скаргою на низьку якість таких навчальних курсів і вимагали компенсувати їх витрати на навчання. Лише 40% студентів, які навчалися на он-лайнівих курсах цього коледжу, успішно закінчили навчання.

На одному із щорічних засідань Ліги з інновацій у місцевих коледжах (League for Innovation in the Community College), що відбулося в жовтні 1999

року, керівники Томбал коледжу розповіли про те, що було зроблено для зниження відсіву студентів, які навчаються за програмами дистанційного навчання. Головною причиною невдач в організації дистанційного навчання в цьому коледжі, на думку його викладачів, стало те, що викладачі не були належним чином підготовлені до проведення навчальних курсів у режимі он-лайн.

Тому адміністрація коледжу розробила 40-годинну програму підготовки викладачів до дистанційного навчання. Тепер, перш ніж викладати он-лайніві навчальні курси, викладачі коледжу повинні обов'язково опанувати цю програму [291]. Це має вагоме значення і для покращання системи підготовки вчителів загалом, адже дистанційна форма навчання з багатьох причин продовжує користуватися широким попитом серед американських педагогів. Дедалі зростаюча популярність он-лайнних педагогічних курсів обумовлюється насамперед їх:

- інформативністю (зростає доступ до освітніх та педагогічних джерел);
- комунікативністю (зростає кількість потенційних слухачів, педагогів і спеціалістів, з якими засобами електронних мереж можна оперативно консультуватися з професійних питань; стираються територіальні обмеження для проведення методичних семінарів, нарад і участі в них);
- педагогічним потенціалом (мотиваційним, інтерактивним, технологічним);
- економічністю (загальні витрати на навчання зменшуються на 40% завдяки економії транспортних витрат, витрат на оренду та утримання приміщень, скорочення “паперового” виробництва та тиражування посібників);
- ергономічністю (слухачі і педагоги мають можливість розподіляти час занять за зручним для себе графіком та темпом роботи, суміщати свої заняття з основною роботою, вибирати та використовувати для занять найзручнішу техніку і комп'ютерне обладнання);
- комерційністю (дистанційні курси, семінари і мас-медійні технології є товаром, попит на який постійно зростає) [137, 165–173].

Значною мірою покращити свій рівень володіння мас-медійними технологіями американським учителям, як і їх колегам у всьому світі, допомагають теле-, відеоконференції та Інтернет-чати. Так, учителі та науковці Великої Британії та Німеччини успішно підвищують свій фаховий рівень, обговорюючи педагогічні проблеми з колегами та отримуючи актуальну інформацію в рамках нового проекту LeaNNet – “Вчителі мереж”. У Данії 100 тисяч учителів та учнів активно працюють у національній системі телеконференцій The SkoleKom, до якої щоденно підключаються більш як 1000 нових учасників. Для італійських учителів відкрито педагогічний веб-сайт, що містить велику кількість навчальних матеріалів, мультимедіа-бібліотеку, форуми. Співробітництво між WNET і Техаським педагогічним інститутом науки, телебачення і технології пропонує американським учителям знайомство в інтерактивному режимі з програмою використання телевізійних технологій. Американський науковець Руф Енн Бурнс, яка досліджувала проблему ефективності програм з використання телебачення в інтерактивному режимі, зазначила, що після ознайомлення вчителів з цією програмою їхні учні мали значно кращі показники успішності [Teach Trends, 1993, p. 4].

Корпорація громадського мовлення (Corporation for Public Broadcasting) і Фонд Анненберга (Annenberg Foundation) ініціювала проект, у рамках якого здійснюватиметься трансляція на всю територію Сполучених Штатів семінарів з медіа-підготовки вчителів. Вартість проекту – 70 мільйонів доларів. Більшість навчальних матеріалів для цих семінарів розроблені вузівськими професорами. Подібні семінари спрямовані на підвищення кваліфікації медіа-викладачів, як таких, хто вже має відповідний стаж роботи, так і початківців [260; 292].

На каналі Annenberg / CPB подібні телесемінари почали транслюватися ще в 1996 році. Сьогодні його передачі сприяють підвищенню кваліфікації 43 тисяч учителів американських шкіл. За допомогою супутника канал передає безкоштовні некомерційні програми протягом 60 годин щотижня. Ці програми можуть бути доповнені відвідуванням сайту цього каналу в Інтернеті (<http://www.learner.org/channel>), де обговорюються матеріали педагогічних

семінарів. Перехід на цілодобове транслявання зумовлений головним чином не тим, що вчителі прагнуть підвищувати свою кваліфікацію “і вдень і вночі”, а тим, аби зробити трансльовані передачі доступними якомога більшій глядацькій аудиторії. На створення і показ цих навчальних програм щорічно витрачається в середньому 70 мільйонів доларів. За умови підтримання високого рейтингу програми цілодобова трансляція її аналогів може здійснюватися додатково протягом найближчих 15 років [174, 71].

Плідну роботу з підготовки педагогів до роботи з мас-медійними навчальними технологіями проводять англійські фахівці, зусиллями яких створено електронний віртуальний центр для всіх викладачів – базу даних з освітніх стандартів. З цією метою до сервера освітньої мережі Ірландії Scoilnet прикріплені консультанти, які “проводять” шкільного вчителя за допомогою “Content Wizard”, починаючи з моменту реєстрації в Інтернеті й до публікацій його власних праць. Європейський проект “Екстранет для викладачів” (EXE) надав можливість створити базу даних для вчителів, які прагнуть застосувати мультимедіа у своїй щоденній фаховій діяльності. Завдяки цій базі вчителі отримують можливість підготувати необхідні дидактичні матеріали для шкільних занять з використанням новітніх технологій. Рада з питань освіти Нью-Йорку також має намір створити портал в Інтернеті, де вчителі могли б одержувати он-лайнову інформацію, пов’язану з педагогічною практикою.

З цією метою Рада з питань освіти розпочала пошук потенційних партнерів в університетах, які могли б допомогти у здійсненні планування і маркетингу функціонування цього порталу. Передбачається, що цей портал буде діючим не тільки в штаті Нью-Йорк, але й по всій країні. Представник Ради з питань освіти заявив, що проект, про який ідеться, – не просто чергові он-лайнові курси, яких сьогодні сотні, а то й тисячі. Його першочергове завдання – поставити технології Інтернету на службу розширення вже чинних навчальних комп’ютерних програм. Він також зазначив, що вчитель матиме змогу використовувати Інтернет-сайт для опанування різних методик проведення уроку.

У новій програмі будуть представлені різні варіанти подачі однієї і тієї ж навчальної теми, аби вчитель міг обрати найпридатніший для нього варіант. Більшість заявок на участь у цьому проекті було отримано від технологічних компаній та університетів, після чого Рада з питань освіти оголосила конкурс. За словами представника Ради Дж. Смарра, “перевага буде надана тому, хто запропонує найцікавіші ідеї трансформації наявних інформаційних ресурсів в он-лайнний формат” [176]. Безумовно, велике значення буде мати і вартість проекту. Смарт переконаний у тому, що хто б не виграв конкурс, коледжі Нью-Йорку готові з ними співпрацювати. Р. Макклінток, професор педагогічного коледжу Колумбійського університету, автор одного з підрозділів проекту, сказав, що проект є досить об’ємним і його практична реалізація займе багато часу. Однак управлінці в галузі шкільної освіти сподіваються, що він буде успішним і принесе велику користь учителям.

Подібний до попереднього проект Weather Underground уже створений зусиллями Мічиганського університету. Він уміщує навчальні програми з природничих наук і відомості, що стосуються погоди. Мета цього проекту – надати допомогу насамперед учителям біології та хімії. Взаємодія шкільних учителів з визнаними авторитетними фахівцями в цій галузі має сприяти, за задумом авторів проекту, їх фаховій підготовці та перепідготовці.

Міністерства і департаменти освіти, державні та приватні фонди, федерації заохочують учителів індивідуальними та груповими грантами, призами за продуктивне використання інформаційних та комунікативних технологій у навчальному процесі. Так, Британське агентство навчальних комунікацій та технологій (ВЕСТА) проводить конкурс на отримання призів за такими номінаціями: шкільне адміністрування, навчання дітей-інвалідів, краще викладання предмета, кращі методичні розробки впровадження мас-медійних навчальних технологій у шкільне навчання. Вчителі-переможці конкурсу та школи, в яких вони працюють, отримують грошові винагороди. В 1999 році з’явилася нова нагорода для вчителів країн Європи – європейський “Лейбл”. Цей почесний знак присуджується за ініціативу в галузі навчання та викладання

іноземних мов, за підтримку впровадження та адаптації нових ідей та технологій у шкільній практиці. “Лейбла” будуть удостоюватися щорічно найініціативніші та найефективніші проекти з навчання іноземних мов у країнах-учасниках проекту.

Система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у США організована таким чином, що кожен учитель, який відчув потребу вдосконалити фаховий рівень, зокрема і рівень власної медіа-грамотності, має на це реальні можливості.

Для тих учителів, які після проходження перепідготовки мають намір стати спеціалізованими медіа-вчителями, розроблені програми, які охоплюють основи програмування (створення комп’ютерних програм) та основи викладання мас-медійних навчальних курсів для школярів. Така спеціалізована підготовка вимагає більшого часу та зусиль, ніж суто ознайомчі курси, що надають учителям лише загальне уявлення про використання мас-медійних навчальних технологій.

Так, ліцензійна програма CML MediaLit Kit пропонує різнопланову підготовку медіа вчителів, що включає:

- міні-конференції (для більш як 1000 вчителів із 25 штатів проводяться секційні засідання на тему: “Медіа та краса”, “ Критичне мислення XXI століття”, “Медіа-грамотність”;

- одноденну підготовку вчителів 90 шкіл з дисципліни “Здоровий спосіб життя”, на розгляд яких пропонується тема “Принципи медіа-грамотності та внесок ЗМІ в освіту про здоровий спосіб життя”;

- одноденне засідання працівників шкіл з метою обговорення теми “Сцени жорстокості в мас-медіа”;

- 2-годинне засідання медіа-вчителів;

- участь у Національній спілці медіа-вчителів.

При університетах або відділеннях Американської федерації вчителів (АФТ) постійно відбуваються семінари і конференції з проблем підготовки медіа-вчителів. Так, щоліта АФТ проводить для освітян курси або семінари з

медіа-освіти, до участі в яких запрошуюються кращі викладачі.

Досить плідним у справі підготовки вчителів до використання мас-медійних технологій у навчальному процесі є, на наш погляд, проект “Школа майбутнього” (Tomorrow School) [255]. В рамках цього проекту педагоги беруть участь в обговоренні мультимедійних програм, опрацьовують підходи і методики їх практичного використання. Паралельно відбувається опанування навичок управління та процесу контролю засвоєння знань учнями з використанням мас-медійних технологій [203; 216; 228; 267, 10–14].

Значну допомогу у справі підготовки американських медіа-педагогів надає навчальне телебачення. Одним із завдань Національного центру шкільного телебачення (National Instruction Television Center) в Блумінгтоні (штат Індіана) є удосконалення методичного забезпечення шкільної освіти. Спеціалісти в галузі телеіндустрії, педагогічні фахівці вивчають освітню якість та ефективність навчальних передач, їх технічну досконалість та виховну цінність. Ними ж здійснюється відбір телекурсів, придатних для розповсюдження в масштабах усієї країни [244; 193].

Одна з програм, яка допомагає вчителям грамотно використовувати медіа-засоби в роботі з учнями, називається “Знай телебачення”. Ця програма була розроблена американським навчальним каналом спільно з Тайм Ворнер Кабель. Вона має на меті стимулювати вчителів використовувати на уроках документальні фільми і наукову літературу. Програма складається із серії вправ та запитань, відповіді на які допомагають проаналізувати документальний фільм та інформаційне повідомлення. Наводимо зразки можливих запитань:

- яку мету ставить продюсер;
- як у повідомленні використовуються образи, звук, мова, форма;
- які методи використовуються для привернення уваги аудиторії;
- які методи використовуються для зображення дійсності.

Упродовж трьох років ця телевізійна програма готувала вчителів грамотно використовувати медіа-засоби в педагогічній практиці. У 1995 році телепроект “Знай телебачення” був удостоєний нагороди Голден Кабель (ACI).

Телематеріали програми доступні всім учителям. Незалежно від навчального каналу вони представлені в тригодинному інтерактивному форматі студії. Докладно описана і змодельована, ця програма надає вчителям можливість адаптувати її до шкільного розкладу, запозичувати і використовувати методичні розробки використання медіа-засобів у навчально-виховному процесі [181, 144–152].

Плідною, на наш погляд, є практика запрошення провідних американських медіа-фахівців для читання шкільних телевізійних курсів та як експертів з викладання шкільних дисциплін, пов'язаних з медіа. У книзі “Телевізійний учитель” американський письменник Боні Гільйом описує якості, необхідні такому фахівцю:

- вдалих досвід викладання дисципліни;
- готовність оволодіти майстерністю викладання;
- творча фантазія, винахідливість;
- захоплення предметом;
- здатність співпрацювати з іншими людьми, співавторами телепрограми;
- усвідомлення своєї ролі у спільному викладанні дисципліни;
- чудове володіння мовою, вміння ґрунтовно викладати власні думки;
- вміння триматися перед камерою;
- розуміння телевізійної специфіки.

Отже, телебачення найбезпосереднішим чином впливає на трансформацію ролі сучасного вчителя, видозмінюючи її, доповнюючи новими функціями. Відома в США телевізійний викладач І. Кейт Тайлер під час виступу 12 жовтня 1961 року в університеті Пердью так охарактеризувала ці зміни: “Не стільки “взірцевий учитель”, скільки спеціаліст із викладу матеріалу засобами телебачення. Разом зі шкільним учителем він створює єдиний колектив, і вони разом формують сприятливу атмосферу для навчання. Функціонування шкільного телебачення передбачає докорінну перебудову роботи вчителя у класі. Він змушений значною мірою відмовитися від непорушності навчального плану на користь більш організованого телевізійного навчання, визнати його

значущість, актуальність та ефективність щодо викладу навчального матеріалу. Якщо ж учитель вважатиме себе виключним і єдиним джерелом навчального матеріалу, він може достатньо упереджено і вороже ставитися до телебачення. Та якщо він більш свідомо підійде до осмислення своєї ролі та завдань насамперед як організатора і консультанта учнів у навчальному процесі, то з часом він зрозуміє, що, залучаючи як партнера телевізійного вчителя, він тим самим розширить свої власні компетенції щодо організації навчання у класі. В кінцевому підсумку вчитель досягне значних успіхів у педагогічній діяльності і буде відчувати моральне задоволення” [244, 61].

На думку американських фахівців, підготовку вчителів у цій царині не можна розглядати лише як інновацію. Навпаки, новизна, пов’язана з використанням мас-медійних технологій, повинна сприяти зміні методик навчання, а в майбутньому – поступовим змінам усього навчального плану. Лише тоді інновації органічно вписуватимуться в існуючу систему шкільної освіти.

Отже, підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що мас-медійна підготовка та перепідготовка педагогічних фахівців у США є оригінальною підструктурою загальної педагогічної підготовки. Позитивним є те, що до використання мас-медійних навчальних технологій готують не лише медіа-педагогів, а й весь загал американських учителів. У цьому зв’язку значно розширюються можливості вчителів для підвищення їхньої фахової майстерності, а також забезпечення їх новітніми методиками роботи з учнями. Проте, на нашу думку, цьому процесу все ще бракує системності та контролю, зокрема в доцільності та адекватності застосування мас-медійних навчальних технологій в американських середніх школах.

Ретельне вивчення досвіду організації мас-медійної підготовки педагогів у світі та його поширення сприяє наближенню світового педагогічного товариства до створення міжнародної системи мас-медійної освіти. У цьому контексті, на наш погляд, важливою є інформація про здобутки освітян різних країн у цій царині.

У Норвегії, наприклад, мас-медійна підготовка вчителів здійснюється вже протягом 10 років. Проте спочатку програми, які пропонувалися майбутнім учителям, здебільшого задовольняли потреби бібліотекарів та асистентів, які відповідають за оснащення класних кімнат аудіовізуальним обладнанням. Ці програми передбачали також і вивчення ЗМІ, проте, на думку Е.Г. Дала, більша увага в них приділялася інтегруванню різноманітних медіа-курсів у розклад, аніж забезпеченню студентів достатніми знаннями про медіа. Нині в норвезькій системі підготовки педагогічних кадрів при університетах успішно діють шестимісячна та річна навчальні програми з масової комунікації для студентів та аспірантів, успішне опанування яких надає можливість отримати ступінь кандидата педагогічних наук зі спеціальностей драма, фільм та телебачення. Подібні програми для вчителів початкових та середніх шкіл все ще перебувають у стадії створення [187, 190–199] (див. додаток А).

Один із наймасштабніших та масових проектів мас-медійної підготовки норвезьких учителів отримав назву “Медіа-підтвердження”. Цей проект створений спільними зусиллями адміністрацій вечірніх і заочних шкіл та регіонального коледжу. Автори проекту прагнули запропонувати гнучку модель навчання, яка б стимулювала індивідуальне спостереження за феноменом ЗМІ в місцях їх найчастішого використання та з метою отримання студентами загальної уяви про форми зв’язку та комунікації [187].

Проект складається з двосеместрового курсу, що завершується екзаменом, після здачі якого видається відповідне посвідчення. Для глибшого вивчення такого курсу необхідна дворічна підготовка. Після самостійного опрацювання студентом близько 1000 сторінок літератури з цієї проблематики на другому році навчання відбувається спеціалізація за одним з основних предметів. Кожен піврічний навчальний курс складається зі 150-ти лекцій, проходження практики та складання 30 тестів і екзамену. Зауважимо, що в Норвегії такі навчальні курси користуються досить широкою популярністю, адже більшість студентів має бажання продовжити навчання в цьому напрямі [187, 190–199].

Протягом 90-х років канадськими фахівцями здійснювалася потужна

робота, спрямована на покращання медіа-освіти вчителів. З цією метою університет Торонто запропонував літні навчальні курси в три етапи, а з 1994 року по 1997 рік Асоціація медіа-грамотності Канади провела літні медіа-курси для вчителів Рієрсона. АМГ також стала організатором двох міжнародних конференцій у Гьюелфі (1990 р. та 1992 р.). У цих конференціях мали змогу взяти участь більш ніж 500 учителів. Крім того, декілька університетів Онтаріо започаткували додаткові кваліфікаційні курси підготовки медіа-вчителів, а в університеті Оттави такі курси стали вже традиційними.

Щоправда, останнім часом у Канаді розвиток такої галузі педагогічної діяльності, як медіа-підготовка педагогічних кадрів, дещо уповільнився. Це пояснюється, з одного боку, ослабленням фінансування цих програм, а з іншого – виникненням деякого скепсису вчителів у їх ефективності. Проте співробітники АМГ відзначають зростання зацікавленості вчителів початкових класів у такій педагогічній освіті. Відгуком на цю зацікавленість стало проведення АМГ трьох симпозіумів для вчителів початкових шкіл у різних районах Канади та розробка нових підготовчих курсів.

Для австралійських учителів також розробляються спеціальні програми з медіа-освіти. Група підтримки АТОМ (Australian Teachers of Media) раз на півтора роки проводить загальнонаціональні конференції з проблем медіа-освіти (див. додаток Б).

У кожній федеральній землі Німеччини існує спеціальний центр, головне завдання якого полягає в наданні допомоги медіа-вчителям. Координуючим центром виступає Національний інститут наукового та навчального кіно (National Institut fur Film und Bild im Wissenschaft und Unterricht – FWU) [164].

З кінця 60-х років католицький центр комунікацій в Дубліні (Catholic Communications Centre) (Ірландія) організовує курси медіа-підготовки вчителів. Російські педагоги мали змогу брати участь у навчальних семінарах “Медіа–95” та “Медіа-освіта і проблеми навчального телебачення”, які проводилися спільно з Британським інститутом кінематографу. Шотландські та японські вчителі беруть активну участь у навчальних семінарах та курсах з медіа-освіти. У

Великобританії підготовка до використання мас-медійних технологій – неодмінна умова отримання учительського сертифіката.

Для підготовки вчителів до використання мас-медійних технологій в Україні вітчизняними фахівцями була запропонована оригінальна програма курсу “Естетично грамотна особистість у сучасному інформаційному просторі” [94, 123–187]. Цей курс пропонується розглядати як складову змістового компонента неперервної педагогічної освіти на базі післядипломних закладів освіти. Програма курсу розрахована на 42 години (18 годин лекційних, 14 годин практичних, 6 годин лабораторних занять і 4 години самостійної роботи) (див. додаток В).

Особливістю цього двотижневого курсу є те, що він зорієнтований, перш за все, на організаторів позакласної і позашкільної виховної роботи, заступників директора з навчально-виховної роботи, учителів гуманітарного профілю (української мови і літератури, російської та англійської мов, світової літератури, музики, історії та ін.), які працюють класними керівниками, соціальних педагогів тощо [70, 123–187].

Загалом можна сказати, що ця галузь педагогічної діяльності все ще залишається для вітчизняних педагогів “молодою” і недостатньо опрацьованою. Недостатнім є також рівень та масштабність наукових досліджень в галузі медіа-освіти. У зв’язку з цим вивчення самобутнього досвіду підготовки американських учителів до роботи з мас-медійними технологіями слугуватиме тим джерелом інформації, яке допоможе вітчизняним освітянам віднайти оптимальні шляхи розвитку цієї важливої галузі педагогічної діяльності в Україні.

Висновки до другого розділу

Дослідження практичного досвіду застосування мас-медійних навчальних технологій у закладах середньої освіти США дає підстави зробити наступні висновки:

1. Мас-медійні навчальні технології розглядаються американськими вчителями як ефективні та перспективні засоби вдосконалення навчального процесу. Завдяки використанню мас-медійних навчальних технологій учні отримують доступ до багатющих інформаційних ресурсів, зростає їх мотивація до навчання, стимулюється їх самостійність. Інтерактивні навчальні проекти сприяють розвитку глобального мислення школярів, інтенсифікації навчального процесу. Однак, як засвідчує американський досвід, застосування новітніх технічних засобів у школі повинно супроводжуватися випереджальними педагогічними дослідженнями, які дозволять підвищити дидактичну їх ефективність і водночас мінімізувати шкідливі впливи на учнівську аудиторію.

2. Американські педагоги широко застосовують ЗМІ в підготовці молоді до життя в умовах сучасного високорозвиненого, демократичного суспільства. Найважливішими соціалізаційними завданнями, які вирішуються в американських навчальних закладах з допомогою ЗМІ, є формування в учнів соціально цінних та індивідуально перспективних якостей і здібностей, забезпечення високого рівня громадянської свідомості, політичної обізнаності, соціальних компетентностей, зокрема в тому, що стосується працевлаштування, виконання громадських та соціальних ролей. Завдяки використанню в американських школах мас-медійних навчальних технологій відбувається цілеспрямований педагогічний вплив на процес соціалізації учнівської молоді, моделюються соціальні ситуації в учнівських колективах, коригуються соціальні взаємодії, стимулюється просоціальна діяльність, здійснюється сприяння особистісному розвитку вихованців.

3. Мас-медійна підготовка та перепідготовка педагогічних фахівців у США є осібною складовою загальної фахової підготовки вчителів. Вона полягає як у підготовці медіа-педагогів, так і мас-медійній просвіті всього загалу

американських учителів до використання мас-медійних навчальних технологій. З огляду на це, значно розширюються можливості останніх у підвищенні їхньої фахової майстерності, а також озброєння новітніми технологіями та методиками роботи з учнями. Однак, мас-медійній підготовці вчителів у США бракує системності та організаційної досконалості, що позначається на ефективності та доцільності застосування мас-медійних технологій у середніх закладах освіти США.

Загальні висновки

Результати дослідження дають підстави для таких загальних висновків:

1. Відповідно до особливостей основних періодів соціально-економічного поступу американського суспільства розвиток мас-медійних навчальних технологій у США ознаменувався трьома визначальними етапами.

Перший з них (20–60-ті роки ХХ століття) обумовлений інтенсивним розвитком засобів масової інформації в американському суспільстві – друкованих ЗМІ, кінематографу, телебачення, внаслідок чого відбулося розширення сфери їх впливу та застосування у шкільній педагогічній практиці із супроводжуючою ці процеси технологізацією навчання (застосування ТЗН – технічних засобів навчання).

Другий етап розвитку мас-медійних навчальних технологій у США (60–70-ті роки ХХ століття) пов'язаний із значними досягненнями в галузі інформатизації американської економіки, стрімким розвитком новітніх технологій. У цей час у американських освітніх закладах з'являється комп'ютерна техніка, яка дає поштовх розвитку програмованого навчання (мова ЛОГО), започатковуються навчальні курси з інформатики як для учнів, так і для вчителів, зростають цільові видатки державного бюджету на оснащення навчальних закладів новітньою технікою та апаратурою, на підготовку технічно і технологічно грамотних педагогічних працівників.

Третій, сучасний, етап розвитку мас-медійних навчальних технологій у США (кінець ХХ – початок ХХІ століття) характеризується інтенсивним розвитком інформаційних технологій у суспільстві загалом і в шкільній освіті зокрема (підключення шкіл до локальної та глобальної інформаційних мереж, створення електронних банків інформації для навчальних закладів, розвиток інтерактивних, дистанційних, програмованих форм навчання). Нинішня масштабна інформатизація шкільної освіти в США супроводжується також активізацією педагогічної діяльності в галузі розробки новітніх програм для

викладання школярам мас-медійних навчальних курсів, їх методичного забезпечення.

2. Прототип сучасної медіа-освіти у шкільних навчальних закладах США зародився в 40–50-х роках ХХ століття. Спочатку медіа-освіта розглядалась американськими фахівцями як різновид педагогічної технології, що ґрунтувалася на застосуванні з пізнавально-виховною метою продукції телебачення та кінематографу. Згодом шкільні курси з медіа-освіти набули дедалі більшої спрямованості на формування в учнів загальної мас-медійної грамотності і компетентності, необхідних їм для життя і діяльності в інформаційно насиченому середовищі. Ця обставина спричинила потужний поштовх наукових досліджень у галузі медіа-освіти, які завершилися розробкою концептуальних підходів до реалізації медіа-освітніх курсів у навчальних закладах – ін'єкційна, спрямована на “задоволення потреб” аудиторії, практична, спрямована на формування в учнів критичного мислення, марксистська, семіотична, культурологічна та естетична концепції. Сьогодні основними завданнями медіа-освіти як шкільної дисципліни в США є надання учням загальної обізнаності про діяльність ЗМІ та їх вплив на індивідуальну і колективну свідомість, озброєння учнів умінням адекватно сприймати й плідно використовувати інформацію, розвиток комунікативних навичок школярів.

3. У сучасній світовій педагогічній практиці існує два основні підходи до реалізації медіа-освітніх шкільних курсів – інтегрований і спеціалізований. Перший полягає в інтеграції елементів медіа-освіти до програм різних шкільних дисциплін (Фінляндія, Німеччина, Данія, Росія), другий – в організації самостійних курсів з медіа-освіти (Бельгія, Великобританія, Канада, Австралія, Норвегія, Ірландія). У деяких країнах (Франція, Голландія, Нова Зеландія) чинні обидва підходи. У Сполучених Штатах Америки переважає спеціалізований підхід, тому в 48 із 50 штатів медіа-освіта набула статусу окремої дисципліни і її введення в розклад загальноосвітніх навчальних закладів супроводжується цільовою розробкою відповідних навчальних програм і методик. Сучасні американські медіа-освітні навчальні курси

покликані, перш за все, формувати в школярів критичне мислення та культурологічну обізнаність. Ця мета досягається під час вивчення шести взаємодоповнюючих і взаємопов'язаних тематичних компонентів – “Агентство”, “Категорія”, “Технологія”, “Мова”, “Аудиторія”, “Репрезентація”.

4. Мас-медійні навчальні технології поцінуються американськими фахівцями як вагомий чинник удосконалення та інтенсифікації навчального процесу в закладах шкільної освіти. Завдяки використанню мас-медійних навчальних технологій учні отримують доступ до багатючих інформаційних ресурсів, зростає їх мотивація до навчання, відбувається стимуляція пізнавальної активності, забезпечується індивідуалізація та диференціація в опануванні програмових знань із різних шкільних дисциплін. Провідну роль у підвищенні ефективності навчального процесу в сучасних американських школах відіграють комп'ютерні технології. Наразі інтерактивні форми навчання сприяють розвитку глобального, проблемного та проектного мислення школярів, дидактичні матеріали на електронних носіях (комп'ютерні ігри, навчальні фільми, підручники, посібники тощо) органічно доповнюють і збагачують зміст навчальних програм, дозволяють учням опановувати їх власним темпом й у відповідності до індивідуальних пізнавальних потреб і можливостей.

Однак, як засвідчує американський досвід, широке застосування мас-медійних навчальних технологій, зокрема комп'ютерних, вимагає ретельного обґрунтування їх педагогічної доцільності, а також виважених способів їх реалізації для уникнення інформаційного перевантаження учнів, та надмірної технологізації шкільної освіти.

5. Педагогічний досвід застосування мас-медійних навчальних технологій у США засвідчує їх значний соціалізуючий потенціал, що виявляється в підготовці американської молоді до життя в суспільстві, основними цінностями і надбаннями якого є демократія, світоглядний та культурний плюралізм, вільна конкуренція, ринкові економічні відносини. Для адекватної вимогам цього суспільства соціалізації молоді американські вчителі активно використовують

педагогічний потенціал ЗМІ на всіх рівнях і щаблях загальної середньої освіти. Мас-медійні навчальні технології покликані сприяти досягненню кожним американським учнем статусу повноправного суб'єкта суспільних процесів інформаційного обміну та комунікації. Засобами медіа-освіти американські вчителі прагнуть сформувати у вихованців школи такі соціально цінні та індивідуально перспективні якості і здібності, як громадянська свідомість і активність, політична обізнаність, гуманізм, альтруїзм, здатність до особистісної самореалізації, прагнення життєвого успіху, компетентність у виборі професії та ін.

6. Мас-медійна підготовка та перепідготовка педагогічних фахівців у США є складовою загальної фахової підготовки вчителів. Вона охоплює як підготовку медіа-педагогів – викладачів шкільних медіа-курсів, так і мас-медійну просвіту загалу слухачів американських педагогічних вищих навчальних закладів. Навчальні програми, пов'язані із впровадженням та реалізацією новітніх мас-медійних навчальних технологій, пропонуються американським учителям також у ході педагогічної перепідготовки (курси підвищення кваліфікації). Завдяки цим заходам американські педагоги набувають кваліфікації, яка дозволяє їм ефективно і творчо застосовувати мас-медійні навчальні технології в педагогічній практиці. Однак зважаючи на те, що мас-медійна підготовка та перепідготовка вчителів здійснюється в США переважно з ініціативи місцевих органів влади, їй бракує системності, фундаментальності та організаційної узгодженості.

7. Узагальнення позитивних здобутків американських колег у галузі реалізації мас-медійних навчальних технологій в загальноосвітніх навчальних закладах дозволяє дати певні рекомендації про перспективи використання цього досвіду у вітчизняній шкільній освіті. З цією метою доцільно:

- створити при АПН України творчу групу науковців для розробки програм і дидактичного забезпечення викладання обов'язкових мас-медійних навчальних курсів школярам середнього і старшого шкільного віку;

- оголосити в Україні конкурс на створення авторських навчальних програм та методичних посібників, підручників з медіа-освіти для основної школи, а також для старшої (профільної) школи;
- залучити до співпраці широке коло фахівців з різних шкільних дисциплін, як науковців, так і практиків, для вирішення проблем інтеграції елементів мас-медійної освіти у зміст основних шкільних предметів;
- на педагогічних факультетах інститутів та університетів, а також на курсах удосконалення кваліфікації вчителів розпочати здійснення цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів для реалізації мас-медійних навчальних технологій у загальноосвітніх середніх закладах України, започаткувати факультети підготовки медіа-педагогів;
- створити при Міністерстві освіти і науки України спеціальний відділ, співробітники якого здійснюватимуть контроль та оцінку ефективності застосування мас-медійних навчальних технологій у шкільній освіті України та якості підготовки педагогічних фахівців у галузі медіа-освіти;
- всіляко ініціювати і розвивати партнерство школи та ЗМІ задля координації та об'єднання їх зусиль у соціалізації учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Альтбах Ф. Дж. Нация в опасности: к вопросам о реформе образования в США // Перспективы. Вопросы образования. – 1987. – №3. – С. 13–27.
2. Атутов П. Р. Технология и современное образование // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 11–14.
3. Бабашев А. Э. Развитие содержания среднего образования в США. – Волгоград: ВГАФК, 1997. – 194 с.
4. Базэлгэт К. Ключевые аспекты медиа-образования: Доклад на русско-британском семинаре по медиа-образованию. – М., 1995. – С. 15–19.
5. Бевор Э. Юные, медиа и медиаобразование // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка / Под ред. А.В. Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 28–35.
6. Бердяев Н. Н. Человек и машина // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 143–163.
7. Берже Ж. Изучение средств массовой информации в Швейцарии // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 79–91.
8. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы). – М., 1970. – 300 с.
9. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
10. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
11. Бібік Н. Зростаємо громадянами: Розповідь про Конституцію України: Навч. посібник / Н.М. Бібік, М.М. Ілляш. – К.: Веселка, 2000. – 87 с.
12. Бібік Н. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія. – К., 1998. – 199 с.
13. Боголюбов В. И. Педагогические технологии: эволюция понятия // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123.
14. Бок Д. Университеты и будущее Америки / Пер. с англ. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 128 с.

15. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
16. Болгаріна В., Журецький Я. Прилучення учнів до національної культури // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 52–55.
17. Болескина Е. Л. Потребители игровой компьютерной культуры // Социс. – 2000. – № 9. – С. 80–87.
18. Бондаренко Е. А., Журин А. А. Состояние медиаобразования в мире // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 88–98.
19. Бордовский Г. А., Извозчиков В. А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 12–16.
20. Брунер Х. Х. Глобализация, образование и революция в технологи // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. – 2001. – № 3. – Т. XXXI. – С. 16–23.
21. Бюлетень бюро інформації Ради Європи України. Парламентська Асамблея. Рекомендація Ради Європи 1466 (2000) “Про освіту з питань ЗМІ” – С. 79–80.
22. Вамош Т. Приоритет человеческого фактора // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 3. – С. 39–46.
23. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи. – Ніжин, 2002. – 139 с.
24. Вачнадзе Г. Всемирное телевидение. – Тбилиси: Ганатлеба, 1989. – 671 с.
25. Велихов Е. П. Новые информационные технологии в школе // Информатика и образоваание. – 1986. – № 1. – С. 18–22.
26. Веселова В. В. Традиции и новые ценности в системе образования США // Образование: идеалы и ценности. – М.: ИТПиО РАО, 1995. – С. 438–456.
27. Видеокомпьютерные средства обучения в современной американской школе. – М., 1993. – 35 с.
28. Вильямс Р., Маклин К. Компьютеры в школе. – М.: Прогресс, 1998. – 336 с.
29. Волков К. Н. Современные методические разработки в педагогике США.

- М.: Знание, 1997. – 116 с.
30. Вульфсон Б. Л. Развитие образования в современном мире // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 107–113.
31. Гергей Т., Машбиц Е. Психолого-педагогическая проблема эффективного применения компьютера в учебном процессе // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 41–48.
32. Голядкин Н. Телебизнес и наука // Телевидение вчера, сегодня, завтра. – М., 1981. – Вып. I. – С. 227.
33. Гонне Ж. Освіта і засоби масової інформації. – К.: К.І.С., 2002. – 100 с.
34. Гонне Ж. Школьные и лицейские газеты / Ред. и вст. ст. А.В. Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.
35. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
36. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до II мировой войны: Исторический очерк. – М.: Педагогика, 1972. – 226 с.
37. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. Кларина М. В. – М., 1994. – 186 с.
38. Дал А. Г. Изучение средств массовой информации в школе // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 49–62.
39. Дашниц Н. Л. Телекоммуникационные проекты в современной школе // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 63–69.
40. Джалалуддин А. К. Применение компьютеров для целей непрерывного образования // Перспективы. Вопросы образования. – 1991. – № 2 (74). – С. 72–90.
41. Джонассен Д. Х. Компьютеры как инструменты познания // Информатика и образование. – 1996. – № 4. – С. 117–126.
42. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
43. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире. – М.: Владос, 1999. – 200 с.

- 44.Диозед А. Компьютеры и образование: опыт Франции // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 4. – С. 17–26.
- 45.Дмитриева Е. И. Технологичность как основной методический подход к созданию курсов дистанционного обучения через Internet // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С. 10–16.
- 46.Дюге П. Компьютеры в школе: международное значение национальных стратегий // Перспективы. Вопросы образования. – 1991. – № 2 (74). – С. 32–42.
- 47.Эйде Х. Коммуникативная функция общества // Перспективы. Вопросы образования. – 1982. – № 3. – С. 117–125.
- 48.Эйзенштейн С. М. Избранные статьи. – М., 1956. – 376 с.
- 49.Эшер Ж.-К. Новые информационные технологии в образовании: экономический аспект // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 4. – С. 151–167.
- 50.Ерасов Б. С. Социальная культурология. – М.: Аспект-пресс, 1996. – 591 с.
- 51.Ершов Ю. Л. Выступление на закрытии 2 международного конгресса ЮНЕСКО «Образование и информатика» // Информатика и образование. – 1996. – № 5. – С. 33–34.
- 52.Ефимов А. Н. Информационный взрыв: проблемы реальные и мнимые. – М., 1985. – 160 с.
- 53.Заболотна О. А. Політико-правовий напрямок соціалізації учнівської молоді в закладах середньої освіти США // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – К. – Житомир: Волинь, 2003. – Кн. 2. – С. 325–333.
- 54.Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
- 55.Зязюн І. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 23–34.
- 56.Інтерактивні технології навчання: Метод. посібник / О. Пометун та ін. – Умань, 2003. – 68 с.

57. Ильин Т. А. Программированное обучение в США // Программированное обучение в школе. – М., 1964. – С. 11–40.
58. Информатизация образования в США. – М.: НИИВШ, 1990. – 80 с.
59. Использование информационных технологий в учебном процессе: Материалы межвуз. конференции (28–29 апреля 1989). – К: Радянська школа, 1990. – 237 с.
60. Кастро К. де Мора, Альфтан Т. Компьютеры во внешкольном образовании // Перспективы. Вопросы образования. – 1991. – № 2 (74). – С. 59–72.
61. Кашлев Ю. Б. Идеологическая борьба или психологическая война? – М.: Политиздат, 1986. – 191 с.
62. Кларк М. Технологія освіти або педагогічна технологія // Перспективи. Питання освіти. – М., 1983. – № 2. – С. 78.
63. Клепко С. Компетенція стандарту: компетентність культури // Управління освітою. – 2003. – Серпень. – С. 20.
64. Коллис Б. Информационные технологии – источник новых учебных ситуаций // Перспективы. Вопросы образования. – 1991. – № 2 (74). – С. 42–59.
65. Коновалец Л. С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 46–56.
66. Концепція загальної середньої освіти // Освіта. – 2002. – № 3. – С. 5–9.
67. Крайч Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 986 с.
68. Красовицький М. Підвищення кваліфікації вчителів. Досвід США // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 78–80.
69. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
70. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта. – К., 2002. – 206 с.
71. Ла Бордери Р. Образование в области средств массовой информации во Франции // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 77–87.

- 72.Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К.: Віра ІНСАЙТ, 2000. – 443 с.
- 73.Лавриченко Н. М. Професійна орієнтація як рушій прогресивного реформування системи освіти (на прикладі Франції). – К., 1996. – 40 с.
- 74.Лавриченко Н. М. Професійна орієнтація учнів у системі середньої освіти Франції: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 234 с.
- 75.Лавриченко Н. М. Французький досвід професійної орієнтації учнів. – К., 1996. – 50 с.
- 76.Лапчик М. Информация и технология: компоненты педагогического образования // Информатика и образование. – 1991. – № 6. – С. 3–8.
- 77.Левра Б. Производство и распространение компьютерных систем // Перспективы. Вопросы образования. – 1991. – № 2 (74). – С. 23–32.
- 78.Лещенко М. Естетичні характеристики інформаційного потоку // Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1996.
- 79.Лещенко М. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1996. – 193 с.
- 80.Литвинова А. Н. Проблемы использования современных технических средств в педагогике и школе Франции: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН СССР, НИИ средств обучения и учебной книги. – М., 1991. – 146 с.
- 81.Мадзігон В. Інформаційні технології – в усі ланки освіти // Педагогічна газета. – № 10–11. – Жовтень–листопад.– 2002. – С. 2.
- 82.Мадзігон В. М. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 5–11.
- 83.Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997. – 684 с.
- 84.Малькова З. А. Научно-техническая революция в США // Советская педагогика. – 1987. – № 4. – С. 116–123.
- 85.Малькова З. А. Теория обучения Брунера и ее влияние на американскую школу // Советская педагогика. – 1986. – № 2. – С. 124–133.
- 86.Масол Л., Коновець С., Комаровська О., Дремлюга М. Художня культура

- України (8–9 кл.). Експериментальна програма для загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 2. – С. 23–45.
87. Масол Л. Медіа-культура як компонент освіти // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2. – С. 2–7.
88. Масол Л. Телебачення в естетичному вихованні сучасних школярів // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 28–33.
89. Масионис Дж. Соціологія. – СПб.: Питер, 2004. – 748 с.
90. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 37–49.
91. Мащенко І. Телебачення в Україні. – К.: Тетра, 2000. – 527 с.
92. Мельник Г. С. Mass Media: Психологические процессы и эффекты. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 160 с.
93. Минкин С., Норденстрем К. Финляндия: планы и проблемы // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 17–25.
94. Мирошніченко В. Підготовка вчителів до естетичного виховання школярів у сучасному інформаційному просторі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 200 с.
95. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики. – М., 2001. – 416 с.
96. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня. – С. 4–6.
97. Невиль И. Международное сотрудничество в области информационной технологи // Перспективы. Вопросы образования. – 1991. – № 2 (74). – С. 90–101.
98. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. – К.: Просвіта, 2000. – 367 с.
99. Ничкало Н. Г. На меридіанах дитинства. Деякі питання виховної роботи з дітьми та підлітками в зарубіжних країнах. – К.: Молодь, 1976. – 223 с.
100. Новикова А. Медиа-образование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 68–75.
101. Новые информационные технологии в образовании – особенности

- национальной практики // Информатика и образование. – 1996. – № 5. – С. 7–8.
102. Новые информационные технологии обучения: Учебное пособие. – СПб, 1991. – 120 с.
103. Новые педагогические и информационные технологии в школе / Под ред. Е.С. Полат. – М.: АСАДЕМА, 1999. – 173 с.
104. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: АСАДЕМА, 2001. – 270 с.
105. Овчарук О. Міжнародна підтримка освітньої галузі в боротьбі з насильством у мережі Інтернет // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 22–24.
106. Освітні технології / За заг. редакцією О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.
107. Остин Дж. Р., Латтеродт С. А. ЭВМ в школе // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – № 4. – С. 26–40.
108. Паламарчук В. Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи: Метод. лист для вчителів і кер. шкіл, гімназій, ліцеїв. – К.: Знання, 2002. – 45 с.
109. Папагианнис Дж., Мильтон С. Компьютерная грамотность в целях развития // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 4. – С. 137–151.
110. Пащенко Д. І. Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання. – К.: Знання, 1999.– 208 с.
111. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання // Педагогічна газета. – 2002. – № 5. – С. 7.
112. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
113. Печак В. Как произошел распад коммунизма // Иностранная психология. – 1993. – Т. 1, № 1. – С. 53–60.
114. Полат Е. С., Литвинова А. Н Информационные технологии в зарубежной школе // Информатика и образование. – 1991. – № 3. – С.

- 55–57.
115. Попова Д. Формування загальнолюдських цінностей у старшокласників засобами масової інформації в сучасних умовах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2002. – 17 с.
116. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики // Шлях освіти.– 2004.– №1.– С.17-20.
117. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.– К.: Вища школа.–1997.–180 с.
118. Пьер Э. Подготовка юных телезрителей во Франции // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 91–100.
119. Самовольнова Л. Е. О II Международном конгрессе ЮНЕСКО “Образование и информатика” // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 3–10.
120. Симондс Р., Вибе Дж. Роль новых технологий и технологических средств обучения. – М.: Педагогика, 1991. – 316 с.
121. Смит К. Б. Транснациональное книгоиздание и развивающиеся страны // Перспективы. Вопросы образования. – 1982. – № 3. – С. 125–136.
122. Суркова Л. В. Технократизм: социокультурный феномен. – М., 1992. – 150 с.
123. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей //Цінності християнської культури як фактор морально-естетичного формування особистості. – К., 2002. – С. 8–16.
124. Сухомлинський В. Методика виховання колективу // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 1. – С. 403–640.
125. Сухомлинський В. Не бійтесь бути ласкавими // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 3. – С. 110–119.
126. Сушон М. Образование и средства массовой информации: точки соприкосновения и проблемы // Перспективы. Вопросы образования. –

1982. – № 3. – С. 146–150.
127. США : Наука и образование. – М.: Наука, 1974. – 478 с.
128. Сэвидж Д. ВЕТТ'2000: Новые горизонты образования // Информатика и образование. – 2000. – № 6. – С. 74.
129. Стівенсон Д.К. Життя та організації в США.–Штуттгарт, Мюнхен, Дюссельдорф, Лейпціг: Ernst Klett Verlag, 1998.–205р.
130. Талалова Л. Н. Психолого-педагогическая подготовка учителя в высшей школе США: основные проблемы и тенденции: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 19 с.
131. Тихонов Л. Почта //Эхо планеты. – 1992. – № 43. – С. 1.
132. Фонсека К. Использование новых технологий в образовании: заблуждения и цели // Перспективы. – 2001. – Т. XXI, № 4. – С. 90.
133. Френд Д. Интеграция вычислительной техники в школы // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 3. – С. 46–60.
134. Хмель Т. А. Прагматическая педагогика и ее роль в американском школьном образовании: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1970. – 18 с.
135. Хокридж Дж. Педагогические технологи: настоящее и будущее // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – № 2. – С. 93–108.
136. Хоруженко К. М. Культурология: Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону, 1997. – 461 с.
137. Хуторской А. В. Дистанционное повышение квалификации педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 165–173.
138. Цевенков Ю. М., Семенова Е. Ю. Информатизация образования в жизни США. – М., 1990. – 80 с.
139. Чеддик К. Педагогические технологии в странах Латинской Америки // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – № 2. – С. 125–136.

140. Шариков А. В. Средства коммуникации и проблемы развития личности ребёнка (материалы междунар. семинара. 16–17 июля. 1993 г. в г. Звенигороде). – М.: Юнпресс, 1994. – 166 с.
141. Шариков А. В. Медиа-образование: мировой и отечественный опыт. – М.: НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. – 64 с.
142. Шебень В. Использование ТСО и ЭВМ как средств развития познавательного интеллекта учащихся общеобразовательных школ ЧСФР: Дисс...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 235 с.
143. Шилов В. Информационный империализм США и ЮНЕСКО // Международная жизнь. – 1985. – № 2. – С. 120–125.
144. Шумаева С. До питання медіа-освіти в школі // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 44–51.
145. Шумаева С. Медіа-освіта: історичні та культурологічні аспекти розвитку // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 70–73.
146. Шумаева С. Виникнення та розвиток американської медіа-освіти // Збірник наукових праць. – К., 2003. – С. 244–249.
147. Шумаева С. Використання соціалізуючого потенціалу ЗМІ у середніх загальноосвітніх закладах Америки // Матеріали всеукр. науково-практичної конференції “Молодь, наука, культура і національна самосвідомість”: У 2-х т. – К., 2003. – Т. 2. – С. 336–339.
148. Шумаева С. Експериментальні пошуки американських та австралійських вчених в галузі мас-медійної освіти школярів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – К., 2002. – № 20. – С. 38–41.
149. Ястребцева Е. Н. Особенности образовательного Интернета в зарубежных странах и России // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 87–91.
150. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті роки ХХ століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1998. – 17 с.
151. Ait Catalog of Instructional Materials. – Bloomington, 1990.
152. A National Prepared: Teachers for the XXI st Century. Carnegie Task

- Force on Teaching as a Profession. Hyattsville. – M.P.: Carnegie Forum on Education & Economy, 1986.
153. Alessi S. M., Trollip S. R. Computer based Instruction: Methods and Development. Englewood Cliffs. – N.-Y.: Prentice Hall, 1991. – 283 p.
154. Anderson, B., Mead, N. and Sullivan, S. Television: What do national assessment results tell us? Princeton. – N.-J.: Educational Testing Service, 1986.
155. Apple computer inc. 1995. Teaching and Learning with Technology: A Report on 10 Years of ACOT Research. Cupertino, California (United States), www.apple.com/education/k (All URLs checked 20 January 1999).
156. Apps J. W. Higher Education in a learning Society: Meeting New Demands for Education and Training. – San-Francisco: Jossey–Bass, 1988. – 241 p.
157. Astin A. W. Achieving Educational Excellence. A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. – San-Francisco: Jossey–Bass, 1985.
158. Aufderheide P. Media literacy: From a report of the National Leadership Conference on Media Literacy. In Robert Kubey (Ed.) Media literacy in the information age. – New-York: Transaction Press, 1997.
159. Bailey E. K. & Cotlar M. Managing Globally with technology // Leadership and Organization Development Journal. – 1993. – № 14 (3). – P. 21–24.
160. Bailey E. K., Cotlar M. Application of existing technology to demonstrate effective international education through cooperative distance learning. – Atlanta, 1993.
161. Barley Z., Jennes M. Cluster evaluation a method to strengthen evaluation in smaller programs with similar purposes // Evaluation Practise. – 1993. – № 14 (2). – P. 141–147.
162. Bates Tony A. W. Technology. Open Learning and Distance Education. – London and N.-Y., 1995. – 266 p.
163. Beaudion J.-C. Le reportage video en classe. – P., 1990. – P. 5.

164. Bertelsmann foundation. 1998. The Potential of Media across the Curriculum: The Finding from the 1996–1997 Evaluation at Athens Academy. Gutersloh, Germany. [www.stiftung.bertelsmann.de /english/ publika /neuersch / index. htm](http://www.stiftung.bertelsmann.de/english/publika/neuersch/index.htm).
165. Blosser P. E. Cooperative Learning Applications in Teaching Science // Educom Review, 1996.
166. Bonner P. Computers in Education: Promise and Reality // Personal computing. – 8–9 Sept. – P. 71.
167. Bork A. The Computer in Education in the United States: The perspective from Educational Technology Center // Computer & Education. – 1984. – V. 8. № 4. – Pp. 335–341.
168. Bruce B. C., Levin J. A. Educational Technology: Media for Inquiry, communications, Construction and Expression // Journal of Educational Computing Research. – 1997. – V. 17 (1). – P. 79–102.
169. Bruner J. S. The act of Discovery // Harvard Educ. Review. – 1961. – Vol. 29, № 1. – P. 21–32.
170. Bruner J. S. Toward a Theory of Instruction // Cambridge. – 1964. – P. 5–6.
171. Bryant J., Anderson D. R. Children's Understanding of Television: Research on attention and Comprehension, Hillsdale. – N.-J.: Lawrence Earlbaum, 1985. – 311 p.
172. Bryant, J. Alexander, A. R. & Brown, D. (1983). Learning from educational television programs. In: M.J.A. Howe (Ed.). Learning from television: Psychological and educational research. – London: Academic Press. – P. 1.–30.
173. Byron I., Gaguardi R. 1996. Communities and the Information Society: The Role of Information and Communications Technologies in Education, [www. idrc.ca/acacia/studies/ir-unesl.htm#1.Introduction](http://www.idrc.ca/acacia/studies/ir-unesl.htm#1.Introduction).
174. Carnevale D. New broadcasts will offer 24-hour training for teachers // The chronicle of higher education. – N.-Y. – 1999. – November 2. – V. 26, № 14. – P. A71.

175. Carr S. More universities start diploma –granting virtual high schools // The chronicle of higher education. – N.-Y. – 1999. – Desember 10. – V. XLVI, № 16.– P. A49.
176. Carr S. N. Y. Public schools plan online teacher training // The Chronicle of higher education. – N.-Y. – 2000. – October 7. – V. XLVII, № 7. – P.A66.
177. Carr S., Young J. R. As distance-learning boom spreads, colleges help set up virtual high school // The chronicle of higher education. – N.-Y. – 1999. – October 22. – Vol. XLVI, № 9. – P. A55–A58.
178. Chen M. The smart parent's guide to kids' TV. – San-Francisco: KQED Books, 1994. – 154 p.
179. Christenson P. G. Children and commercials: The relationship between general trust and specific influence // Communication Research Reports. – 1985. – №. 2 (1). – P. 35.
180. Church R. L., Sedlak M. W. Education in the United States: An Interpretative History. – N.-Y.: The Free Press, 1976. – 489 p.
181. Claeys L, Van der perre. 1997. Innovative Education through the Use of New Technologies: Reflections from the Field // Educational Media International. – Vol. 34, № 3. – P. 144–152.
182. Coates J. F. & Jarrat J. Managing effectively in the emerging electronic communications environment / In the Future at work. – San-Francisco: Jossey–Bass Inc., 1993.
183. Comstock G. Television and the American child. – New-York: Academic Press, 1991. – 169 p.
184. Considine D. Media education in the USA // Education for the media and the digital age. UNESCO. – 1999. – 125 p.
185. Cotlar M., Shimabucuro J. Electronic guest lecturing. Computer Mediated Communication. – N.-Y. : Hampton Press, 1994. – 221 p.
186. Cropley A. J. Educational Technology and Educational Practice: The Case of Lifelong Learning / In C.K. Knapper (Ed.) Expanding Learning through New Communication Educational s. New Directions for Teaching and Learning. –

- San-Fransisco: Jossey–Bass, 1982. – № 9. – P. 69–80.
187. Dahl A. G. Norway: critical consciousness and effective communication. Media education / Editor Morsy Z. – Paris: UNESCO, 1984. – 406 p.
188. Darling-Hammond, Linda, Wise, Arthur E., and Klein, Stephen P. A license to teach: Building a profession for 21st-century schools. – Boulder: West view Press, 1995. – 230 p.
189. David G. Myers. The American Paradox. Spiritual Hanger in an Age of Plenty. Vale University Press. – New Haven and London, 2000.
190. David J. Realizing the promise of technology: A police perspective // Technology and Education Reform. – San-Francisco: Jossey–Bass, 1994. – P. 169–190.
191. Dieuzeide H. Les techniques audio-visuelles dans l’enseignement. – Paris: Presses Univ. de France, 1965. – 160 p.
192. Dirr P. J., Pedone R. J. Uses of Television for Instruction: 1976–77. Wash. – DC: Corporation for Public Broadcasting, 1979. – 114 p.
193. Ellmore R. Gerry Mass Media Dictionary // National textbook company. Lincolnwood. – Illinois, USA, 1992.
194. Foa L., Schwab R., Johnson M. 1998. Introducing Technologies into the Schools: Triumph or Train Wreck? NEA Technology Brief, No. 13. www.nea.org/cet/BRIEFS/brief13.html.
195. Fulton K. Special Report: The Skills Students Need for Technology Fluency // T.H.E. Journal. – 1998. – Vol. 25, № 7.
196. Glaser R. Newer Educational Media. Univ. Park. – Pennsylvania State Univer., 1961. – 123 p.
197. Glennan T. K.; Melmed A. 1995. Fostering the Use of Educational Technology: Elements of a National Strategy. Rand Report ISBN: 0833023721. Washington, D. C., Rand. www.rand.Org/publications/MR/MR682/contents.html
198. Good C. B. American Pedagogical Dictionary. – N.-J.: Random House, 1981. – 178 p.

199. Grabowski B., Aggen W. Computers for Interactive Learning // Instructional Innovator. – 1984. – 29 Feb. – P. 27–30.
200. Graves W. H. Higher Education and the New Information Technologies – from Vision to Reality // EDUCOM. – 1995.
201. Gunther K. Media literacy as cultural technology in the age of transcultural media / In C. Bazalgette, E. Bevort, and J. Savino (Eds.) New directions: Media education worldwide. – London: British Film Institute, 1992. – P. 4.
202. Hardin J., Ziebarth J. Digital Technology and it's Impact on Education. – 1996. – 224 p.
203. Havelosk R. G. The Change Agent's Gide to Innovation in Education. Englewood Cliffs. – N.-Y., 1973. – 627 p.
204. Henry W. E. Working with the Media // The Education Digest. – 1979. – March. – P. 11–14.
205. Herringhaus E. G. An Investigation of Television Teaching. – St. Louis, MO: St. Louis Public Schools, 1957.
206. Hitchens H. The United States: visual literasy. Media education / Editor Morsy Z. – Paris: UNESCO, 1984. – 406 p.
207. Hobbs R. Literacy for the information age / In James Flood, Shirley Brice Heath and Diane Lapp (Eds), Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts. – New-York: International Reading Association and Macmillan Lirary Reference, 1997. – 15 p.
208. Hobbs R. Measuring the impact of media literacy on student skills and teacher performance // Les Jeunes and Les Medias. UNESCO, Paris. – 1997b. – April 24.
209. Hobbs R. Media literacy in Massachusetts. In Andrew Hart (Ed.) Teaching the media: International perspectives. Mahwah.– N.-J.: Erlbaum Associates. Victorian Curriculum and Assessment Board, 1992. – May.
210. Hobbs R. The Uses (and Misuses) Of Mass Media Resources In Secondary Schools/media – 1@nmsu.edu).

211. Hobbs R., Frost. R. The impact of media literacy education on adolescents' media analysis and news comprehension skills / Paper presented at the annual meeting of the International Communication, 1997a.
212. Information Infrastructure Task Force. The National Information Infrastructure: Agenda for Action, 1993. – Washington – National Information Infrastructure: Progress report, 1994.
213. Instructional Technologie Foundations: Historical Timeless Projects // EDUCOM. – 1997.
214. Jonassen D. H. Computers as Cognitive Tools: Learning with Technology and not from Technology / In Journal of Computing in Higher Education. – 1996. – Vol. 7, № 2. – March.
215. Judge H. American Schooling and History: an English View // Oxford Review of Education. – 1977. – № 3. – P. 235–246.
216. Kaehler C. Hypercard Power // Educom Review, 1995.
217. Kluge L. What We Know about Cooperative Learning. – Arlington, VA: Educational Research Service, 1990.
218. Kozma R., Quellmalz E. Issues and Needs in Evaluating the Educational Impact of the National Information Infrastructure // EDUCOM, 1996. – 332 p.
219. Kozma R. B. Learning with Media // Review of Educational Research. – 1991. – № 61 (2). –P. 179–211.
220. Kubey R(ed) Media literacy in the information age.– New-Brunswick – London, 1997. – 202 p.
221. Kubey R. Obstacles to the development of Media Education in the USA // Journal of communication. – 1998. – Winter. – P. 23–34.
222. Labaree D. A disabling vision: Rhetoric and reality in Tomorrow's Schools of Education // Teachers College Record. – 1995. – № 97. – P. 166–205.
223. L'administratour de l'education et les moyens d'enseignement. – Paris: UNESCO, 1984. – 192 p.

224. Lambert F. Pour un enseignement spécifique à l'image et aux médias. Presentation at the UNESCO conference, Les Jeunes and Les Médias, 1997. – April, 24.
225. L'école et la télévision // L'école et la nation. – 1980. – № 302. – P. 25–27.
226. Lefranc R. La contribution des moyens audio-visuels à la formation des enseignants. – Paris: Colin, 1971. – 171 p.
227. Lemosse M. The United States: 1963 // In Oxford Studies in Comparative Education. – 1994. – Vol. 4 (1/2). – P. 122.
228. Liebhold M. Learning with interactive multimedia // Educom Review, 1996.
229. Luhmann N. The reality of Mass Media. – Cambridge: Polity Press, 2000. – 154 p.
230. Manfred Meyer. On the Situation of Educational Television in Europe. – München, 1990. – P. 3.
231. Mass media, education and culture // Prospects. Paris: UNESCO. – 1980. – № 1.
232. Masterman L. A rationale for media education. Media literacy for the information age. – New-Brunswick – London, 1997. – P. 15–68.
233. Masterman L. Understanding media. – Fal-mouth, 1973. – 214 p.
234. Masterman L., Mareitot F. Media education in 1990's Europe. – Council of Europe Press, 1994. – 181 p.
235. McDougall A., Squires D. A Framework for Reviewing Teacher Professional Development Programmes in Information Technology // Journal of Information Technology for Teacher Education. – 1997. – Vol. 6, No. 2. – Pp. 115–126. www.triangle.co.uk/jit/03.htm.
236. McLuhan M. Understanding media. – Fal-mouth, 1973. – 114 p.
237. Means B., Olson K. Tomorrow's Schools: Technology and Reform in partnership // Technology and Education Reform. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1994. – P. 191–222.
238. Media Education. – Paris: UNESCO. – 1984. – 406 p.
239. Media literacy– Ministry of Education. – Ontario, 1995. – 326 p.

240. Meyer M. (ed.) *Children in the Formal Features of Television*. – N.-Y.: K.G. Saur, 1983. – 218 p.
241. Meyrowitz J. *Multiple media literacies* // *Journal of Communication*. – 1998. – № 48 (1). – P. 96–108.
242. Mialaret G. *Les techniques modernes d'éducation et la formation permanente* // *L'école et la nation*. – 1972. – №№ 210–211. – P. 21–26.
243. Ministry of education (Finland). 1995. *Education, Training and Research in the Information Society: A National Strategy*. Ch. 4. www.minedu.fi/infostrategy.html.
244. Mitchell W. *Television in the secondary school*. In *Instruction television: bold new ventyre* / Ed. by R. Burke. – Bloomington, 1971. – 62 p.
245. Moeller L. G. *The Big for Mass Media: Actualities and Expectations* // *Beyond Media: New Approachers to Mass Communications*. Rochelle Park. – N.-J.: Hayden Book Co., 1979. – P. 58–59.
246. Mohan M., Hull R. E. (eds). *Individualized Instruction and Learning*. – Chicago: Nelson-Hall Company, 1974.
247. Mottet G. *La technologie educative pour une optique recentree* // *Revue francaise de pedagogie*. – 1983. – № 6. – P. 7–12.
248. Murphy D. T., Gunter G. A. *Technology Integration: The Importance of Administrative Support* // *Educational Media International*. – 1997. – Vol. 34, № 3. – P. 136–39.
249. Myers D. G. *The American Paradox. Spiritual Hunger in an Age of Plenty*. – New Haven and London: Vale University Press, – 2000.
250. National Goals Panel. *The national educational goals report: Building a nation of learners*. – Wash. D.C: U.S. Government Printing Office, 1994.
251. Norton P. *An Agenda for Technology and Education: Eight Imperatives* // *Educational Technology*. – 1985. – Vol. 25, № 1. – P. 15–20.
252. O'Shes T., Self J. *Learning and Teaching with Computer*. Englewood Cliffs. – N.-J.: Prentice Hall, 1983. – P. 112–113.

253. Oberholtzer E. What are the «Movies» Making» of Our Children? // World's Work. – 1991. – Vol. 4. – 263 p.
254. Ornstein A. C., Levine D. V. Foundations Of Education. – Boston: Muffin, 1989. – P. 823.
255. Osin, L. Computers in Education and Developing Countries: Why and How? // Education and Technology Series. – 1998. – Vol. 3, №. 1. World Bank. – Washington, D.C. www.pitt.edu/~jeregall/pdf/v3nl.pdf).
256. Parsons T. Social Systems and the Evolution of Action Theory.– N.-Y., 1977.
257. Pellgrini G. Teleragazzi. Carrara. – Roma, 1998. – 221 p.
258. Pichette M. Apprendre a vivre avec les medias, une urgence pour l'ecole et la democratie, L'ecole et les medias. – Paris.: Medias Pouvoirs, hors serie, 1995. – 126 p.
259. Piette, Jacques and Giroux, Luc. The theoretical foundations of media education programs / In Robert Kubey (Ed.) Media literacy in the information age. – New-York: Transaction Press, 1997. – 22 p.
260. Potashnik M.; Adkins D. 1996. Cost Analysis of Information Technology Projects in Education: Experiences from Developing Countries. Education and Technology Series, Vol. 1, №. 3. World Bank. – Washington, D.C. www.pitt.edu/~jeregall/pdf/vln3.pdf).
261. Powell M. Research on Teaching // Educational Forum. – 1978. – Vol. 7. – № 1. – P. 27–37.
262. Richmond W.K. Teachers and machines. An introduction to the theory and practice of programmed learning. Collins.– London & Glasgow, 1965.
263. Rodgers C. Toward a Science of the Person // In T. Wan Behaviorisms and Phenomenology: Contrasting Bases for Modern Psychology. – Chicago: Univ. Of Chicago Press, 1964. – P. 109–140.
264. Rutkoff P. M., Scott W. B. New School: A History of the New School for Social Research. – N.-Y.: Free Press, 1986. – 314 p.
265. Saelter P. The Evolution of American Educational Technology. – Englewood, CO: Libraries Unlimited Inc., 1990. – XXVIII. – 570 p.

266. Salomon G. What is Learned and Whow is Taught: The Interaction between Media, Massage and Learner // Media and Symbols: The forms of Expression. Communication, and Education. Part I, 73rd yearbook of the National Society for the Study of Education. – Chicago: University of Chicago Press, 1974. – 384 p.
267. Shneiderman B. Educational Journeys of the Web Frontier // Educom Review. – 1998. – Vol. 33. – № 6. – P. 10–14.
268. Shramm W. and others. Television in Lives of Our Children. Oxford University Press. – N.-Y. – London, 1961. – 116 p.
269. Simon H. A. Computer and Society. In Computing and Change on Campus. – Cambridge University Press, 1994.
270. Sloan D. (ed) The Computer in Education. Ny: Teachers College? – Columbia University, 1985.
271. Smith E. W. The Educators Encyclopedia. Englewood Cliffs. – N.-J.: Prentice Hall, 1966. – 914 p.
272. Sproull L., O’Dea T. Learning to Like Computing / In Computing and Change on Campus. – Cambridge Univ. Press, 1994. – P. 212–223.
273. Sproull L., Zubrow D. Socialization to Computing in College. – Carnegie Mellon Univ., 1985. – 157 p.
274. Suppes P. University for Mathematical Studies in the Social Science. – Stanford University, 1981. – 374 p.
275. Tardy M. Le professeur et les images. – Paris: Presses Universitaires de France, 1973. – 134 p.
276. Teach Trends. – 1993. – P. 4.
277. Technology and Innovation in Education. Putting Educational Technology to Work in America’s Schools. – N.-J., 1968. – 233 p.
278. Tella S. Media and man – on which terms? Aspects of Media Education // Helsinki Symposium, Education Department, University of Helsinki. – 1997. – 14th of February.

279. The importance of the classroom teacher // International journal of educational telecommunications. – 2000. – Vol. 6, № 2. – P. 107–122.
280. Toffler A. The third wave. – N.-Y.: Collins, 1980. – 544 p.
281. Tomorrow's Teacher: A Report of the Holmes Group. – Wash., D.C.: Holmes Gr., Inc, 1986. – April.
282. Transforming Community Schools into Open Learning Communities: Rethinking Community Schools – Conceptualizing Open Learning Communities: UNESCO, 1996.
283. Tyner K. Literacy in the digital world: teaching and learning in the age of information. – N.-J.: Mahwah, 1998. – 126 p.
284. Tyner K. The Media Education Elephant. – 1996. – An electronic file.
285. U.S. government accounting office. School Technology: Five School Districts' Experiences in Funding Technology Programs. Letter Report, 1998. GAO/HEHS-98-35. 2 January www.gao.gov/AIndexFY98/abstracts/he98035.htm.
286. UNESCO. 1998. World Education Report 1998: Teachers and Teaching in a Changing World, www.unesco.org/education/educprog/wer/wer.htm).
287. Von Haden H. Y. Innovations in Education: their Pros and Cons. Worthington (Ohio), 1971. – 184 p.
288. Watkins B. A., Huston-Stein A. & Wright J. C. Effects of planned television programming // E.L. Palmer & A. Dorr (Eds.). Children and the faces of television. – N.-Y.: Academic Press, 1980. – 69 p.
289. Wills S., McNaught C. Evaluation of Computer-Based Learning in Higher Education. – 1996. – Vol. 7, № 2. – March.
290. Wooley S. F. The BSCS elementary science program. A cooperative learning approach // Cooperative Learning. – 1991. – № 11 (3). – P. 32–33.
291. Young J. R. Course for instructors helps keep students // The chronicle of higher education. – 1999. – V. XLVI, № 11. – P. A59.

292. Zuber-Skerritt O. Professional Development in Higher Education. A Theoretical Framework for Action Research. – Kogan Page Ltd., 1992. – 227 p.

ДОДАТКИ:

Додаток А.

Викладання мас-медійних навчальних курсів у Норвегії

У Норвегії медіа-освіта набула статусу шкільної дисципліни ще в 1974 році. Цей предмет тут традиційно розглядається як інтегрована складова суспільствознавчих навчальних курсів. Проте існують і факультативні курси з фото, газетної та кіносправи, які учні можуть обирати, починаючи з 4 класу, і вивчати впродовж усього періоду навчання в школі. Найдовше практикованим та найбільш поширеним є фотокурс. Навчання учнів базується на практичній роботі з камерою, фотоапаратурою, а також охоплює вивчення основних етапів розвитку фотосправи.

Ці види роботи з учнями є досить тривалими і вимагають максимальної точності. Головний акцент робиться на технічній стороні створення фотографії, а цілісне уявлення про фотокурс складається у процесі вивчення своєрідних циклів: зйомка матеріалу, його удосконалення, робота з друкованою продукцією, презентація матеріалу. Такі заняття відзначаються високою учнівською активністю, проте норвезькі вчителі самі вказують на існування певних недоліків, які полягають у першу чергу в неспроможності учнів коментувати власноруч зроблені зображення, крім того, вивченню візуальної медіа-комунікації не надається першочергове завдання, а головне – недостатнім є теоретичне обґрунтування цього навчального курсу (однак за бажанням учні можуть проконсультуватися з підручниками з цього предмета, які доступні і продаються у книгарнях).

Проте недоліки цього навчального курсу певною мірою компенсуються іншими мас-медійними курсами. Прикладом таких може бути курс “Газети”, який у норвезькому варіанті більшою мірою стосується шкільної друкованої продукції, аніж преси взагалі. Вчителі та учні працюють над створенням шкільних газет, зміст яких тісно пов’язаний з місцевою культурою. Увага учнів концентрується на збиранні матеріалу та написанні статей, їх художньому оформленні та друкуванні. Готова газета презентується в місцевих виданнях,

найчастіше у тих, які учні відвідували під час підготовки матеріалу. Проте такі шкільні газети мають більш гумористичне, аніж інформаційне забарвлення. Така робота скоріше спрямована на видавництво друкованого матеріалу, аніж на вивчення явища масової комунікації у шкільному середовищі [187, 182-199].

Найвужче на факультативних заняттях у Норвегії представлене вивчення фільмів. Основна робота спрямована на аналіз фільмів та (чи) зйомку 8-міліметрових стрічок. Цій роботі передуює вивчення теоретичних понять, пов'язаних із побудовою фільму та історією кінематографу. Курс забезпечує учням цілісну уяву про медіа-освіту як форму комунікації та мистецтва. Проте одностороння концентрація на технічній частині роботи може зашкодити учням зрозуміти змістове значення засобів масової комунікації. Навчальні курси з вивчення фільмів у Норвегії щойно впроваджені, тому пропонуються рідше. Альтернативним підходом до викладання таких навчальних курсів можуть бути заняття в класі з використанням портативного відеообладнання для створення учнями власноруч коротких відеофрагментів. Ці спеціалізовані курси мають конкретні завдання: у процесі роботи навчити учнів користуватися сучасним медіа-обладнанням. Телевізійні навчальні курси іноді прирівнюються до художніх і розглядаються здебільшого як хобі. Вони покликані розвивати творчі здібності учнів надавати їм можливість у майбутньому продовжувати розпочате мас-медійне навчання.

Звичайний курс медіа-освіти в норвезькій школі передбачає 2-годинне заняття з учнями щотижня (60 річних годин). Протягом 1979/80 навчального року в 46% норвезьких загальноосвітніх школах були впроваджені такі навчальні курси переважно для учнів 8-х та 9-х класів. Увесь навчальний курс поділяється на модулі (наприклад, “Комунікація і мас-медіа”, “Від писемної мови до комунікації”, “Вплив медіа”). Переважна частина занять присвячена вивченню таких тем, як телеіндустрія, радіо, телебачення, преса, реклама, історія друку, інформаційна та соціальна роль ЗМІ тощо. На вчителя покладається відповідальність обрати адекватні й доцільні для кожної

конкретної аудиторії теми. Підручники доповнюють розповідь учителя та вміщують деякий додатковий матеріал стосовно кожної з тем.

Інтегровані з іншими навчальними дисциплінами курси з медіа-освіти більш поширені в початковій школі. Найчастіше матеріал з медіа-освіти залучається в контексті вивчення певних подій. Недоліком такої форми організації навчання є труднощі, пов'язані з регламентуванням часу, присвяченого конкретній темі. Цілісне вивчення предмета перебуває в постійній залежності від інших дисциплін. У повному переліку шкільних дисциплін медіа-освіта найчастіше опиняється на останньому місці. За цих обставин вивчення предмета набирає фрагментарного характеру [187].

Додаток Б.**Дослідження ефективності мас-медійних курсів австралійськими фахівцями**

Австралійські педагоги здебільшого схильні розглядати діяльність засобів масової інформації та пов'язані з ними шкільні навчальні курси як важливий чинник збереження національно-культурної самобутності, як засіб генералізації та утвердження базисних суспільних цінностей та норм. Як наслідок, впроваджені на початку 1990-х років шкільні програми з медіа-освіти набули виразного національного колориту.

Однак у тому, що стосується найбільш загальних педагогічних підходів до реалізації шкільної мас-медійної освіти, австралійські педагоги поділяють погляди їхніх американських колег. Йдеться, зокрема, про одностайне визнання надавати школярам необхідного рівня мас-медійної грамотності та компетентності, адекватного вимогам сучасності, озброюючи їх відповідними знаннями, вміннями та навичками. Однією з провідних педагогічних цілей такої освіти є формування в учнів здатності критично мислити, реально й об'єктивно оцінювати інформацію, джерелом якої є засоби масової комунікації та інформації. З метою визначення можливостей і шляхів реалізації цієї мети австралійськими фахівцями було здійснене експериментальне дослідження.

Об'єктом дослідження стала група із 333 учнів 15-річного віку міста Мельбурна. Учні розподілялися на дві основні підгрупи. Одна із них, назовемо її підгрупою А, мала прослухати звичайний курс мас-медійного навчання, а друга (підгрупа Б) – поглиблений і розширений. Гіпотезою дослідження стало припущення, що учні, яким буде запропоновано більшу кількість уроків з мас-медійної освіти і поглиблене їх викладання, виявлять у підсумку вищий рівень мас-медійної грамотності, аніж їх товариші із групи А.

Учні п'яти шкіл (підгрупа А) розпочали навчання за програмою, що передбачала дві щотижневі години мас-медійного навчання і мала тривати 14

тижнів. Програма супроводжувалася методичною інструкцією, яка визначала зміст та форми спеціальних занять з учнями. Згідно інструкції, учні мали переглядати документальні телевізійні програми і висловлювати в письмовій формі відгуки та критичні зауваження щодо цих відеоматеріалів.

У той же час учням 3-х інших шкіл (підгрупа Б) було запропоновано п'ять щотижневих годин мас-медійної освіти з відповідним методичним супроводом. Цей навчальний курс був розрахований на 6–8 тижнів і передбачав, на відміну від першого, консультативну допомогу учням з боку вчителів, а також поточне тестування набутого учнями рівня знань. Спеціальний курс мас-медійного навчання доповнювався і посилювався елементами мас-медійної освіти, які застосовувалися під час викладання інших шкільних дисциплін – історії (перегляд історичних, документальних фільмів), англійської мови та літератури (екранізація художніх творів). З огляду на модульний принцип організації навчання в австралійських школах, а також часті переходи учнів зі школи в школу, завдання об'єктивного порівняння та оцінки досягнутих учнями обох підгруп (А і Б) результатів дещо ускладнювалося. Тому дослідники визначили кількість засвоєної учнями інформації як один з основних критеріїв оцінки успішності в опануванні спеціальної програми з мас медійної освіти.

Контрольним інформаційним матеріалом було обрано телевізійну версію новин, яку учні повинні були переказати, а також два різні рекламні ролики на однакову тему, які учні мали порівняти за їх комерційним характером. Для перегляду новин було обрано передачу, що транслювалася попередньо на першому каналі. Цьому каналу, згідно статистичних даних, надавали перевагу близько 40% учнів старших класів, а з урахуванням глядачів з інших класів ця аудиторія сягала восьми мільйонів школярів щоденно. Новини торкалися проблеми, з котрою австралійські школярі, які брали участь в експерименті, не були добре обізнані. Новизна передачі полягала насамперед в адаптованому до дитячої аудиторії способі її подання. У семихвилинному телевізійному сюжеті розповідалося про спустошення, спричинене ураганом Ендрю, що прокотився від узбережжя Південної Флориди до Мексиканської затоки. Показ новин

супроводжувався коротким аналізом причин та наслідків урагану, розповіддю про тайфуни та науковим поясненням їх природи.

Два запропоновані учням рекламні ролики кількарічної давнини стосувалися напою “пепсі”. Перший із них “Пепсі”, зніми стрес” уперше з’явився на екранах у 1994 році і вважався деякою мірою “псевдорекламою”, оскільки озвучений відомою актрисою Сарою Гілберт, він набув характеру документальної стрічки. Ролик транслювався знову ж таки на першому каналі австралійського телебачення, зосереджуючи увагу глядачів як на самому продукті “пепсі”, так і на голосі, що його рекламує.

Наступний рекламний сюжет “Новий погляд на “пепсі”, датований початком 1980-х років, був одним із перших, де в головній ролі знялася молода топ-модель Сінді Кроуфорд. У рекламі вона зупиняється на узбіччі сільської дороги біля бензозаправки і смакує із задоволенням “пепсі” під звучання блюз-хіта “Тільки один погляд”. Неподалік двоє молодих юнаків пристрасно дивляться на дівчину. Але так здається лише на перший погляд. Зрештою, за задумом рекламодавців, глядачі усвідомлюють, що юнаки дивляться зовсім не на дівчину, а на банку з “пепсі”.

Під час експерименту учні, які брали в ньому участь, мали змогу переглянути вищеописані відеосюжети на 26-дюймовому моніторі і в урочний час. Цьому передувало заповнення кожним учнем анкети, де він мав зазначити школу, в якій навчається, вік, стать, тобто свої ідентифікаційні дані. Учні отримали також спеціальні буклети з питаннями, на які їм необхідно було відповісти в процесі аналізу переглянутих новин. На заповнення буклетів відводилося 40 хвилин. Окрім того, учні мали порівняти переглянутий на моніторі сюжет новин із його телевізійною версією, яка попередньо транслювалася на першому каналі національного телебачення, за п’ятьма пунктами, визначеними організаторами експерименту.

Аналіз рекламних сюжетів передбачав визначення глядацької аудиторії, на яку ця реклама була розрахована, а також замовника реклами. Для з’ясування

цих питань учням було запропоновано чотири варіанти відповідей, з яких вони мали обрати один, на їх думку, правильний.

Загалом же учні обох груп отримали однакові завдання, які стосувалися десяти головних пунктів:

- проаналізувати передачу “Новини”;
- проаналізувати рекламу;
- визначити технології цілеспрямованого впливу на аудиторію;
- назвати джерела інформації, використані для створення телепрограм;
- перелічити найсуттєвіші факти інформаційного повідомлення;
- порівняти переглянуті відеоматеріали за їх відмінністю і подібністю;
- визначити орієнтовну аудиторію глядачів, на яких розраховано трансляцію новин;
- визначити орієнтовну аудиторію глядачів, на яких розраховано трансляцію реклами;
- виокремити основні етапи створення “Новин”;
- виокремити основні етапи створення “Реклами”.

Потрібно зазначити, що завдання, які виконували в процесі експерименту австралійські школярі, були розраховані на середньостатистичного учня. А результати, отримані внаслідок порівняння навчальних досягнень учнів обох підгруп (А і Б), повністю підтвердили висунуту на початку експерименту гіпотезу, а саме: учні з підгрупи Б, які прослухали поглиблений курс мас-медійної освіти, виявили вищий рівень сприйняття і розуміння мас-медійної продукції, аніж їх товариші із підгрупи А. Зокрема, кількість учнів, які правильно визначили глядацьку аудиторію, на яку було розраховано трансляцію новин, становила 49% у підгрупі Б порівняно із 31% у підгрупі А. Аудиторію, якій адресувались рекламні відеосюжети, правильно визначили 73% учнів у підгрупі Б проти 63% учнів у підгрупі А. Однаково недостатньою виявилася здатність учнів розуміти технічні та технологічні аспекти створення мас-медійної продукції, психологічні механізми впливу ЗМІ на глядацьку аудиторію. До того ж учні обох підгруп продемонстрували кращу обізнаність у

такому жанрі телевізійної продукції, як реклама, і гіршу – в новинах: далася
взнаки, напевно, частота перегляду дітьми відповідних передач. Адже не секрет,
що приваблива за формою і з гарним музичним супроводом реклама привертає
більше увагу молоді, аніж новини. Необхідно зважити також і на те, що
присутність у рекламному сюжеті відомих кінозірок також сприяє кращому їх
запам'ятовуванню, як це й показав експеримент (www.en.eun.org) [148].

Методичні розробки українських педагогів у галузі медіа-освіти

Ще до недавнього часу в Україні не розроблялися, а тим паче не впроваджувалися програми з медіа-культури учнів. Нещодавно оприлюдненим листом №1/11- 765 від 28.02.03 Міністерство освіти і науки України затвердило програму спецкурсу “Медіа-культура” для учнів старших класів. Її автори (група дослідників з Інституту проблем виховання АПН України на чолі з Л. Масол) визначили мету нового курсу, яка полягає в опануванні учнями знаннями і практичними вміннями в галузі засобів масової інформації, вихованні в учнів здатності до естетичного сприймання та вміння інтерпретувати медіа-тексти, розвиток художніх здібностей та критичного мислення учнів, формування ціннісних орієнтацій та основ інформаційної культури учнів, створення умов для творчої самореалізації особистості.

Вітчизняні вчені окреслили такі завдання цього навчального курсу:

- ознайомлення школярів зі специфікою та особливостями функціонування в соціумі сучасних засобів масової інформації та комунікації – друкованих видань, преси, фотографії, звукозапису, радіо, кінематографу, телебачення, відео,- комп’ютерних технологій, зокрема Інтернету;

- сприяння використанню отриманих знань і вмінь у навчально-пізнавальній (зокрема художній) діяльності, а також під час змістового й естетично забарвленого дозвілля;

- професійна орієнтації учнів у розмаїтті сучасних професій, пов’язаних з індустрією ЗМІ.

Крім того, український навчальний курс “Медіа-культура” спрямований на єдність теоретичної та практичної діяльності школярів, що забезпечуватиме не тільки адекватне розуміння, інтерпретацію та оцінювання інформаційного потоку, а й практичне опанування специфікою медіа-мови різних ЗМІ. Розроблена програма має ще одну принципову особливість: в її зміст інтегруються художній і технічний аспекти медіа.

Комплексна інтегрована програма спрямована на формування інформаційної грамотності школярів і розрахована на дворічний термін (1 година щотижня) для 8–9 або 10–11 класів. За бажанням учителя зміст курсу може бути зведений до 1 року навчання, або ж навпаки – розширений. При цьому тематична структура програми має бути цілісною – складатися з 10 розділів. Кількість годин, призначена для вивчення певного розділу, є орієнтовною, тобто за бажанням учителя та чи та тема може розглядатися ширше або вужче залежно від інтересів учнів.

Під час впровадження курсу “Медіа-культура” старшокласники матимуть змогу ознайомитися не лише з різними напрямками розвитку масової інформації та комунікації, а й зі специфікою популярних професій, таких як дизайнер, художній редактор, гравер, звукорежисер, оператор та звукооператор, музичний редактор, диктор, радіоведучий, ді-джей, сценарист, режисер і кінорежисер, телерепортер, гример, костюмер, художник-ілюстратор тощо.

Зміст курсу розроблений таким чином, що може інтегруватися в програму інших дисциплін, насамперед гуманітарно-естетичного циклу (література, художня культура), а також фізику, інформатику та інші. Сформовані під час вивчення курсу “Медіа-культура” навички його автори радять апробувати під час занять у різноманітних гуртках і студіях художньо-технічної творчості в школі та поза її межами.

Курс складається з пізнавальної та навчальної частин. До пізнавальної частини курсу входять такі розділи: відомості з історії виникнення певного засобу масової інформації, коротка характеристика етапів його розвитку з акцентуванням на головних технічних винаходах і застосуванні їх у різних сферах науки, культури, освіти. Навчальна частина матеріалу містить інформацію про суміжні міжнародні видання, фестивалі, конкурси, тощо. Кожен розділ супроводжується інформацією про вітчизняні здобутки в тих чим тих галузях, як-от українське книгодрукування, періодика, кінематограф). До кожного розділу програми додається комплекс завдань різного рівня складності.

Для прикладу наведемо завдання, що вирішуються при вивченні теми “Друковані видання”:

- зробити макет календарика школяра, візитки;
- розробити текстовий та образний зміст плаката на екологічну тему (боротьба за здоровий спосіб життя: пияцтво, куріння, наркоманія);
- провести практикум у бібліотеці (пошук літературних джерел, ознайомлення з алфавітним та систематичним каталогами, довідковими бібліографічними виданнями);
- здійснити екскурсію до друкарні, реальну чи заочну (за буклетами та книжками), ознайомитися з експонатами музею книги в Києво-Печерській лаврі;
- здійснити аналіз-інтерпретацію книжкових мініатюр із старовинних книжок, гравюр;
- дати розшифровку візуальних значень логотипів відомих фірм.

При вивченні теми “Преса” вирішуються наступні завдання:

- колективно переглянути матеріали періодичних видань за тематичними рубриками (відповідно до інтересів учнів);
- проаналізувати дитячу пресу “Прес-калейдоскоп” (“Малятко”, “Барвінок”, “Пізнайко”, “Соняшник”), ознайомити з ними учнів початкових класів школи;
- рецензувати газетно-журнальні матеріали;
- підготувати кольорову рекламну сторінку для популяризації продуктів вітчизняних виробників, створити колективну серію “Українські товари – найкращі”;
- скласти каталог періодичних видань за темами “Культура і мистецтво”, “Спорт і туризм” тощо;
- здійснити практикум “Спроба пера” (написати статтю, міні-новелу, гумореску тощо);
- створити шкільну газету (проект): сформувати редакційний колектив, розподілити обов’язки, дібрати інформацію, створити макет, знайти спонсорів

для матеріально-технічного забезпечення виходу номерів газети (основи фіндрайзингу);

- провести конкурс-гру на кращого репортера;
- розробити і провести ділові ігри “Прес-мозаїка”, “Я – кореспондент газети...”, “Підбери заголовок”, “Найкраще дизайнерське рішення” тощо;
- організувати прес-клуб (гурток, студію);
- провести дебати на тему “Преса в демократичному громадянському суспільстві”;
- відвідати видавництво, редакцію місцевої газети.

Тема “Фотографія” передбачає вирішення наступних завдань:

- виконання серії фотопортретів на тему “Мої друзі” або “Моя родина”;
- оформлення фотоколажу “Портрет вулиці”, фотопортрету “Подих Історії – пам’ятки архітектури рідного міста”;
- зустріч із професійним фотокореспондентом.

При вивченні теми “Звукозапис” пропонується:

- провести дискусію на тему “Музика і ЗМІ: “за” і “проти”;
- провести конкурс на краще музичне оформлення літературно-поетичного вечора, шкільної дискотеки або іншого позакласного заходу;
- записати фрагмент музичних творів для шкільних кабінетів музики, образотворчого мистецтва, літератури, історії, консультуючись із вчителями-предметниками;
- дібрати музику до абстрактних живописних композицій;
- провести практикум різностильової гри на електронних інструментах (синтезаторах);
- організувати і провести дебати на тему “Рок-індустрія” з розподілом класу на дві альтернативні групи: менеджерів, рекламистів, іміджмейкерів, з одного боку, і критиків, пародистів, психологів – з іншого.

Далі наведемо орієнтовне тематичне планування навчального матеріалу, що розрахований на два роки:

Тематичне планування навчального матеріалу			
1		2	
Назва теми	К-сть	Назва теми	К-сть
	годин		годин
Вступ	2	Вступ	2
1. Друковані видання	6	1. Кінематограф	8
2. Преса			
3. Фотографія	8	2. Телебачення	6
4. Звукозапис	6	3. Відео	4
	6	4.Мультимедійні комп'ютерні системи	8
5. Радіо	4	5.Інтернет мистецтво	2
Підсумкове узагальнення	2	Підсумкове узагальнення	2
Разом	34	Разом	34

Таким чином, основна мета курсу “Медіа-культура” полягає в ознайомленні учнів зі специфікою сучасних засобів масової інформації та комунікації. Мета досягається за рахунок дидактичної інтегродогії, що реалізується через міжпредметні та міжгалузеві зв'язки, єдність ціннісного, комунікативного, креативного компонентів досвіду особистості [87, 2–7].

Мас-медійна підготовка українських педагогів

Навчальний курсу “Естетично грамотна особистість у сучасному інформаційному просторі” покликаний виховувати в педагогічних працівників здатність до естетичного сприйняття інформаційного простору.

Основними завданнями курсу є:

- виховання в педагогів естетичного сприйняття сучасного інформаційного простору;
- надання педагогам знань про засоби масової інформації та специфіки їх впливу на особистість;
- розкриття естетико-педагогічного потенціалу засобів масової інформації;
- формування вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, вибираючи особистісно значущу інформацію;
- формування вміння толерантно оцінювати естетичні смаки інших людей;
- формування уміння здійснювати оптимальний вибір педагогічних технологій естетичного виховання.

Програма українського курсу “Естетично грамотна особистість у сучасному інформаційному просторі” включає 18 лекційних, 14 практичних, 6 лабораторних і 4 години самостійної роботи і може бути адаптована до конкретних потреб практичної діяльності: об’єднувати, диференціювати матеріал окремих занять, змінювати чергування лекційних, практичних і лабораторних занять, вибирати за своїм розсудом форми контролю, змінювати зміст практичних самостійних завдань – у рамках збереження логіки подачі й викладання матеріалу.

Передбачається, що вивчення кожної теми розпочинатиметься з діагностики рівнів готовності вчителів з цієї проблеми і завершуватиметься певною формою контролю.

До лекційної частини курсу включені філософські, естетичні, культурологічні, історичні та педагогічні аспекти теми, що вивчається.

Студентам педагогічних факультетів можуть бути запропоновані такі, наприклад, теми, як:

- Інформаційний простір і його вплив на особистість.
- Засоби масової інформації, їх естетико-педагогічні характеристики.
- Естетико-педагогічний потенціал засобів масової інформації в Україні.
- Особливості естетичного виховання в умовах сучасного інформаційного простору.
- Педагогічні технології виховання естетично грамотної особистості: “виховання сумнівів”, “пошук множинних розв’язань проблеми”, “визначення закономірностей шоу-бізнесу”.
- Педагогічні технології презентації негативного впливу “індустрії краси”.
- Педагогічні технології знешкодження насильницького культурного стилю.

Під час лекційних занять формується теоретична готовність педагогів до естетичного виховання школярів в умовах сучасного інформаційного простору. Вчителі ознайомлюються з категорією інформації, способами її передачі, швидкістю поширення. З’ясовується, що інформаційний простір – продукт сучасних інформаційних технологій і його джерелами виступають засоби масової інформації (періодика, радіо, телебачення, аудіо-, відеопродукція, комп’ютери). Особлива увага приділяється способам впливу засобів масової інформації на людину, проблемам виховання мудрого одержувача інформації, естетично грамотної особистості, яка орієнтується в інформаційному просторі, вміло використовує його позитивні аспекти і протистоїть руйнівним деформуючим процесам.

Значна увага в блоці лекційних занять приділяється вивченню естетико-педагогічного потенціалу засобів масової інформації (цьому завдячує вивчення та ретельний аналіз кожного джерела комунікації).

Розглядаються шляхи використання освітньої, аксіологічної, виховної, комунікативно інтегруючої, гедоністичної функцій засобів масової інформації в навчально-виховному процесі.

Окремим блоком подається інформація про специфіку функціонування

засобів масової інформації в Україні.

Кожна лекція ґрунтується на:

- сфокусованості довкола проблеми глобального поширення масової культури засобами інформаційних джерел;
- дослідженні причини популярності певного засобу комунікації;
- оцінюванні масової продукції відповідно до загальнолюдських цінностей,
- визначенні місця української масової культури в сучасному інформаційному просторі.

У процесі курсу домінантою є не оволодіння технічними навичками роботи з комп'ютером, аудіо-, відеоапаратурою, а формування критичних медіа-навичок споживачів. Проте робота з проекційною апаратурою, відеозаписами, магнітофонними касетами, дисками, фрагментами радіо- і телепередач, діапозитивами є невід'ємною частиною курсу. Рівень набутих педагогами знань діагностується в процесі контрольних зрізів.

Формування практичних умінь здійснювати дієвий естетико-педагогічний вплив на школярів закладено в практично-лабораторній частині курсу. Обов'язковою складовою кожного практичного заняття є підготовчий етап, у ході якого педагоги проводять самостійні дослідження проблеми, готуються до дискусій, диспутів, пишуть фантастичні оповідання, переглядають відеокліпи, телевізійні програми, прослуховують аудіоматеріали, аналізують публікації в періодиці, зміст радіо- і телевізійних програм тощо. У структурі кожного практичного заняття є обговорення результатів досліджень, проведених педагогами в процесі самостійної підготовки до практичного заняття, під час якого забезпечується висока мотивація та активізація пізнавальної діяльності учасників обговорення. У ході практичних занять педагоги оволодівають уміннями гнучко мислити, толерантно ставитися до естетичних смаків інших людей, відстоювати власну позицію і точку зору, не нав'язуючи її іншим.

Активізація пізнавальної діяльності педагогів досягається шляхом проведення різнопланових дискусій та диспутів. Прикладами таких можуть бути: “Чи може пісня стати “хітом” без трансляції по радіо?”, “Чи існує конкуренція

між відеокліпами пісень і їх трансляцією по радіо?”, “Телепродюсери стверджують, що вони пропонують таку інформаційну продукцію, яка відповідає естетичним смакам телеглядачів. Чи згодні ви з цим твердженням?”, “Що важливіше: зовнішність чи вокальні дані співака, який бажає стати естрадною зіркою?”, “Чи згодні ви, що сучасні іграшки нав’язують сексуальні стереотипи дітям?”, “Чи вважаєте ви за можливе, щоб жертва насильства так швидко відновила свій фізичний і психологічний стан, як це показано у відеофрагменті?”.

Розроблений курс також пропонує педагогам завдання проблемно-пошукового характеру, як-от:

- здійснити порівняльний аналіз сцен жорстокості в мультфільмі “Красуня і Чудовисько” та фантастичному мультиплікаційному бойовику “Вуличні акули”;

- провести декодування завуальованого сексуального змісту в різних видах реклами;

- пояснити, чому інформаційні агенства, отримуючи повідомлення з різних країн, тільки частину з них розміщують на сторінках газет. Які критерії добору інформації?

Надзвичайно важливими для слухачів є оволодіння педагогічними технологіями моделювання “шоу-бізнесу”, шляхів поширення інформації. Навички такої роботи досягаються в ході виконання “творчих майстерень” – завдань, що передбачають драматизацію, інсценізацію, моделювання процесу творення і поширення інформації. Прикладами таких є:

- виготовлення макету власної газетної сторінки;
- проведення прес-конференції на тему “Золота ера радіо”;
- інсценізація процесу підготовки і трансляції радіопередачі на актуальну тему;
- пантомімічна драматизація сцени насильницької дії, визначення акторських штампів, традиційних підходів до змалювання жорстокості;
- інсценізація щойно переглянутого рекламного сюжету з метою покращання його естетичної вартості.

Лише після того, як кожен педагог виявить достатній рівень власної естетичної грамотності, доцільним є перехід до оволодіння педагогічними технологіями дієвого естетичного впливу на вихованців в умовах сучасного інформаційного простору, який досягається в ході лабораторних занять. На основі вже сформованих під час лекцій і практичних занять знань, умінь і навичок педагоги розробляють сценарії виховних заходів, які проводять в цілому або фрагментарно на заняттях. Після показу вчителям пропонується обговорити ефективність запропонованого змісту, форм і методів виховної роботи. За результатами обговорення виробляються методичні рекомендації щодо естетичного виховання школярів в умовах сучасного інформаційного простору.

Отже, підготовка вітчизняних учителів до естетичного виховання школярів в умовах сучасного інформаційного простору проводиться в три етапи: лекційні заняття, практичні і лабораторні заняття, діагностика, оцінювання результатів виховної роботи та здійснення педагогічного моніторингу. Успішна реалізація запропонованої моделі передбачає гармонійне поєднання всіх перелічених форм навчання, використання оптимальних методів, прийомів, педагогічних технологій, реалізацію гностичної діяльності умінь, що особливо важливо для педагогів-практиків [94, 123–187].

Результати анкетування американських учителів та студентів на предмет раціональності впровадження навчальних технологій у навчальний процес

Центром прикладних досліджень у галузі навчальних технологій CARET у співробітництві з системою національної підтримки було впроваджено національний проект CARET. Цей проект був започаткований у 2000 році на кошти гранту Біла та Мелінди Гейтс. Співробітники центру провели опитування вчителів та студентів на предмет раціональності впровадження навчальних технологій у навчальний процес американських шкіл. Наводимо узагальнені варіанти їх відповідей на поставлені питання:

Питання: За яких умов навчальні технології впливають на академічні успіхи учнів?

Відповіді:

1. Навчальні технології покращують академічні успіхи учнів у разі, коли їх використання повністю підпорядковане навчальному розкладу та цілям навчання.
2. Навчальні технології покращують академічні успіхи у разі, коли вчительський склад, шкільна спільнота та шкільна адміністрація підтримують їх використання.

Питання: Яким чином навчальні технології сприяють покращанню мислення учнів?

Відповіді:

1. Навчальні технології сприяють покращанню мислення учнів у тому випадку, коли учні спочатку теоретично, а потім практично тренуються їх використовувати.
2. Навчальні технології сприяють покращанню мислення учнів у випадку групового вирішення поставленої задачі.

3. Навчальні технології сприяють розвитку критичного мислення учнів у разі, коли вони використовують мас-медійні технології з подальшою презентацією та публікацією результатів дослідження.

Питання: Яким чином навчальні технології впливають на підвищення мотивації учнів до навчання та активізацію їх пізнавальної діяльності?

Відповіді:

1. Навчальні технології впливають на підвищення мотивації учнів до навчання та активізацію їх пізнавальної діяльності у разі, коли учні спочатку створюють, а потім виставляють їхні твори на розсуд батьківської та вчительської аудиторії.

2. Навчальні технології впливають на підвищення мотивації учнів до навчання тоді, коли учні використовують ігрові та прикладні технології з метою активізації їх пізнавальної діяльності.

Питання: Яким чином мас-медійні навчальні технології впливають на готовність учнів до вибору майбутньої професії?

Відповіді:

1. Мас-медійні навчальні технології розвивають готовність учнів до вибору майбутньої професії під час роботи з текстовими редакторами, електронними таблицями, виготовлення креслень за допомогою ЕОМ тощо.

2. Навчальні технології розвивають готовність учнів до вибору майбутньої професії, забезпечуючи їх інформацією про використання та користь мас-медійних та телекомунікаційних навчальних технологій у професійній діяльності.

Питання: Яким чином мас-медійні навчальні технології можуть допомогти учням з низьким показником інтелектуального рівня, учням групи ризику та учням з фізичними та розумовими вадами?

Відповіді:

1. Мас-медійні навчальні технології можуть допомогти учням з низьким показником інтелектуального рівня, учням групи ризику та учням з фізичними та розумовими вадами у разі, якщо запропоновані програми будуть створені з

урахуванням індивідуальних можливостей учнів, тобто адаптовані до рівня здібностей та можливостей кожного учня.

2. Мас-медійні навчальні технології можуть допомогти учням з низьким показником інтелектуального рівня, учням групи ризику та учням з фізичними та розумовими вадами у разі, якщо запропоновані програми будуть спрямовані на задоволення унікальних потреб учнів перерахованих категорій.

3. Мас-медійні навчальні технології можуть допомогти учням з низьким показником інтелектуального рівня, учням групи ризику та учням з фізичними та розумовими вадами у разі, якщо запропоновані програми будуть враховувати мовну практику вказаних категорій учнів.

4. Мас-медійні навчальні технології можуть допомогти учням з низьким показником інтелектуального рівня, учням групи ризику та учням з фізичними та розумовими вадами у разі, якщо запропоновані програми будуть продіагностовані на предмет їхньої відповідності академічним потребам кожної із груп.

5. Більш цінними для вищезгаданої категорії учнів вважаються ретельно підібрані мас-медійні навчальні програми, які забезпечують миттєвий зворотній зв'язок учня з викладачем та контролюють прогресування учнів.

Питання: Які навчальні технології найефективніше інтегруються у навчальний розклад?

Відповідь:

1. Найефективнішу інтеграцію в навчальний розклад мають ті навчальні технології, створювачі та реалізатори яких дають аналіз та визначають рівень відповідності пропонованих програм стандартам та змісту навчальних планів.

2. Найефективнішу інтеграцію в навчальний розклад мають ті навчальні технології, які спрямовані на розширення та закріплення основної частини певного навчального курсу.

Питання: Яким чином мас-медійні навчальні програми покращують основні навички читання?

Відповідь:

Мас-медійні навчальні програми покращують основні навички читання учнів у випадках, якщо:

- запропоновані програми відповідають рівню словникового запасу учнів;
- програми мають варіативне представлення.

Питання: Які мас-медійні навчальні технології полегшують процес сприйняття учнями нового матеріалу?

Відповідь:

1. Завдяки використанню Інтернет-технологій як інструмента для отримання чи розширення інформації учні краще сприймають новий матеріал.
2. Завдяки використанню Інтернет-технологій як посередника між учнем та вчителем учні краще сприймають новий матеріал.
3. Мас-медійні навчальні технології полегшують сприйняття нового матеріалу, адже з їх допомогою учні мають можливість планувати, проектувати та здійснювати ті експерименти, які є неможливими за звичайних умов.
4. Мас-медійні навчальні технології дозволяють учням з найвіддаленіших куточків країни опанувати обрані ними он-лайн курси, які місцеві ресурси не в змозі їм запропонувати.
5. Мас-медійні навчальні технології дозволяють учням в домашніх умовах продовжувати роботу, розпочату в класі.

Питання: Які стратегії впливають на ефективність використання мас-медійних навчальних технологій у навчальному процесі?

Відповідь:

1. Навчальні технології знайомлять учителів з тим, яким чином різноманітне мас-медійне обладнання може бути використане задля досягнення навчальної мети.
2. Навчальні технології знайомлять учителів з тим, яким чином специфічне використання мас-медійних навчальних технологій інтегрується в розклад, навчальний план та роботу шкільної адміністрації.

3. Навчальні технології знайомлять учителів з тим, яким чином систематичне використання мас-медійних навчальних технологій співвідноситься з реальними потребами учнівської аудиторії.

Питання: Які ефективні моделі та стратегії підготовки вчителів до використання та інтегрування мас-медійних навчальних технологій у навчально-виховний процес?

Відповідь:

1. Мас-медійні навчальні програми здійснюють безпосередній вплив на практичну діяльність учителя.
2. Обов'язковою умовою для факультетів підготовки вчителів є включення курсів з використання мас-медійних навчальних технологій.

Питання: Яким чином реалізуються національні, державні та місцеві стандарти з підготовки вчителів?

Відповіді:

1. Національні, державні та місцеві стандарти з підготовки вчителів досягаються за умови, якщо заробітна платня та необхідне технічне обладнання адекватні бажанню вчителя підвищувати його фаховий рівень у цьому напрямку.

Питання: Які стратегії зацікавленості вчителів використовувати мас-медійні навчальні технології на практиці?

Відповіді:

1. Учителі-практики дають своїм молодим колегам поради щодо використання мас-медійних навчальних технологій на практиці.
2. Розподіл часу між учителями для спільної роботи з практичного використання мас-медійних навчальних технологій підвищує довіру та зацікавленість учителів.
3. Запозичення практичного досвіду використання мас-медійних навчальних технологій, яке має місце на семінарах, професійних зустрічах та конференціях, підвищує зацікавленість учителів.

4. Використання мас-медійних навчальних технологій у домашніх умовах підвищує зацікавленість учителів у їх використанні в школі.

Питання: Яким чином шкільні лідери можуть зацікавити вчителів використовувати мас-медійні навчальні технології в процесі навчання?

Відповідь:

1. Шкільні лідери можуть спрямувати їхню роботу на забезпечення вчителів комп'ютерами, підключеними до мережі Інтернет.
2. Шкільні лідери самі повинні використовувати мас-медійні технології в своїй роботі та спілкуватися з учителями з допомогою електронного зв'язку.
3. Шкільні лідери повинні забезпечувати вчасну підготовку вчителів на регіональному рівні та адаптувати програми такої підготовки відповідно до вимог і потреб учителів.

**Короткий тезаурус слів іншомовного походження,
що зустрічаються у дисертації**

Audio-visual education – is a kind of education based on the using of audio-visual equipment.

Аудіовізуальне навчання – спосіб навчання та передачі інформації, що ґрунтується на відкриттях у галузі відтворення звуку та зображення і реалізується засобами аудіо-та звукових пристроїв.

Visual Literacy – is the ability to understand and interpret the representation and symbolism of static or moving visual image – how the meanings of the images are organized and constructed to make meaning and to understand their impact on viewers.

Візуальна грамотність – особливий вид людської компетенції, що може бути розвинений у процесі споглядання завдяки активізації сенсорних відчуттів.

Virtual Reality – computer-simulated world, models and versions of life encountered on-line and in cyberspace.

Віртуальна реальність – комп'ютерно-симульований світ, моделі та версії життя, які мають місце он-лайн чи у кіберпросторі.

Mass media (Mass communication) – organized and specialized modern media institutions such as the press, cinema and broadcasting, whose principal business involves the supply of the demand for forms of information and entertainment.

ЗМІ (мас-медіа) – комплекс організаційних структур і комунікаційних каналів, які готують і передають інформацію, призначену для масової аудиторії.

Information and communications technologies (ICTs) are diverse set of technological tools and resources used to communicate and to create, disseminate, store and manage information.

Інформаційні технології – методи та засоби отримання, обробки, передачі, зберігання та використання інформації.

Media and cultural imperialism – the use of media and communication systems to establish worldwide influence and dominance. International media and their markets are significant networks for political and cultural values and forms of identity, playing a key role in relations of dominance or dependence.

Інформаційний імперіалізм – нерівність у розподілі інформаційних потоків між розвиненими державами та країнами третього світу, внаслідок якого останнім загрожує національна та культурна асиміляція.

Interactive communication – a dialogue communication between people.

Інтерактивний зв'язок – діалоговий зв'язок.

Code – an organized cultural system of signs, language or symbols, and its rules, which govern and allow for the communication of meanings and interpretations.

Код – організована культурологічна система знаків, мови, символів та їх правил, що слугують для розкриття значення та інтерпретації медіа-текстів.

Critical Literacy is the ability to understand how all speakers, writers, and producers of visual texts are situated in particular contexts with significant personal, social, and cultural aspects.

Критичне мислення – адекватне сприйняття учнем медіа-тексту чи візуального зображення.

Media educational technologies – technologies of using mass media and communication in the processes of education.

Мас-медійні навчальні технології – технології, що ґрунтуються на використанні ЗМІ та комунікації у цілеспрямованому педагогічному процесі.

Media Literacy is the ability to understand how mass media, such as TV, film, radio, and magazines, work, produce meanings, are organized, and used wisely.

Медіа-комунікативна компетентність – компетентність у сприйнятті, створенні та передачі інформації, що відбувається завдяки технічним та семіотичним системам з урахуванням їх обмеженості і базується на критичному мисленні та на спроможності вести медіатизований діалог з іншими людьми.

Media education – is the study, teaching and learning of modern methods of communication and expression to be part of a specific and autonomous discipline in pedagogical theory and practice as opposed to their use as teaching and learning auxiliaries in other areas of knowledge, such as mathematics, science and geography.

Медіа-освіта – навчання теорії і практичним умінням опанування сучасних засобів масової інформації та комунікації, які розглядаються як специфічна й автономна складова загальної фахової майстерності та життєвої компетентності.

Media texts – the output of the media in general and in particular: programmes, films, magazines, advertisements and so on.

Медіа-текст – медіа-продукт як-от: програма, фільм, періодика, реклама тощо.

Media teacher – is a teacher of media education science.

Медіа-педагог – викладач шкільних медіа-курсів.

Mediated culture and mediation – the ideas, images, knowledge, values, and so on, which are derived from modern media.

Медіатизована культура (медіатизація) – ідеї, зображення, знання, цінності, отримані засобами сучасних медіа.

Multimedia – the convergence of previously discrete media systems – the camera, the typewriter, the audio and video recorder – into new computer-and digitally based systems capable of managing diverse forms of data and format.

Мультимедіа – взаємодія візуальних і аудіоефектів у рамках програмного забезпечення.

Педагогічні технології – комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації педагогічної діяльності з метою досягнення виховних та дидактичних цілей і реалізується за допомогою різноманітних технічних засобів та методичних прийомів, як-от: підручників, комп'ютерів, діaproекторів, програмованого навчання тощо.

On-line, distance or “distributed” education are those in which the teacher and students are physically separated, and teaching and learning takes place by means of single technologies or combinations of ICTs.

Он-лайнове навчання – навчання, що реалізується засобами комп'ютерних технологій у режимі реального часу.

Semiotics – the study of signs, sign systems and their meanings.

Семіотика – наука про знаки, знакову систему мови та їх значення.