

Гергард Тулодзецький
Бардо Герціг
Сільке Графе

Медіаосвіта в школі та на уроці

Основи і приклади

Академія української преси — 2020

УДК 373.011.2:[070+316.77]
Т82

ISBN 978-617-7370-17-7

Т82

Тулодзєцький Г., Герцїг Б., Графе С. Медіаосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади / За загал. ред. В.Ф. Іванова; Пер. з нім. В. Климченка. — К. : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. — 405 с.



**FRIEDRICH NAUMANN
FOUNDATION** For Freedom.

Ukraine and Belarus

Gefördert durch die Bundesrepublik Deutschland
За підтримки Федеративної Республіки Німеччина

Книжка Г. Тулодзєцький, Б. Герцїг та С. Графе «Медіаосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади» присвячена розгляду проблем впровадження медіаграмотності у шкільні предмети.

Вона має стати в пригоді вчителям, викладачам і студентам-педагогам, всім, хто займається проблематикою медіаосвіти. Файл і тексти підлягають положенням про захист авторського права. Файл і тексти, за винятком погодженої мети перекладу українською мовою, не дозволені для публікації, передачі третім особам та розміщення на інших вільно доступних платформах в інтернеті, а також на закритих безкоштовних та / або платних ресурсах (базах даних). Ми просимо розуміння, якщо виникне необхідність укладання з Вами чи третіми особами окремого дозволу на право використання.

ISBN 978-617-7370-17-7

2019.KI. © by Julius Klinkhardt.

© Verlag Julius Klinkhardt 2019

© Представництво «Фонду Фрідріха Науманна за Свободу» в Україні, 2020

© Центр вільної преси, 2020

© Академія української преси, 2020

© переклад В. Климченко, 2020

Gerhard Tulodziecki
Bardo Herzig
Silke Grafe

Medienbildung in Schule und Unterricht

Grundlagen und Beispiele

2., vollständig überarbeitete und
aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

Гергард Тулодзєцький

Д-р філ., почесний професор загальної дидактики, шкільної та медіапедагогіки на факультеті культурології Університету в Падерборні. До роботи в Падерборнському університеті він був директором Інституту медіаоб'єднання / медіадидактики FEO LL (Науково-дослідний центр об'єктивізованих методів навчання). Його робота зосереджена на загальній дидактиці та медіаосвіті, а також на освіті вчителів. Він був членом кількох робочих груп з розробки концепцій медіаосвіти та підготовки вчителів на земельному та федеральному рівнях.

Бардо Герціг

Д-р філ., професор шкільної педагогіки та загальної дидактики з особливим акцентом на медіапедагогіці на факультеті культурології Університету Падерборна, директор Центру досліджень у галузі освіти і підготовки вчителів — Професійної школи PLAZ. Його основні напрямки роботи — медіаосвіта, ІТ-освіта та підготовка вчителів. Він регулярно долучається до роботи в різних експертних групах з питань медіаосвіти та підготовки вчителів на земельному та федеральному рівнях.

Сільке Графе

Д-р філ., професор шкільної педагогіки на факультеті гуманітарних наук Університету Юліуса Максиміліана в м. Вюрцбург. Вона очолює лабораторію медіаосвіти та освітніх технологій MEET @ JMU. Її робота зосереджена на медіаосвіті та підготовці вчителів у міжнародному та міждисциплінарному плані. Сільке Графе співпрацює як експерт з національними та міжнародними комісіями та спеціалізованими групами з питань медіаосвіти.

Die Deutsche Bibliothek – CIP Загальна реєстрація

Німецька національна бібліотека зазначає цю публікацію в німецькій національній бібліографії; докладні бібліографічні дані доступні в інтернеті за адресою <http://dnb.d-nb.de>.

2019.Kl. © by Julius Klinkhardt.

© Verlag Julius Klinkhardt 2019

Твір, включаючи всі його частини, захищено авторським правом. Будь-яке використання поза вузькими рамками Закону про авторські права та без згоди видавця є неприпустимим і підлягає переслідуванню. Це стосується, зокрема, репродукцій, перекладів, мікрофільмування, зберігання та обробки в електронних системах.

utb том №: 3414

ISBN 978-3-8252-5029-4

Зміст

Передмова	12
Вступ.....	14
1 Медіа як виклик для виховання та освіти	18
1.1 Значення медіа для виховання і освіти	19
1.1.1 Вступні зауваження та питання	19
1.1.2 Процеси у медійній сфері	21
1.1.3 Медіа та можливості для досвіду	25
1.1.4 Загальні можливості та ризики використання медіа у вихованні та освіти	27
1.2 Поняття медіа та ознаки медіа	32
1.2.1 Вступні зауваження та питання	32
1.2.2 Поняття медіа	33
1.2.3 Ознаки медіа	37
1.3 Медіапедагогіка як наука і предмет викладання	42
1.3.1 Вступні зауваження та питання	42
1.3.2 Ситуації та педагогічно значимі процеси у галузі медіа	43
1.3.3 Про роль медіапедагогіки при розгляді педагогічно значимих медійних питань	46
1.3.4 Виміри та окремі галузі медіапедагогіки.....	50
2 Умови діяльності у медійних контекстах та цільові установки медіаосвіти	54
2.1 Медіакористування як дія, пов'язана з потребами та ситуацією.....	57
2.1.1 Вступні зауваження та питання	57
2.1.2 Потреби та використання медіа	59
2.1.3 Потреби та життєві ситуації.....	63
2.1.4 Наслідки для медіапедагогічної діяльності	66

2.2	Використання медіа як акт досвіду та розвитку	68
2.2.1	Вступні зауваження та питання	68
2.2.2	Рівень досвіду або знань і медіакористування	69
2.2.3	Інтелектуальний розвиток і медіакористування	70
2.2.4	Соціально-моральний розвиток і медіакористування	73
2.2.5	Наслідки для медіапедагогічної діяльності	77
2.3	Цільові установки для школи та викладання у світі, на формування якого впливають медіа	80
2.3.1	Вступні зауваження та питання	80
2.3.2	Цільові установки виховання та освіти з огляду на медіатизацію та диджиталізацію	82
2.3.3	Цільові установки з огляду на розвиток медіа та дискусію про освіту	84

3	Вчитися і навчати з медіа — медійно-дидактична перспектива.....	88
3.1	Медіапропозиції у навчанні	90
3.1.1	Вступні зауваження та питання	90
3.1.2	Типи релевантних для навчання медіапропозицій	92
3.1.3	Медіапідтримка методів викладання і навчання	95
3.2	Теоретичні принципи навчання і наслідки для викладання з використанням медіа	101
3.2.1	Вступні зауваження та питання	101
3.2.2	Біхевіористичне базове положення та модельне навчання.....	103
3.2.3	Базова когнітивно-теоретична позиція	105
3.2.4	Конструктивістська базова позиція та ситуаційне навчання	109
3.2.5	Машинне навчання.....	112

3.3	Планування та створення ситуацій навчання і викладання, які ґрунтуються на використанні медіа	115
3.3.1	Вступні зауваження та питання	115
3.3.2	Дидактичні вимоги до створення навчально-педагогічних ситуацій на основі медіа.....	119
3.3.3	Можливості медійної стимуляції та підтримки на різних етапах навчально-педагогічних процесів.....	122
3.3.4	Планування і створення навчально-педагогічних ситуацій на основі медіа.....	128
3.4	Емпіричні підходи до досліджень та результати досліджень	139
3.4.1	Вступні зауваження та питання	139
3.4.2	Дослідження загальних медійних ефектів.....	140
3.4.3	Дослідження специфічних характеристик медіа.....	145
3.4.4	Опитування щодо аспектів, важливих для медіадидактики	148
3.4.5	Оцінювання навчання з використанням медіа	153
3.4.6	Дослідження, орієнтовані на розробки та проєктування.....	155

4 Навчання за допомогою медіа — перспектива

	виховних та освітніх завдань	159
4.1	Теорія медіа та дослідження медіа як основи	160
4.1.1	Вступні зауваження та питання	160
4.1.2	Від дослідження впливу до системного мислення	163
4.1.3	Від системного мислення до соціальної критики.....	165
4.1.4	Від медіаорієнтації до дослідження сприйняття	166
4.1.5	Від дослідження сприйняття до інтегративних підходів.....	168
4.2	Концептуальні бачення та підходи до виховних та освітніх завдань у контексті медіа	171
4.2.1	Вступні зауваження та питання	171

4.2.2	Охоронно-виховний підхід.....	173
4.2.3	Естетичний та орієнтований на культуру підхід	176
4.2.4	Функціональний та системно-орієнтований підхід.....	178
4.2.5	Критично-матеріалістичний підхід	180
4.2.6	Підхід, орієнтований на дію та компетенції	183
4.2.7	Підходи до базової освіти в галузі інформаційних технологій.....	186
4.3	Медіапедагогічний дискурс про медіаграмотність та медіаосвіту	189
4.3.1	Вступні зауваження та питання	189
4.3.2	Щодо поняття медіаграмотності	190
4.3.3	Моделі диференціації медіаграмотності	195
4.3.4	Про поняття медіаосвіти.....	198
4.3.5	Про взаємозв'язок між медіаграмотністю та медіаосвітою	202
4.3.6	Про взаємозв'язок між медіаосвітою та освітою з інформатики	203
4.4	Концептуальні межі та сфери завдань медіаосвіти.....	206
4.4.1	Вступні зауваження та питання	206
4.4.2	Концептуальні межі медіаосвіти	208
4.4.3	Сфери завдань медіаосвіти.....	217
5	Сфери завдань, пов'язані з використанням, та їх реалізація	225
5.1	Рефлектоване використання медіапропозицій для інформування та навчання	227
5.1.1	Вступні зауваження та питання	227
5.1.2	Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	232
5.1.3	Тематичні акценти.....	233
5.1.4	Належні способи дій	234
5.2	Рефлектоване поводження з можливостями медіа для аналізу та моделювання	237
5.2.1	Вступні зауваження та питання	237
5.2.2	Специфічні для галузей знань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій	239

5.2.3	Тематичні акценти.....	240
5.2.4	Належні способи дій	244
5.3	Рефлектоване використання медіапропозицій для розваг та ігор	247
5.3.1	Вступні зауваження та питання	247
5.3.2	Орієнтовані на сферу завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	251
5.3.3	Тематичні акценти.....	252
5.3.4	Належні способи дій	253
5.4	Рефлектоване використання медіаможливостей для обміну та співпраці	255
5.4.1	Вступні зауваження та питання	255
5.4.2	Орієнтовані на сферу завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	256
5.4.3	Тематичні акценти.....	257
5.4.4	Належні способи дій	259
5.5	Рефлектоване формування та презентація власних медійних доробків або продуктів	261
5.5.1	Вступні зауваження та питання	261
5.5.2	Орієнтовані на сферу завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	265
5.5.3	Тематичні акценти.....	267
5.5.4	Належні способи дій	269
5.6	Рефлектоване використання медіасервісів та критичне ставлення до впливу медіа	270
5.6.1	Вступні зауваження та питання	270
5.6.2	Орієнтовані на сферу завдань передумови навчання та очікування щодо компетенцій.....	272
5.6.3	Тематичні акценти.....	274
5.6.4	Належні способи дій	275
6	Орієнтовані на зміст сфери завдань та їх реалізація.....	278
6.1	Розуміння та оцінка медіаландшафту і його цифрової інфраструктури	278
6.1.1	Вступні зауваження та питання	278
6.1.2	Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	283

6.1.3	Тематичні акценти.....	285
6.1.4	Належні способи дій	289
6.2	Аналіз та оцінка особливостей формування та процесів продукування медіамеседжів	291
6.2.1	Вступні зауваження та питання	291
6.2.2	Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	294
6.2.3	Тематичні акценти.....	296
6.2.4	Належні способи дій	299
6.3	Виявлення та аналіз впливів медіа на людину та суспільство	301
6.3.1	Вступні зауваження та питання	301
6.3.2	Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	303
6.3.3	Тематичні акценти.....	304
6.3.4	Належні способи дій	310
6.4	Розуміння та оцінка умов виробництва та розповсюдження медіа	313
6.4.1	Вступні зауваження та питання	313
6.4.2	Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій.....	316
6.4.3	Тематичні акценти.....	317
6.4.4	Належні способи дій	321
7	Сприяння розвитку як всебічне завдання	324
7.1	Сприяння інтелектуальному розвитку	324
7.1.1	Вступні зауваження та питання	324
7.1.2	Зasadничі аспекти сприяння.....	327
7.1.3	Варіанти дій	330
7.1.4	Можливі труднощі та заходи	332
7.2	Сприяння соціально-моральному розвитку.....	334
7.2.1	Вступні зауваження та питання	334
7.2.2	Зasadничі аспекти сприяння.....	336
7.2.3	Варіанти дій	337
7.2.4	Можливі труднощі та заходи	344
8	Медіаосвіта в школі та підготовка вчителів.....	350
8.1	Медіаосвіта в різних класах та на різних ступенях школи	350

8.1.1	Вступні зауваження та питання	350
8.1.2	Медіаосвіта в дитячому закладі	354
8.1.3	Очікування щодо компетенцій для медіаосвіти в початковій школі	357
8.1.4	Очікування щодо компетенцій для медіаосвіти в середній школі 1-го ступеня.....	357
8.2	Розробка типових шкільних концепцій медіаосвіти..	363
8.2.1	Вступні зауваження та питання	363
8.2.2	Медіаосвіта в наявних сферах навчання та предметах	368
8.2.3	Інші форми медіаосвіти в школі	370
8.2.4	Координація медіаосвітньої діяльності	371
8.3	Необхідні компетенції вчителів	373
8.3.1	Вступні зауваження та питання	374
8.3.2	Власна медіаграмотність вчителів.....	375
8.3.3	Сфери завдань для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів.....	376
8.3.4	Розвиток компетенцій на різних етапах підготовки вчителів	377

Список літератури	381
-------------------------	-----

Передмова

Інформаційне суспільство, атрибутом якого є цифрові інформаційно-комунікативні технології, відкриває значні можливості доступу до знань. Однак в цих умовах присутні численні ризики, пов'язані з кібербезпекою, фейками і маніпуляціями, відсутністю навичок відбору та аналізу інформації, а також нетикету і медіагігієни. Особливо це актуально для молодого покоління, зокрема, для школярів. Саме тому навчальний посібник німецьких авторів Гергарда Тулодзєцького, Бардо Герціга і Сільке Графе «Медіаосвіта в школі та на уроці» є своєчасним і актуальним. З огляду на те, що автори розкривають аспекти медіаосвіти в класичних традиціях німецької педагогіки А. Дістервега і Р. Штайнера, він представляє безперечний інтерес і користь для українських медіапедагогів та психологів.

Автори посібника досить переконливо розкривають стан розвитку медіаосвіти сьогодні, обґрунтовують значення медіа для виховання і освіти. «З розвитком медіа, — вважають автори, — вимоги до компетенцій у дітей, підлітків та дорослих значно змінилися: навчання з медіа та через медіа має суттєве значення. Розуміння «мови» медіа та власної здатності виражати себе в цій «мові знаків» розширюють дотеперішні елементарні навички читання, письма та арифметики». І ця думка є цілком слушною. Німецькі вчені розглядають медіаландшафт, як сучасний освітній простір. Вважають, що тільки розуміючи і усвідомлюючи потреби і принципи використання медіа, можна стати усвідомленим споживачем інформації.

Будучи послідовниками великого німецького дидакта А. Дістервега, автори цілком правильно вибудовують педагогічну технологію навчання медіаграмотності, а саме «вчити і вчитися з медіа і за допомогою медіа», бо ніщо так не наближає до пізнання, як наочне навчання за принципом «від близького до далекого» і «від простого до складного», «від більш легкого до більш складного».

Взявши за основу принцип Р. Штайнера диференціації в навчанні, автори пропонують різні моделі медіаосвіти, які показують взаємозв'язок між медіаграмотністю і медіаосвітою, медіаосвітою і освіченістю в сфері комп'ютерно-цифрової та інформаційної грамотності, що досить часто помилково отожденожують деякі дослідники медіаграмотності в нашій країні.

На особливу увагу заслуговує практична частина посібника. У ній дослідники пропонують принцип рефлексивного використання медіапродуктів для інформування та навчання, ґрунтуючись на принципах «рефлексивного учителювання» і «дослідження-в-дії» (Д. Шон, К. Зейчнер і К. Лістон). Саме через самопізнання учням своїх внутрішніх психічних актів і

станів, можна сформувати у себе належні оцінки та критичне ставлення до світу медіа.

Рекомендації до вправ знову-таки звертають нас до основного дидактичного принципу А. Дістервега, а саме, «від простого до складного». Структура матеріалу подається за схемою «тематичні акценти — способи дій». Впевнені, що саме така подача матеріалу сприятиме формуванню стійких навичок медіаграмотності в учнів. Німецькі колеги розглядають питання імплементації елементів медіаграмотності в навчальні предмети шкільних курсів, справедливо вважаючи, що саме такий шлях сприяє більш повній і системній медіаосвіті учнів.

І, звичайно ж, автори посібника не залишили без уваги і саморозвиток самого вчителя, бо він «живе доти, поки вчиться», особливо в сфері медіаграмотності, так як їй навчитися один раз і на все життя неможливо. Формування належних компетентностей, рівня педагогічної культури і майстерності у викладанні курсів медіаграмотності, високий рівень власної медіаграмотності і критичного мислення — ось далеко неповний перелік основних умов формування медіаграмотності суспільства, які досліджують автори. Ця робота буде дуже корисна науковому педагогічному співтовариству, що досліджує питання компаративістики, психологам, які працюють в сфері комунікацій та мислення, медіапедагогам, медіатренерам, студентам, а також всім тим, хто цікавиться питаннями медіаграмотності та критичного мислення.

Тетяна Іванова, професор, доктор педагогічних наук,
Валерій Іванов, професор, доктор філологічних наук

Вступ

Медіаландшафт та його цифрова інфраструктура пропонують безпрецедентні можливості для інформування та навчання, аналізу та моделювання, розваг та ігор, обміну та співпраці, створення та презентації власного медійного контенту, а також використання медійних сервісів та медійного управління і контролю. Тут важливу роль для індивідів та суспільства відіграють медіа — від друкованих та аудіо-медіа, кіно і телебачення — до цифрових медіа з їх широкою мережею. Медіа значно впливають на спосіб «засвоєння світу» дітьми та підлітками, на їхнє уявлення про реальність, на емоції, поведінку та ціннісні орієнтації. Останнім часом вони стали одним із чинників, які впливають на формування дозвілля та праці, виховання та соціалізації, школи та освіти, мистецтва та культури, бізнесу та політики. Водночас посилюється проблема відволікання та маніпуляції, а також нелегітимні пропаганда та реклама. Існує також небезпека зловживання даними, порушення авторських та особистих прав, а також шахрайство та інші злочинні дії. Важливість медіа в суспільному контексті, їхня можливість та ризики породили нові вимоги до компетенцій дітей та молоді. Медіаграмотність та медіаосвіта стали важливою передумовою для участі у професійному, культурному та соціальному житті. Розвиток медіаграмотності та медіаосвіти є завданням для суспільства в цілому. Він повинен починатися в сім'ї, продовжуватися в дошкільних закладах, систематично практикуватися в школі, підтримуватися під час роботи з молоддю та продовжуватися в освіті та підвищенні кваліфікації дорослих.

Відповідно, школа має важливі медіазавдання в соціальному контексті. З одного боку, мова йде про розумне використання медійних можливостей для навчання та викладання, з іншого — одночасно постають особливі вимоги до виховання та освіти. Пов'язані з цим завдання ми позначили у назві цієї книги терміном «медіаосвіта». На нашу думку, цей термін дозволяє об'єднати різні форми дій, пов'язаних з медіаосвітою — від використання медіа в навчальному процесі, вихованні, вивченні медіа, а також забезпеченні базової освіти у сфері медіа, інформаційних технологій або інформатики, і до освітніх програм у медіапросторі. Водночас цей термін свідчить про те, що для нас особливо важливо включити використання та вивчення медіа та їхньої цифрової основи у рамки загальних виховних та навчальних завдань у школі. При цьому ми насамперед пов'язуємо медіаосвіту з трьома основними орієнтаціями: з орієнтацією на дії, з орієнтацією на розвиток та з орієнтацією на компетенції. Орієнтація на дії означає, що медіаосвіта має на меті знання та спроможність щодо поточних і майбутніх дій, а самі процеси необхідно організовувати у сенсі дії; орієнтація на розвиток означає, що ме-

діаосвіта повинна відповідати цілям розвитку, враховувати життєві ситуації та потреби, і зосереджуватися на подальшому розвитку знань та досвіду, а також інтелектуального рівня та ціннісних орієнтацій; орієнтація на компетентність має на увазі, з одного боку, припущення, що у поводженні з медіа діти та підлітки, як правило, здатні та готові діяти розумно та адекватно, а з іншого — вона спрямована на підтримку та розвиток відповідних схильностей та прагнень. Одночасно з цими принциповими положеннями порушуються і розвиваються міркування, які були сформульовані в попередній книзі: Гергард Тулодзєцький «Медіа у вихованні та освіті: засади та приклади орієнтованої на розвиток медіапедагогіки», 3-є видання, 1997 р. Так само і надалі розвивається задум співвіднести між собою теоретичні та емпіричні підходи, а також практичні приклади.

У першій главі в ролі відправної точки наших міркувань ми окреслюємо та обговорюємо важливість медіаландшафту та його цифрової інфраструктури для виховання та освіти. Крім того, тематизується поняття медіа та окремі галузі загальної медіапедагогіки як науки та предмету викладання.

Другий розділ присвячений умовам дій у медіаконтексті та цільовим перспективам медіаосвіти. При цьому використання медіа розуміється як дія, пов'язана з потребами, ситуацією, досвідом та розвитком. Цільові установки — це доцільна, автономна, творча та соціально відповідальна дія у світі, сформованому за участі медіа.

Виходячи з цього, третя глава зосереджується на навчанні та викладанні з використанням медіа та, таким чином, на медійно-дидактичній перспективі. Основна увага приділяється концептуальним, навчально-теоретичним та емпіричним основам медіадидактики, а також їхньому впровадженню при використанні існуючих медіапродуктів та створенню власного медійного контенту або середовища навчання.

У четвертій главі ми розглядаємо навчання через медіа з точки зору виховних і навчальних завдань. Релевантні теоретичні та емпіричні підходи представлені як важлива основа для концепцій медіаосвіти. Глава завершується підсумковими міркуваннями про медіаграмотність та медіаосвіту. Постає концептуальна основа для медіаосвіти, а також подається огляд сфер завдань, пов'язаних із використанням та контентами. На цьому тлі у п'ятій главі на основі прикладів реалізації детально пояснюються сфери завдань, пов'язаних з використанням медіа. Коли ми говоримо про сфери завдань у контексті використання, то йдеться про пов'язаність застосування інформації та навчання, аналізу та моделювання, розваги та гри, обміну та кооперації, створення і презентації власного медіапродукту, а також про медіасервіси та медіауправління. Що стосується відповідних завдань медіаосвіти, то розглядаються передумови для навчання та очікування стосовно компетенцій, а також тематичні акценти та адекватні практики.

Шоста глава присвячена сферам завдань, орієнтованим на зміст. Змістовими сферами виступають медіаландшафт та його цифрова інфраструктура, конструктивні елементи та процеси створення медійних меседжів, вплив медіа на індивіда і суспільство, а також умови медіавиробництва та розповсюдження медіа. Щодо реалізації йдеться — як і у випадку зі сферами завдань, пов'язаними з використанням — про передумови для навчання та очікування щодо компетенцій, а також про розстановку тематичних акцентів та належні способи дій.

Далі йде сьомий розділ, в якому на різних прикладах поглиблено розглядається сприяння розвитку як всеосяжне завдання медіаосвіти. При цьому йдеться як про інтелектуальний, так і про соціально-моральний розвиток у розумінні просування ціннісних орієнтацій.

Реалізація медіаосвіти або ж вимог до медіапедагогіки, особливо в інституційних умовах школи, — тема восьмої глави. Йдеться як про питання навчальних програм для різних вікових груп, так і про медійно-педагогічні завдання окремих предметів та напрямів навчання. Крім того, показано зв'язок із розвитком школярства та наслідки для підготовки вчителів.

Книгу можна використовувати як інформаційний матеріал, так і як навчальний чи робочий посібник. Відповідним чином структуровані глави та розділи: кожна глава починається коротким вступом до питань, про які буде йти мова. На початку розділів є вступні зауваження та постановка завдання (щодо конкретної ситуації). Ми рекомендуємо читачам, які бажають використовувати книгу насамперед як навчальний чи робочий посібник, максимально опрацьовувати ці постановки завдань на основі вже наявних знань, умінь та підходів. Це дозволить активувати власні попередні знання та усвідомити власні підходи до відповідної теми. У такий спосіб можна значно підвищити навчальний ефект подальших пояснень в підпунктах, в яких розглядаються важливі окремі питання. У кінці кожного розділу знову ставиться початкове питання, яке тепер можна докладно опрацювати.

Оскільки глави будуються одна на одній, доцільно працювати з ними по черзі відповідно до їх послідовності. Втім, це не означає, що не можна починати роботу з окремих глав, або ж опрацьовувати їх — залежно від інтересу — вибірково. Проте, в цьому випадку варто зважати на зв'язок із попередніми главами.

Ми неодноразово обговорювали і вели дискусії щодо змісту цієї книги на університетських семінарах та курсах із підвищення кваліфікації вчителів. Відгуки, які ми отримали при проведенні подібних заходів, були для нас важливою допомогою та стимулом при підготовці цієї книги. Хочемо подякувати всім учасникам згаданих заходів.

Особлива подяка Деборі Кляйн за підтримку у складанні бібліографії та Аннемарі Хауф-Тулодзекській за допомогу у складанні авторського та тематичного покажчика. Ми також хотіли б подякувати Андреасу Клінкхардту

та Томасу Тільснеру, які супроводжували роботу над книгою з боку видавця та надавали всіляке сприяння.

Ми сподіваємось, що книга надасть імпульс усім читачам у їхньому навчанні, їхній роботі в школі чи університеті, при підготовці вчителів чи при підвищенні кваліфікації. Ми завжди раді отримати ваші відгуки.

Гергард Тулодзецький, Бардо Герціг, Сільке Графе
Падерборн і Вюрцбург, січень 2019 року

1 Медіа як виклик для виховання та освіти

Медіа є невід’ємною частиною життя дітей та молоді. Палітра медіа включає книги та інші друковані та писані медіа, радіо і телебачення, різні типи аудіо- та візуальних носіїв, телефони і смартфони, а також інші комп’ютерні та інтернет-медіа.

При цьому медіа пропонують широкий спектр продуктів — від документальних матеріалів, ігрових розваг та реклами до можливості діяти у віртуальних світах, від дитячих програм, матеріалів для школи та освіти до консультативних послуг, від різних форм масової комунікації, різних способів спілкування в групах до широкого вибору варіантів індивідуальної комунікації, від просоціальних матеріалів до показу насильства та сценаріїв жахів.

Медіа створюють різноманітні можливості комунікації, виробляючи, передаючи, зберігаючи, обробляючи та / або відтворюючи потенційні знаки. Розширення звичайних засобів комунікації за рахунок цифрових медіа призвело до того, що контент став доступний не лише у вигляді вербального тексту та зображень; його можна комбінувати й інтерактивно обробляти в різноманітний спосіб: вербальні та невербальні символи, нерухомі та рухомі зображення, візуальні та аудіопрезентації можна по-різному поєднувати в мультимедійних продуктах та віртуальних середовищах. До того ж, мережа дозволяє значно розширити можливості розповсюдження та доступу до великих баз даних, що поширюються на всіх континентах, а також вона уможливило спілкування та співпрацю по всьому світу в контексті інтернаціоналізації та глобалізації.

Завдяки таким можливостям інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у сучасному та відіграватимуть у майбутньому суспільстві. У небачених досі повноті та розмаїтті складна мережа медійних засобів доступна для отримання інформації та обміну (наприклад, новини через інтернет, служби обміну миттєвими повідомленнями, електронна пошта, соціальні мережі), для повсякденних справ (наприклад, покупки в інтернеті та домашній банкінг), для навчання та освіти (наприклад, e-learning та learning communities), для професійної діяльності (наприклад, адміністративне та організаційне програмне забезпечення, а також комп’ютерні програми для конструювання), для науки та досліджень (наприклад, проекти з природничих та соціальних наук, медицини та інженерії), для мистецтва

та культури (наприклад, цифровий дизайн та розповсюдження культурно значимих творів) та для дозвілля (наприклад, комп'ютерні ігри та розваги). Втім, з розширенням цих можливостей виникають і проблеми. Вони виявляються, серед іншого, у пропаганді та маніпуляціях, у ескапізмі та зневазі до захисту даних, авторських прав чи інших особистих прав, а також у шахрайських та інших злочинних діях.

З розвитком медіа вимоги до компетенцій у дітей, підлітків та дорослих значно змінилися: навчання з медіа та через медіа має суттєве значення. Розуміння «мови» медіа та власної здатності виражати себе в цій «мові знаків» розширюють дотеперішні елементарні навички читання, письма та арифметики. Крім того, для участі у професійному, культурному та суспільному житті набуває все більшого значення розуміння та критична оцінка цифрової природи медіапропозицій, впливу мас-медіа та умов їх виробництва і розповсюдження. Це має відкрити можливості для корисного використання медіа, максимального уникнення загроз та для власного впливу на медіаландшафт. Освітні заходи виявляються необхідними та важливими для того, щоб впоратися з відповідними вимогами — не в останню чергу з огляду на широке забезпечення дітей та молоді медіапристроями та активне використання медіа серед дітей та молоді.

На цьому тлі в першій главі будуть розглядатися три питання:

- (А) Яка роль належить медіа у вихованні та освіті?
- (В) Яке визначення медіа необхідно покласти в основу медіапедагогіки як простору наукової дискусії про медіа?
- (С) Як уявляється медіапедагогіка в контексті педагогічної дискусії про медійні питання?

Опрацювання цих питань створює важливі основи для подальшого обговорення питань виховання та освіти у світі, сформованому за участі медіа.

1.1 Значення медіа для виховання і освіти

1.1.1 Вступні зауваження та питання

Виховне та освітнє значення медіапропозицій та медіакористування випливає не в останню чергу з того, що медіа переплетені різними способами з повсякденним життям дітей та підлітків. Наприклад, розпорядок дня підлітка — назвемо його Марвіном — може виглядати так:



О 6.30 ранку 14-річний Марвін будить смартфон. Він відразу дивиться, чи є якісь нові повідомлення або новини, і через службу миттєвих повідомлень швидко контактує з товаришем, щоб дізнатися, чи не буде чогось особливого в школі. Коли він при-

ходить на сніданок, на столі ще лежить щоденна газета, яку вже погортали мати та батько. Марвін кидає короткий погляд на першу сторінку та спортивний блок. На задньому плані звучить ранкове радіо. Після сніданку Марвін рушає до школи. У смартфоні він слухає пісні свого улюбленого гурту. На зупинці Марвін зустрічає своїх однокласників. Вони саме говорять про те, якого рівня досягли в новій комп'ютерній грі. В автобусі деякі дорослі читають свіжий випуск популярної газети з тих, які продаються на вулиці. Тим часом Марвін знову повертається до записів свого улюбленого гурту.

Школа починається з уроку математики. Вчитель використовує програмне забезпечення з геометрії. Під час перерви Марвін знову заглядає у смартфон, чи не запостили якісь нові повідомлення. Пізніше на уроці історії проводиться інтернет-дослідження на тему історії ФРН.

Повернувшись додому після обіду, Марвін виконує домашні завдання у своїй кімнаті. Якщо виникають питання, він зв'язується з однокласником через смартфон. Той відсилає його до відео з поясненнями на одному з порталів, і водночас звертає увагу на нове смішне відео. У фоновому режимі звучить плей-лист служби потокової трансляції музики. Далі, виконуючи домашнє завдання, він проводить в інтернеті дослідження на тему «Відновлювані джерела енергії». Закінчивши домашнє завдання, Марвін через службу миттєвих повідомлень призначає зустріч своїм друзям, щоб пограти у футбол. Повернувшись після гри додому, він гортає тележурнал, щоб дізнатись, які фільми можна подивитись увечері по телевізору. Потім Марвін повертається до своєї кімнати, щоб спробувати нову комп'ютерну гру, яку йому подарували на день народження. Через деякий час Марвін ще раз заглядає до однієї із соціальних мереж, чи не з'явилися нові пости. Потому він швидко перевіряє, чи зацікавило когось старе крісло до письмового столу, яке він та його батько виставили на продаж в інтернет-порталі. Після цього Марвін повертається до вітальні, де переглядає вечірній серіал. Після вечері він запитує у батьків, яку телепрограму ті хочуть подивитися увечері. Оскільки батьки вирішують дивитися політичну програму, Марвін повертається у свою кімнату. Там у нього є власний телевізор. Він вибирає бойовик і дивиться його.

Насамкінець Марвін надсилає через смартфон вітання з днем народження своєму другові з фотографією, яку зробив із камери смартфона. Нарешті він засинає під музику з улюбленого компакт-диска.

Цей розпорядок дня демонструє як різноманітні шляхи доступу до медіа, так і їхнє активне використання. Слід припустити, що існують значні відмінності у деталях щодо медіаобладнання, обсягу та типу засобів медіа, які використовують діти та підлітки, однак у середньому, відповідні результати досліджень вказують на значні показники кількості пристроїв та

частоту їх використання (пор. mpfs 2017a; 2017b)*. На цьому тлі виникає питання щодо можливостей та ризиків, пов'язаних із медіапродуктами та їх використанням у вихованні та освіті.

Перш ніж читати далі, будь ласка, розгляньте — з огляду на описаний приклад денного розпорядку Марвіна — можливі переваги та проблеми використання Мервіном медіа. Будь ласка, зробіть при цьому кілька нотаток.

Щоб у подальшому розібратися з виховним та освітнім значенням медіапродуктів та їх використанням, доцільно відповісти на подальші три питання:

- (1) Які процеси визначають медіаландшафт?
- (2) Яке значення мають ці процеси для отримання досвіду у дітей та підлітків?
- (3) Які загальні можливості і проблеми пов'язані з медіапродуктами та їх використанням?

Опрацювання цих питань спрямує увагу на важливі зовнішні рамкові умови педагогічної діяльності.

1.1.2 Процеси у медійній сфері

Медіаландшафт постійно розвивається. Розвиток можна розглядати з *технічної, змістовної, інституціональної* та / або *економічної* точок зору — при чому між ними існують різноманітні взаємозв'язки.

З *технічної точки зору*, наразі розвиток характеризується медіатизацією на цифровій основі (див. Krotz 2016, S. 27). Порівняно з попередніми процесами медіатизації, які, серед іншого, почалися з винаходу та розповсюдження книгодрукування, кіно і телебачення, нинішня форма медіатизації бере свій початок з цифрових технологій. А вони, зрештою, ґрунтуються на тому, що смисл, в понятійному розумінні інформатики, який міститься в повідомленні, або його інформаційний складник перетворюється на механічно оброблені (безконтекстні) дані. І навпаки, оброблені дані можуть бути представлені таким чином, що люди можуть знову присвоїти їм смисл та інтерпретувати їх як інформацію (див. GI 2008, S. 23; Herzig 2012, S. 102 і наст.; Knaus 2016, S. 101). Через механічні процеси обробки даних можна не тільки комбінувати та презентувати в іншій формі вже сформовану ін-

* Асоціація медіапедагогіки Південного Заходу

формацію; тут можуть виникати також нові зразки, які можна перетворити на знаки й інтерпретувати (див. Herzig 2012, S. 164).

Процеси змін, які спричинені використанням цифрових інформаційно-комунікаційних технологій, зазвичай на загал позначають терміном диджиталізація. Таким чином термін, який спочатку означав лише перетворення аналогових величин у дискретні або бінарні значення чи цифрові репрезентації, зазнав значного розширення (див. Knaus 2016, S. 101 і наст.). У зв'язку з використанням цифрових технологій *мережування, сенсоризація, датафікація та алгоритмізація* можуть бути названі важливими вимірами медіатехнологій (див., наприклад, Gapski 2016, S. 22).

Мережування означає всебітнє об'єднання комп'ютерів або ІТ-систем і створює постійний доступ до існуючих глобальних даних та надає можливість поширювати власні думки. Завдяки цьому забезпечується ситуативний доступ до потрібних у цей момент чи наявних баз знань чи бажаних розважальних продуктів, а також можливість робити свій внесок у відповідні продукти. *Сенсоризація* стосується того факту, що все більше електронних вимірювальних приладів збирають велику кількість даних за допомогою сенсорів, скажімо, на тілі людини, в домашньому господарстві або в дорожньому русі, та відправляють їх для зберігання, обробки та аналізу на розміщені в інтернеті накопичувачі, сервери або комп'ютерні мережі (див., серед іншого, Bader 2016, S. 10 ff.). У так званому «Інтернеті речей» повсякденні предмети все частіше оснащуються датчиками, передавачами та мікроконтролерами. Таким чином, вони ідентифікуються і адресуються як «розумні» об'єкти і можуть комунікувати між собою чи з людьми — тобто обмінюватися даними. У цьому контексті *датафікація* означає, що різного роду життєві ситуації та стани все частіше збирають у кількісній формі як дані та використовують для комп'ютерної обробки. *Алгоритмізація* описує операції, за яких процеси аналізу або вирішення проблем структуруються та розбиваються на невеликі проміжки, що в запрограмованій формі робить їх доступними для машинної обробки (див. Gapski 2016, S. 22). Все це означає, що не лише люди взаємодіють із комп'ютерами через інтерфейс людина-комп'ютер, але і комп'ютерні програми також взаємодіють між собою.

У зв'язку із диджиталізацією в галузі медіа спостерігаються подальші значні зрушення, наприклад, механічне генерування медіаконтенту, розширення пропозиції медіапродуктів, прогресуюче вдосконалення варіантів презентації, мініатюризація медіапристроїв та «зрощення» різних типів медіа:

— *Механічне генерування* медіаконтенту означає, що медіаповідомлення створюються не лише за безпосередньої участі людини, але й можуть алгоритмічно генеруватися комп'ютерами. Таким чином, самі комп'ютери та ІТ-системи стають «дійовими особами» у створенні «зразків із графічною спроможністю», яким під час взаємодії «люди-

на-комп'ютер» можна присвоювати смислове значення (пор. Herzig 2012, S. 150 ff.; Schelhowe 2007, S. 46).

- *Розширення* пропозиції медіапродуктів пов'язане, з одного боку, з тим, що дотеперішні та нові «виробники» медіаповідомлень пропонують розширені варіанти дизайну, а з іншого — з тим, що зросли технічні можливості поширення медіаповідомлень за допомогою радіо, супутника та / або кабелю. Розширення полягає як і в збільшенні пропозиції, так і в нових формах самих продуктів.
- Прогресуюче *вдосконалення* технологій презентації проявляє себе, приміром, у телебаченні високої чіткості, комп'ютерній анімації та тривимірних зображеннях у вигляді кіберпростору або віртуальних світів. Такі розробки супроводжуються забезпеченням великими екранами та формами презентації, а також надзвичайно компактними пристроями для прийому, відтворення та зберігання контенту, призначеними для мобільного використання.
- Така *мініатюризація* медіапристроїв призводить в т.ч. до того, що комп'ютерні та цифрові технології доступні майже в будь-якому місці та в будь-який час. Наочний приклад таких розробок — смартфон, який з мобільного телефону поступово перетворився на універсальний пристрій і став постійним супутником людини.
- «*Зрощення*» різних видів медіа пов'язане, серед іншого, з інтегруванням радіо, телебачення та комп'ютерних технологій на основі цифрових технологій. Це дає можливість обробляти і надавати на одній платформі різні знакові системи, наприклад, мову та зображення, а також різні модальності у формі мультимедійної презентації, наприклад, оптичні та акустичні продукти. Водночас на одному пристрої можна отримувати та використовувати продукти різних медіа, наприклад, телепрограми, радіопередачі та комп'ютерну мультимедійну продукцію. Подібне «зрощення» різних видів медіа називають також «конвергенцією медіа», хоча цей термін іноді не обмежується технічними аспектами «зрощування», а може також поширюватися на змістові та економічні аспекти (див. Wagner 2005, S. 222 ff.).

Що стосується змістової структури медіа, то інформація та розваги продовжують залишатись у центрі уваги традиційних медіа (див., наприклад, Media Perspektiven 2017, S. 8 ff.). У сфері комп'ютерів та інтернету сюди додаються різноманітні розширені варіанти ігор, комунікативного обміну, моделювання та навчання, а також користування послугами, управління або контролю через медіа.

У цьому контексті комунікаційні платформи також відіграють все більшу роль у розповсюдженні політично релевантних та «інтересозалежних» повідомлень. Серед іншого, здійснюються різноманітні інсценування,

внаслідок чого події часто фіксуються і документуються не самі по собі, а від самого початку інсценізуються як медіаподії. Діапазон — від інсценування виступів політиків PR-агенціями і аж до постановочних вбивств перед камерами, що має продемонструвати владу чи жорстокість, а отже з політичною метою породити страх або ненависть.

Крім того, зображення — це вже не фотографічне відтворення ситуації, а лише штучні або створені комп'ютером образи. Ці явища особливо яскраво проявляються в комп'ютерній анімації у художніх фільмах чи комп'ютерних іграх. При цьому окремі дійові особи або простори, де відбувається дія, чи й весь продукт можуть бути просто комп'ютерною анімацією, а саму комп'ютерну анімацію майже не можна відрізнити від звичайних фотографічних зображень. У принципі, цифрові технології дозволяють створювати «світи образів» або «віртуальні середовища», які існують відокремлено від природного середовища і тому більше не залежать від «природних» реалій, таких як автентичні люди, тварини, рослини, пейзажі та об'єкти, а також від пов'язаних з ними правил та законів (див. Herzig 2012, S. 273 ff.). Щоправда, подібне вже давно практикується у фантазійних видах мистецтва — втім, з меншими технічними можливостями та чіткою впізнаваністю фантазійних образів. До цього додаються спроби свідомого введення в оману через неправдиві повідомлення (*Fake News*), які запускаються людьми або генеруються комп'ютерами чи роботами (*Social Bots*), а потім розповсюджуються через медіа, наприклад, соціальні мережі (*Social Networks*). З цим пов'язана тенденція презентувати користувачам медіа таку інформацію, яка повинна викликати у них особливий інтерес (пор. напр. Helbing et al. 2015, S. 8 ff.). Подібна інформація може стосуватися очікуваної готовності користувача щось купити, або його улюблених занять, а також його потенційних політичних, культурних або спортивних інтересів чи вподобань. Через відповідне спрямування повідомлень намагаються вплинути на користувача медіа таким чином, щоб той реалізував певний тип поведінки в галузі споживання, голосування, культури, довкілля або здоров'я (*Persuasive Computing* або *Nudging*).

Що стосується процесів медіатизації, які ґрунтуються на цифрових технологіях, Krotz (2016, S. 32-38) передбачає зміну соціальних ситуацій, яка (зміна) призведе в т.ч. до трансформації *соціальних відносин*, трансформації через *контроль*, трансформації через *зміну інформаційної поведінки* та до трансформації *суб'єкта*. Відповідні зміни пов'язані також і з тим, що мережування, сенсоризація, датафікація та алгоритмізація можуть генерувати більше інформації або «баз знань» про окрему людину чи певні групи, аніж це усвідомлюють члени родини або друзі, а може навіть вони самі (пор. Helbing et al. 2015, S. 8). Завдяки цьому все реальнішим стає образ «скляного громадянина» — аж до присвоєння громадянам певної кількості балів (*Citizen Scores*), які можна використовувати для того, щоб відкривати

або закривати для них певні перспективи, наприклад, допускати до певних ступенів школи чи до вищої освіти, надавати кредит або доступ до професії, посад чи інших привілеїв (див., напр., Ohlberg 2018). З огляду на це та з особливою увагою до суспільних питань можна, серед іншого, сформулювати такі завдання: з'ясування взаємозв'язку між приватністю та публічністю, забезпечення інформаційного самовизначення, контроль збору даних та практики аналізу даних, поводження з «людською передбачуваністю» та гуманним влаштуванням відносин «людина-машина» (пор. Aßmann et al. 2016, S. 132 ff.).

У таких контекстах слід також враховувати, що медіаландшафт змінюється не лише з точки зору технічних чинників та змісту, але й з огляду на інституційні та економічні реалії. У пресі вже давно обговорюються тенденції до концентрації на телебаченні, які також спостерігаються у комп'ютерній та інтернет-сферах. Окрім концентрації, розвиток медіаландшафту призводить до посилення економічного переплетіння завдяки діяльності та інвестиціям окремих великих медіаконцернів, наприклад, в пресу, телебачення, кіно та / або комп'ютеризовані сервіси та в інтернет. Подібні тенденції до концентрації та інтеграції виходять далеко за межі національних масштабів і їх також можна побачити на тлі міжнародної конкуренції в Європі та на світовому ринку (див. Media Perspektiven 2017, S. 27 ff.). У той же час, через зростання «ринків даних» так званий фінансовий капіталізм все більше перетворюється на капіталізм даних, що породжує питання про те, як можна запобігти монополізму даних та як можна розподілити чи перерозподілити економічну додану вартість таким чином, щоб в глобальній економіці вона приносила користь усім, а не лише окремим особам, (див. Mayer-Schönberger i Ramge 2017).

1.1.3 Медіа та можливості для досвіду

Розвиток медіаландшафту означає, що у багатьох відношеннях змінилися і продовжують змінюватися фундамент та можливості для отримання досвіду дітьми та підлітками, а також людьми загалом. Такі зміни можна описати на рівні *форми донесення* [контенту], на рівні *форми організації* та на *рівні форми використання*.

Що стосується *форм донесення контенту*, то зміни особливо проявляються у збільшенні частки медіадосвіду та зменшенні частки безпосереднього досвіду в загальному досвіді: багато контенту, який впливає на наші відчуття, наші уявлення, наше мислення та дії, не походить із безпосереднього досвіду з людьми, тваринами, рослинами, предметами чи подіями, а передається через медіа. У цьому сенсі можна говорити про проникнення медіа у повсякденне життя: у зв'язку з диджиталізацією щоденний досвід все більше формують медіа. З кожним днем все більше людей перебувають

«в онлайні» — і у вільний час, і на роботі. Стає очевидним те, що для багатьох підлітків вже настав той час, який словами Фордерера та Кліммта (Vorderer, Klimmt) можна назвати «постійно в онлайні, постійно на зв'язку» (permanently online, permanently connected — ПОРЦ), і який, як можна припустити, впливає як на спосіб вирішення проблем та підтримання стосунків, так і на наші потреби та наше самосприйняття (пор. 2016, S. 33).

Поряд із різними формами донесення контенту — незалежно від того, чи вони подаються в режимі онлайн чи офлайн — відбувається відносне зростання важливості медійного досвіду у порівнянні з досвідом безпосереднім. Серед іншого, це проявляється у тому, що медіаконтент дуже часто визначає теми розмов у соціальному просторі. Це також частково пов'язане і з інтенсивністю досвіду під час використання медіа, наприклад, в інтерактивних іграх у віртуальних просторах, а також під час перегляду захоплюючого бойовика зі швидкоплинними візуальними та акустичними подразниками та драматургічними ефектами. При цьому завдяки збудженню емоцій користувачі втягуються в події та можуть відчувати різкий контраст зі своїм реальним життям, яке інколи може видаватися їм досить нудним. З одного боку, можна припустити, що інтенсивність переживань при використанні медіа буде і надалі посилюватися, наприклад, завдяки ефектній подачі скандалів, еротики, насильства та / або інших карколомних сюжетів. З іншого боку, часткове або повне занурення у віртуальний простір як доповнену реальність сприяє зміні інтенсивності переживання в той спосіб, що сприйняття навколишнього світу частково або повністю відділяється від реальності як референтної точки, тим самим відкриваючи у деяких випадках можливість повного занурення у віртуальні світи.

На рівні *форм організації медіа* — з огляду на згадані вище різноманітні інсценування та численні фантазійні елементи та компоненти у медіа-продуктах, а також зростаюче змішання різних жанрів — стає все складніше розмежовувати сфери, в яких можна довіряти своїм почуттям, і в яких їм довіряти не можна. Йдеться про розрізнення інформації та розваги, події та інсценізації, просвіти та пропаганди, донесення правдивої картини та умисно хибних повідомлень, ретельно перевіреної інформації та недбалої журналістики, оприлюднення чужих слів та інформації, здобутої самими журналістами.

Що стосується *форм використання*, то окрім рецептивного користування медіа (наприклад, телебачення чи радіо), зросло значення інтерактивно-втручального використання (наприклад, комп'ютерні ігри), продуктивного використання (наприклад, створення власного відео), інтерактивно-обмінного використання (наприклад, служби миттєвих повідомлень, соціальні мережі, відеопортали, інтернет-спільноти, послуги мікроблогів чи електронна пошта), інтерактивно-партисипативного використання (наприклад, вікі та блогів) та інтерактивного використання, орієнтованого

на управління (наприклад, лайфлогінг чи «розумний будинок»). Зокрема, значно зросло значення інтерактивно-обмінного використання медіа (пор. mpfs 2017b, S. 33 ff.).

Розмаїтість форм донесення, організації та використання медіа та їхнє перетинання та змішання призвели до різноманітних можливостей досвіду. При цьому особливе значення форм медіадосвіду призводить до того, що медіатизація повсякденного життя загалом інтегрована в медіатизацію «засвоєння світу». На цьому тлі виникає питання про роль медіа у стосунках людини з її соціальним середовищем, з її матеріальним середовищем та з собою — як з точки зору людського пізнання та емоцій, так і з боку дій. У цьому контексті у медіафілософській дискусії ми говоримо про «медійний поворот» (medial turn), маючи на увазі «медійну опосередкованість усіх прагнень до пізнання, знань та з'ясування стосунків із собою та світом» (пор. Hug 2007, S. 17). Якщо базове поняття медіа потребує при цьому подальшого обговорення (див. Розділ 1.2.2), то «медійний поворот» пропонує важливий підхід до рефлексії.

1.1.4 Загальні можливості та ризики використання медіа у вихованні та освіти

Описані можливості здобуття досвіду дітьми та підлітками становлять важливу умову для виховання та освіти. Діти та підлітки стикаються зі своїм оточенням і пов'язаними з ним можливостями та межами отримання досвіду роботи зі своїми потребами в почуттєвому збудженні та пізнанні, в безпеці та орієнтації, в співприналежності та любові, в повазі та самостійності, в розумінні та вмінні, а також в самореалізації, та опрацьовують свій досвід на основі власного рівня знань та розвитку. Взаємозв'язок між можливостями отримати досвід, з одного боку, та потребами дитини чи підлітка та можливостями його опрацювання — з іншого, породжує як можливості, так і ризики. Слід мати на увазі, що питання про те, чи будуть реалізовані можливості та чи виникнуть ризики, пов'язане не лише з медіапропозиціями та їх використанням, з потребами та когнітивними можливостями їх опрацювання, але й з конкретним соціальним середовищем, в якому перебувають діти та підлітки (див., наприклад, Paus-Hasebrink 2017). Згодом ми розглянемо це питання більш детально (див. розділ 2.1.3).

Спочатку йдеться лише про те, щоб розглянути деякі загальні можливості і ризики медіакористування. Ми спрямуємо наш погляд на аспекти, які важливі для виховання та освіти — такі як сприйняття світу, поводження з інформацією, регулювання емоцій, формування соціальних відносин, можливості навчання, розвиток мислення, набуття поведінкових та ціннісних орієнтацій, побудова ідентичності. Далі ми коротко розглянемо ці аспекти (поглиблена інформація наведена у подальших главах).

Сприйняття світу: у медіаландшафті світ зустрічає індивіда різноманітною мовою знаків, наприклад, нерухомими чи рухомими зображеннями, аудіопродуктами чи письмовими текстами, акустичними просторами, а також двовимірними чи тривимірними зображеннями та моделями. При цьому медіаландшафт з його широким спектром пропозицій характеризується конкуренцією на медіаринку та боротьбою за увагу. Боротьба за увагу йде пліч-о-пліч з посиленням сенсорної стимуляції в сенсі оптичних та акустичних подразників. Медіаландшафт пропонує запаморочливий, такий, що збуджує почуття, образ світу з численними можливостями для отримання інформації та розваг — чи то при сприйнятті медіаповідомлень, чи то під час дій у віртуальних світах. Це може призвести до перезбудження зорових та слухових рецепторів та до ситуації, коли лише сильні подразники привертають увагу. Тоді увага може привертатися переважно або цілковито лише через сенсорну стимуляцію, і менше через важливий зміст. І взагалі, форма подачі, як виявляється, стає все більш важливою у порівнянні зі змістом — а в екстремальних випадках — аж до «зникнення змісту» за формою.

Поводження з інформацією. Медіа містять велику кількість інформації про фізичне та соціальне середовище, про природу та культуру, про технології та економіку, а також про екологію та політику. Вони дають змогу здобувати знання поза безпосереднім соціальним оточенням. Індивід може виступати і як отримувач, і як виробник інформації. Однак велика кількість інформації також може призвести до когнітивних перевантажень і до відходу від важливих питань. Крім того, інформація, керована інтересами, та навмисно хибні повідомлення часто ускладнюють уникнення оманливих уявлень про реальність та адекватне ставлення до вирішення питань. Крім того, постійна доступність інформації може призвести до того, що доступ до знань може замінити набуття знань (див. Vorderer та Klimmt 2016, S. 33). Зрештою, це може мати негативні наслідки для мотивації до здобуття власних знань та для вміння використовувати інформаційний потенціал медіа, оскільки це передбачає наявність міцної бази знань.

Регулювання емоцій. Медіа можна використовувати для генерування почуттів та для раціонального регулювання настрою, наприклад, через музику або розважальні продукти. Водночас, вони можуть викликати сильні емоції, наприклад, втіху, задоволення, співчуття, жах, побоювання, страх, відразу, симпатію, гнів, обурення та полегшення. Такі емоції можуть виникати як при сприйнятті медіаконтенту, так і при взаємодії у віртуальних світах. Відповідно, обидві форми можна використовувати в т.ч. свідомо, для стимулювання почуттів і боротьби з нудьгою, створення напруги та розслаблення, а також для зменшення стресу та агресії; однак, в результаті вони також можуть призвести до страхів або владних фантазій, сенсаціоналізму

та вуайеризму. Крім того, коли йдеться про страшні події, це може призвести до звикання до точної зору спостерігача, а також до «втечі в ілюзорні світи» в сенсі ескапізму.

Організація соціальних відносин. Соціальні мережі та служби обміну миттєвими повідомленнями, а також електронна пошта, відеочат та телефонія пропонують швидкі та прості способи налагодити зв'язок з іншими людьми або самому залишатися на зв'язку. Це може відбуватися в комунікативному обміні між окремими людьми або в складі різних груп і сприяти підтриманню сімейних і дружніх стосунків, а також зв'язків, пов'язаних із навчанням чи професійною діяльністю. Однак інколи може виникнути проблема заміни просторової близькості електронною доступністю, довіри — стеженням, надійності — необов'язковістю, особистою розмовою — перепискою, дружби — фоловерами, а поцінування — ситуативною увагою (див. Vorderer та Klimmt 2016, S. 33). Крім того, мережу можна використовувати для компрометації інших осіб або для мобінгу. До цього можуть додаватися надмірне самовихваляння або контакти під вигаданою «ідентичністю».

Можливості навчання. Завдяки великій кількості цікавого контенту медіа відкривають різноманітні можливості для нових форм навчання, наприклад, незалежно від часу та місця, з елементами відкриттів та співпраці, самостійно та самовідповідально. Полегшується навчання протягом усього життя. Можна організувати раціональну координацію між індивідуальними та соціальними етапами навчання. Втім, існує ризик того, що загалом буде недооцінюватися важливість соціальної включеності навчальних процесів. Крім того, реалізація різноманітних можливостей навчання передбачає мотивацію до навчання та вміння самостійно його організовувати. В неблагополучних групах може не бути таких передумов у достатньому обсязі, і таким чином прірва між привілейованими та неблагополучними сегментами суспільства може стати ще більшою.

Розвиток мислення. Медіа пропонують не лише широкий спектр інформації, але й різноманітну поживу для роздумів та поглядів на важливі та, можливо, суперечливі питання науки та професійної діяльності, мистецтва та культури, а також політики та суспільства. Відповідні питання можна, наприклад, розглядати з локальної, регіональної чи глобальної, з екологічної, економічної чи соціальної перспективи. Можна виготовляти та поширювати власні медіадоробки, розставляючи в них свої акценти. Врахування різних поглядів при сприйнятті чужих та виготовленні власних медіадоробків може сприяти багаторакурсному мисленню, а також клімату відкритості та толерантності, і бути ефективним при вирішенні власних проблем, у власних рішеннях, оцінках чи формотвореннях. Однак існує також ризик, що

різноманітність поглядів створить такий високий рівень складності, що за певних обставин відбудеться повернення до простих шаблонів мислення. Відповідні спрощення можуть бути потім підсилені та стабілізовані пропагандою та маніпуляціями, які можуть спрямовуватися саме на тих людей чи групи, які на основі попереднього аналізу даних виявляться найбільш чутливими до них. Крім того, через алгоритмічні процедури можна цілеспрямовано обмежувати різноманітність інформації для користувачів медіа (filter bubble), так що за певних обставин окремій людині буде важко розібратися з багаторакурсними поглядами. До того ж Фордерер та Клімтт побоюються, що диференційоване формування думки буде все більше замінюватися простим схваленням або відхиленням, або ж демонстрацією незадоволення (пор. Vorderer u. Klimmt 2016, S. 33).

Набуття поведінкових та ціннісних орієнтацій. Для багатьох повсякденних ситуацій у медіа існує безліч різних моделей поведінки та ціннісних орієнтацій, наприклад, для життя в сім'ї або в групі друзів, для поведінки у разі конфлікту, для організації дозвілля, для вирішення проблем, для поведінки в партнерських або любовних стосунках, для виконання професійних завдань, для боротьби з обмеженнями або нерівноправністю, а також для здоров'я та екологічної поведінки. Такі моделі поведінки та ціннісні орієнтації можуть, наприклад, визначатися тактовністю чи егоцентризмом, повагою чи зневагою, спостережливістю чи невіглаством, орієнтацією на порозуміння чи на підпорядкування, мирним співжиттям чи агресивністю, справедливістю чи несправедливістю, відповідальними чи безвідповідальними діями. Які з цих поведінкових орієнтацій будуть випробувані та, можливо, впроваджені, залежить від схильностей реципієнтів медіа, типу отриманих медіаобразів та використаних віртуальних середовищ, а також від соціального оточення. При цьому все більш важливим стає розрізнення між діяльністю у ненормованих віртуальних просторах та в соціальній реальності, яка підлягає неодмінному нормативному регулюванню.

Формування ідентичності. Окреслені можливості та ризики стосовно означених виховних та освітніх аспектів одночасно вказують на можливості та проблемні ситуації при формуванні ідентичності. Розвиток ідентичності в цілому розуміється як розвиток особистості і як процес, коли підлітки під час конфронтації із завданнями розвитку повинні дійти до усвідомлення свого власного «я», що характеризується суб'єктивним відчуттям власної континуальності та індивідуальної своєрідності або «неповторності» у соціальних контекстах із внутрішнім утвердженням власного «я» (див., серед інших, Erikson 1970). Відповідні завдання саморозвитку задля формування власної індивідуальності включають, наприклад, виконання щоденних необхідних психомоторних вправ, розумну поведінку в різ-

них соціальних контекстах, побудову кола друзів та відрив від батьківського дому з одночасним збереженням зв'язку з ним, формування власної ролі у гендерних відносинах, набуття культурно значимих знань та вмінь, а також опанування суспільно-корисних ціннісних уявлень. Для виконання зазначених завдань та роботи над відповідними темами, які спрямовані на дії, медіа та пов'язані з ними віртуальні простори можуть запропонувати дітям та підліткам різноманітні стимули, а також альтернативи до безпосереднього досвіду та вільні від санкцій можливості спробувати [різні варіанти дій]. Однак використання таких можливостей створює також ризик виникнення проблемних орієнтацій. У той же час слід пам'ятати, що діяльність у мережі навмисно чи ненавмисно залишає по собі персоналізовану інформацію або дані, які можна використати для створення на їх основі профілю окремого користувача. Зважаючи на це, при створенні самопрезентації може посилюватися тенденція до того, що власна автентичність все більше буде замінюватися на перформанс (performance) (див. Vorderer та Klimmt 2016, S. 33). У той же час, з огляду на все «розумніші» комп'ютерні технології, для розвитку ідентичності можуть набувати значення рефлексія стосовно відображення залишених після себе слідів даних, а також роздуми про власне «я». Ці роздуми, разом із можливостями та ризиками, згаданими в попередніх аспектах, ще раз звертають увагу на той факт, що внаслідок використання медіа чи дій у віртуальних світах виникають не лише нові можливості, а й різні проблемні ситуації, які можуть ускладнювати або навіть перешкоджати формуванню ідентичності, і згодом призвести до дифузії ідентичності замість її формування.

Загалом, описані можливості та ризики медіакористування є головним викликом для виховання та освіти. Корисне для особистості та суспільства поводження з медіа жодним чином не виникає саме по собі. Воно потребує наставництва, стимулювання та підтримки через виховання та освіти. Як це може виглядати — незмінна тема цієї книги.

Перш ніж продовжити читання, ми рекомендуємо, враховуючи міркування в розділах 1.1.2 до 1.1.4, ще раз переглянути розпорядок дня, викладений у розділі 1.1.1, та свої нотатки (якщо такі є). Будь ласка, розгляньте вибрані медіаактивності протягом дня з точки зору того, які переваги та проблеми вони можуть нести для Марвіна.

1.2 Поняття медіа та ознаки медіа

1.2.1 Вступні зауваження та питання



Для того, щоб мати можливість зрозумілим чином опрацьовувати педагогічні питання поводження з медіа, необхідно уточнити дотичні до цього поняття. Центральним поняттям є сам термін медіа.

У розмовній мові, а також у педагогічній дискусії та літературі поняття медіа вживається у різних контекстах, завдяки чому його розуміють по-різному. Це можна побачити, наприклад, у твердженнях такого роду:

- (a) Цифрові медіа спричиняють соціальні зміни.
- (b) В епоху цифрових технологій газета та телебачення залишаються важливими медіа.
- (c) Економіка немислима без такого медіуму (в розумінні «посередник» — **прим. пер.**), як реклама.
- (d) У школі вчитель залишається найважливішим медіумом (посередником) для дітей.
- (e) Музика — це медіа, яке використовується насамперед для контролю настрою.
- (f) Дошка та крейда — це найпоширеніші медіа у класі.
- (g) Експеримент є найважливішим медіумом у такому предметі, як фізика.
- (h) Мова — найголовніший медіум з усіх медіа.

З огляду на такі або подібні формулювання виникає питання про те, чи термін медіа, який відповідно тлумачиться в окремих роботах, є придатним для наукового підходу. Будь ласка, оцініть попередньо це питання.

Для диференційованої оцінки важливо дослідити два питання:

- (1) Яке розуміння поняття медіа повинно лежати в основі медіапедагогіки як наукової дисципліни?
- (2) Якими ознаками вирізняються медіа?

Міркування з цих питань виявлять важливі термінологічні уточнення для опрацювання вимог до педагогіки та освіти у сфері медіа.

1.2.2 Поняття медіа

У розмовній мові термін «медіум», означає, як правило, засіб, посередника чи щось «посередницьке». Тож не дивно, якщо — як зазначено у викладених вище міркуваннях — його застосовують у дуже різних ситуаціях. Що ж стосується питання про те, чи має сенс з наукової точки зору позначати терміном «медіум» всі перераховані вище варіанти, то важливо пам'ятати, що ситуація чи контент можуть бути представлені різними способами, наприклад, у вигляді спостережуваного об'єкта, зображення чи опису. Так, і діти та підлітки під час свого розвитку у різних формах також пізнають численні ситуації та явища. Ситуації чи явища можуть стосуватися сфер реальності, які можна безпосередньо досягнути за допомогою звичайних органів чуттів, наприклад, «універмаг» або «корабель». Проте, це можуть бути ситуації чи явища, які не мають еквівалентів, що їх можна безпосередньо пізнати за допомогою органів чуття, наприклад, «чистилище» або «пекло». У подальшому ми спочатку зосередимося на ситуаціях чи явищах, які стосуються сфери реальності, яку можна пізнати безпосередньо через чуттєві сприйняття.

Наприклад, дитина може познайомитися із явищем «зоопарк», відвідавши зоопарк з батьками, де вона буде відчувати і бачити тварин, вольєри, клітки та все, що там відбувається, у формі реальності. Ще один спосіб ознайомлення з явищем «зоопарк» — це коли дитина знайде в магазині іграшок модель (іграшкового) зоопарку або ж вдома складе «зоопарк» із різних предметів та фігурок тварин. Третя форма — це коли вчитель у класі показує фотографії чи фільм із реальними кадрами чи схематичними зображеннями зоопарку. Нарешті, можна вступити в контакт із явищем «зоопарк» на основі словесних описів, без використання візуальних образів.

Виходячи з цього прикладу, можна виділити такі форми, які дозволяють пізнати якусь ситуацію чи явище:

- *реальна форма*; це відбувається під час дії чи спостереження в реальному житті, при особистій зустрічі з людьми або при взаємодії з тваринами чи предметами в реальності;
- *модельна форма*; наприклад, при роботі з моделями або при імітації дій в рольових іграх та при відповідних спостереженнях;
- *ілюстративна форма*; наприклад, при передачі інформації за допомогою реалістичних, схематичних чи типізованих зображень;
- *символьна форма*; вона передбачає, наприклад, сприйняття інформації через вербальний опис чи невербальні символи.

Форми пізнання, в яких діти та підлітки дізнаються про різні явища, є визначальними для уявлень, які вони розвивають про відповідні явища та про реальність взагалі. Наприклад, дитина, яка побачила зоопарк під час

екскурсії зі своїми батьками, пов'язуватиме це поняття з іншими уявленнями, аніж дитина, яка ознайомила з цим поняттям (лише) через пояснення вчителя.

Що стосується формування уявлень, то слід мати на увазі, що навіть модельна форма у порівнянні з реальністю означає редукцію. Те ж саме стосується й ілюстративних, а тим паче суто вербальних або символічних зображень. Зазвичай, з цієї перспективи бажано, щоб уявлення про реальність виникали зі спостереження чи з конкретних дій у реальності. Маючи лише модельні, ілюстративні чи символічні форми пізнання, завжди існує можливість появи невідповідних чи оманливих уявлень про реальність. Наприклад, діти, які ніколи не бачили слона в реальності, а лише на малюнках без предметів для порівняння, не можуть виробити адекватні уявлення про його розміри.

Однак ці міркування не означають, що процеси навчання завжди повинні починатися із спостережень чи конкретних дій у реальності. Якщо вже існує безпосереднє пізнання певної ситуації чи сфери реальності на основі попереднього життєвого чи освітнього досвіду, тоді можна опертися на них та відповідно вивчити за допомогою модельних, ілюстративних чи символічних образів. Наприклад, якщо вчителька початкових класів на уроці з природознавства збирається розглянути тему «поведінка котів», вона може припустити, що всі діти вже мали реальний досвід спілкування з котами. У цьому випадку достатньо фотографії кота, щоб активувати відповідні уявлення, які базуються на реальності. За певних обставин (на початку) також доцільно пояснити якусь сферу реальності або явище за допомогою схематичних рисунків чи ілюстрацій, що допоможе краще зобразити загальну картину та створить можливість типізації або унаочнення структури. Наприклад, на початку для знайомства з доменною піччю ливарного заводу буде цілком доцільно схематично показати процес виробництва чавуну. Втім, зазвичай слід прагнути до того, щоб у подальшому вивченні теми встановити зв'язок із зовнішньою формою, тобто реальним виглядом [досліджуваного об'єкта]. Однак слід враховувати, що у багатьох сферах реальності прямий досвід хоча принципово і можливий, але його неможливо реалізувати через просторові, економічні, етичні, санітарні та інші умови. Наприклад, при вивченні географії неможливо проводити екскурсії на кожну тему. Крім того, безпосереднє пізнання може бути неможливим через обставини часу, наприклад, коли йдеться про історичні теми. Нарешті, існують випадки, коли царину реальності можна розкрити лише за допомогою технічних інструментів, наприклад, мікроскопа або телескопа — адже органів чуття для цього недостатньо. Разом з тим, наведена вище педагогічна рекомендація має особливе значення, в т.ч. із огляду на зростаючий обсяг опосередкованого пізнання: уявлення про явища повинні, по можливості, підкріплюватися безпосереднім досвідом. Проте, вищезазначені міркування також вказують

на те, що кожна форма пізнання має свої переваги та обмеження, і що жодна форма пізнання, як правило, не є кращою або гіршою за інші. Особлива придатність форми пізнання для навчання завжди залежить від відповідних передумов, цілей та змісту навчання.

Крім того, різні форми пізнання можуть поєднуватися між собою. Наприклад, вчитель, який розповідає про поняття «зоопарк» за допомогою серії зображень, при цьому коментуючи їх, пропонує своїм вихованцям як ілюстративні, так і вербальні та символічні можливості пізнання. Питання про те, яка форма пізнання використовується, визначається зрештою тим предметом, на який спрямований інтерес. Якщо, наприклад, явище «зоопарк» вчитель описує словесно, то для учнів це буде символічна форма пізнання цього предмету. Однак, якщо відповідний урок відвідують студенти, які хочуть провести вивчення мови вчителя, вербальні висловлювання стають реальною ілюстрацією на тему «мова вчителя».

При диференціації різних форм пізнання спочатку виходили з того, що модельні, ілюстративні чи символічні зображення використовуються для підтримки розвитку уявлень про певну сферу дійсності. Проте модельні, ілюстративні або символічні зображення можна також використовувати у фантазійних презентаціях — наприклад, якщо вигадані персонажі зображують у формі моделей, або розказують історії, де присутні тварини, які розмовляють чи співають. Крім того, можна спробувати зобразити явища, які не мають відповідників, які можна пізнати безпосередньо органами чуття, у модельній, ілюстративній чи символічній формі, наприклад, у художніх творах на тему раю або Судного дня. Такі мистецькі твори також можуть стимулювати формування уявлень про відповідні явища.

Загалом, попередні міркування вказують на важливість форм пізнання для розвитку уявлень про ті чи інші явища. У той же час можна сказати, що кожна взаємодія людини з навколишнім світом має компонент, пов'язаний з формою. У цьому відношенні форми пізнання є складовим елементом взаємодії людини з навколишнім світом. Оскільки вони певним чином мають посередницький (медіаторський) характер, їх самих іноді також називають медіа.

З педагогічної точки зору, при розгляді взаємодії людей із навколишнім світом — від реального до символічного — спочатку важливо тримати в полі зору всі форми пізнання. Однак це жодним чином не означає, що наукове поняття медіа мусить охоплювати всі форми пізнання. Стосовно медіапедагогіки видається більш доцільним дати конкретніше визначення терміну та обмежити його медіаторською функцією у технічно опосередкованих та технічно доступних формах пізнання. Це означає, що медійні можливості пізнання ґрунтуються на технічній підтримці і принципово доступні незалежно від автора чи первісної ситуації, і можуть бути оброблені технічними засобами. Таке обмеження [терміну] відкриває в особливий

спосіб можливість вивчити характеристики технічно опосередкованих та доступних форм пізнання та сформулювати наукові висновки. У той же час інші форми пізнання — відмінні від медійних форм пізнання та у порівнянні з ними — можуть і повинні бути залучені до розгляду; наприклад, коли мова йде про те, яка форма пізнання видається особливо придатною для опрацювання певної теми уроку.

Звуження поняття медіа до його медіаторської функції у випадку технічно опосередкованих та доступних форм пізнання є доречним також і з історичної точки зору: термін «медіа» та термін «медіапедагогіка» виникли в контексті розширення технічних можливостей передачі контенту через кіно, радіо та телебачення. Відповідно до цього у центрі уваги медіапедагогіки були або залишаються книги, газети, журнали та інша писана або друкована продукція, різні види проекції, кіно і телебачення, радіо та інші звукові медіа, відео та інші візуальні медіа, а також комп'ютери та інтернет.

Втім, треба мати на увазі, що, скажімо, книга як просто предмет, ще не є засобом медіа. Вона стане такою лише тоді, коли її надрукують або прочитають з метою передачі / отримання змісту. Іншими словами, медіа стають медіа лише тоді, коли або існує намір використовувати їх для комунікації, або вони вже використовуються з цією метою, або вони перебувають у комунікаційному контексті. Це також означає, що при розгляді якогось медіа слід враховувати як змістові повідомлення та їх подачу, так і його вплив на індивіда та суспільство, а також умови його виробництва та розповсюдження. Крім того, поняття медіа охоплює як технічні пристрої, тобто засоби для створення, передачі, зберігання, відтворення або обробки потенційних знаків, так і пов'язані з ними матеріали та програмне забезпечення, а також їх функціональну взаємодію в процесі комунікації. Ми свідомо говоримо про потенційні знаки, тому що (фізичні) сигнали, які передаються через медіа, стають знаками лише тоді, коли їм присвоюють значення люди, які беруть участь у комунікації (див. Herzog 2012, S. 227; Tulodziecki 2015a, S. 199 ff.).

Однак у повсякденному слововживанні технічний пристрій іноді порівнюють до терміну медіа. Хоча у багатьох контекстах повсякденної комунікації це може не становити проблеми, але з погляду медіапедагогіки таке отождолення ховає в собі небезпеку зведення медіа до фізичного інтерфейсу і, можливо, навіть до висновку, що керування інтерфейсом начебто означає достатньо компетентне поводження з медіа. Що стосується цифрових медіа, то такий підхід призвів би до ігнорування як комунікативних взаємопов'язаностей, так і складної технологічної архітектури «за» інтерфейсом, яка лише і уможливила створення особливих типів взаємодії, форм вираження та медіа-продуктів, а також використання додатків при роботі в мережі.

На тлі цих міркувань в медіапедагогічному контексті має сенс розуміти медіа як *медіатора*, завдяки якому в комунікативному контексті за допомогою технологій потенційні знаки сприймаються або генеруються

та обробляються, передаються, зберігаються чи відтворюються або презентуються та стають доступними. При цьому виходять з того, що їхній зміст через форму впливає на індивіда і суспільство, і їх треба розглядати в контексті технічних, правових, економічних, особистих, інституційних, політичних та інших соціокультурних умов виробництва та розповсюдження.

Термін медіа може означати як відповідне «загальне медіа» або ж певні типи медіа чи їх галузі, наприклад, телебачення або комп'ютер, так і певні «жанри», наприклад, тележурнал або освітню програму, а також «окремі медіа», наприклад, конкретну телевізійну програму чи веб-сайт. Якщо надалі ми будемо спрямовувати свій погляд не лише на «загальні медіа», а насамперед на «жанр», то будемо використовувати цей термін; якщо ж він буде спрямований насамперед на «окремі медіа», то будемо говорити також про «медіадоробки» чи «медіапропозиції» або «медійні продукти», «медійні доробки» або «медійні пропозиції». Однак в окремих текстуальних контекстах терміни «медіапропозиція» або «медійна пропозиція» можуть також стосуватися сукупності запропонованих варіантів медіа.

Ці термінологічні міркування не мають на меті навіяти існування в медіапедагогіці якогось єдиного або загальновизнаного поняття медіа. Це зовсім не так (див. Hug 2007). Зокрема, коли дискусії про вже згаданий у 1.1.3 *medial turn* та медіальність, або ж про пов'язані з цим міркування про те, що всі знання та освіта передаються через медіа, переносяться на медіапедагогіку, виникає враження, нібито поняття медіа занадто сильно фокусується на знакових системах (від мови і музики до математичних та інших невербальних знаків) та на інструментальному рівні (медіа як допоміжний засіб пізнання), і що воно відмежоване від технічних та інших важливих умов виробництва та розповсюдження медіа. Результатом може стати нечіткий термін медіа, який більше не буде придатним для специфічного опису та опрацювання проблем медіаосвіти. Проте ця оцінка не повинна ставити під сумнів те, що роздуми про медіальність належать до галузі медіапедагогіки та що усвідомлення медіалізму є важливим компонентом намірів медіаосвіти (пор. Hug 2007, стор. 23 і наст; Wagner 2013, S. 9). Загалом це підводить до висновку, що слід завжди перевіряти, який термін медіа лежить в основі відповідних характеристик про медіаосвіту (див. також Tulodziecki 2011, S. 28).

1.2.3 Ознаки медіа

Наведені вище міркування вказують на те, що форми пізнання важливі не лише для формування уявлень загалом, а й конкретно для формування уявлень на основі медійного досвіду. Ілюстративні та символічні форми пізнання також називаються видами кодування, оскільки контент, про який йдеться, з'являється в медіа не безпосередньо, а представлений або «зашифрований»

у знаках чи кодах. Користувачі медіа розшифровують коди, коли вони розпізнають знаки як такі (наприклад, літери або слова у випадку написаного тексту чи зображення у випадку відео) та присвоюють їм значення.

За типами кодування можна відповідно виокремити ілюстративне та символічне кодування. Щодо ситуацій чи явищ, які пов'язані з сенсорним сприйняттям, ілюстративне кодування можна в свою чергу поділити на реалістичні та схематичні чи типізовані зображення. Реалістичні зображення характеризуються тим, що принаймні один аспект «об'єкта ілюстрації» або «ілюстрованої» ситуації відтворюється реалістично, наприклад, вигляд людини на фотографії чи оригінальні звуки з теслярської майстерні у звуковому файлі. Це можуть бути не інсценовані або інсценовані «об'єкти» або ситуації. І навпаки, типізовані зображення абстрагуються від реально-го об'єкта чи процесу через акцентування. Це може мати форму графічних презентацій, наприклад, при зображенні технічного процесу шляхом анімації, або через штучно генеровані шуми, наприклад, при імітації шуму дощу в радіоспектаклі. У символічних кодуваннях можна вирізнити вербальні та невербальні символи. Наприклад, слово «камінь» є вербальним символом відповідного об'єкта, тоді як трикутник, який позначає точку огляду на туристичній карті, являє собою невербальний символ.

Окрім видів кодування, для медіа релевантні й інші характеристики, а саме сенсорні модальності, форми зображення, прийоми конструювання, форми організації, форми перебігу та жанри.

У випадку *сенсорних модальностей* медіа, зазвичай, спрямовані на такі почуття, як зір або слух, чи на обидва одночасно. Медіа, які стосуються лише почуття слуху або лише почуття зору, називаються аудитивними або візуальними. Візуальні медіа ще можна поділити на візуально-статичні та візуально-динамічні. Обидва можуть виступати у вигляді дво- або тривимірних презентацій. Якщо вони одночасно спрямовані на слух і зір, ми маємо справу з аудіовізуальними медіа. Наприклад, радіо — це аудитивний засіб медіа, фотографія — візуально-статичний, німий фільм — візуально-динамічний, а телебачення — аудіовізуальний засіб. Іноді термін «аудіовізуальні медіа» також використовується як загальне поняття для всіх чотирьох типів медіа. Крім того, у комп'ютерних медіа, таких як комп'ютерні ігри, можуть використовуватися почуття дотику, а також навички рухливості та координації. До того ж, існують окремі медійні продукти, в яких робиться спроба залучити відчуття нюху.

Поєднання типів кодування із сенсорними модальностями породжує певні *жанрові форми*. На малюнку 1.1 показаний огляд можливих проявів комбінації типів кодування із візуальною та аудитивною сенсорною модальністю (див. також Weidenmann 2002, S. 45 ff.). У різних типах медіа жанрові форми можуть виступати окремо або в поєднанні.

Тип кодування \ Сенсорні модальності		Аудитивна	Візуальна	
			Статична	Динамічна
Ілюстративний (пиктограма)	Реалістичний	Записаний оригінальний звук	Малюнок / фотографія	Німий фільм
	Схематичний або типізований	Записана штучна акустична імітація	Графічне зображення	Мультиплікація / анімація (без звуку)
Символьний	Вербальний	Записаний наговорений вербальний текст	Письмовий текст	Рядок, що біжить
	Не вербальний	Записаний невербальний акустичний символ	Невербальний оптичний символ	Рухомий оптичний символ

Малюнок 1.1: Можливі зображальні форми при поєднанні типу кодування з аудитивною чи візуальною сенсорною модальністю.

Існують *різні прийоми конструювання* для різних зображальних форм та їх поєднання в медіа. Наприклад, коли йдеться про кінематографічні зображення, можна назвати формат плану, перспективу, рух камери, монтаж та звукове оформлення; в аудитивних продуктах — це насамперед регулювання гучності, контроль басів і високих частот, мікшування звуку, *multiplay*, трюкові ефекти, переходи чи монтаж.

Ще одним аспектом диференціації медійних доробків є обрані *жанрові форми*. Жанрові форми зазвичай пов'язані з певними функціями і можуть використовуватися в різних видах медіа. Прикладами є новини, кореспонденція, коментар, постановка завдання, навчальна програма та реклама. Інші приклади жанрових форм — модерація, ігрові сцени, інтерв'ю, моделювання та репортаж. Наприклад, новини мають інформативну функцію, тоді як коментарі мають оціночний характер, модерація грає роль введення чи підводки, а ігрові сцени мають розважальний характер.

Крім того, з огляду на технічні операції, медійні продукти можуть вирізнятися різними *формами процесів* під час використання. Так, медійний доробок можна представити у статичному стані, наприклад як зображення, або у рухомому чи швидкоплинному вигляді, наприклад, як фільм.

Додатково розрізняють лінійні та нелінійні процеси, а останні можуть бути респонсивними або адаптивними. *Лінійна* форма — це коли інформація або епізоди подаються у визначеному порядку, а респонсивна — коли користувач може визначати перебіг медіапропозиції або програми за допомогою власних дій, використовуючи відповідні інтерфейси чи команди. Останнє, як правило, відбувається при проведенні інтернет-пошуку. Керування можна здійснювати по-різному: механічно (наприклад, клавіатурою або мишкою), голосовими командами (голосовий помічник), дотиком (наприклад, через сенсорний екран) або жестами, які розпізнаються датчиками або камерами (наприклад, датчиками положення в смартфонах або 3D-камерами в комп'ютерних іграх). *Трансактивні* форми мають особливу форму респонсивних процесів. Про них можна говорити, коли користувачі можуть використовувати медіа, щоб викликати певні дії в інших системах. Прикладами цього є інтернет-банкінг або телепродажі. *Адаптивні* форми характеризуються тим, що виклад, наприклад, у навчальній програмі на комп'ютері, управляється медіа на основі відомих характеристик користувача або збережених даних. Наприклад, у відповідній навчальній програмі кількість та тип завдань і вправ можна адаптувати до рівня підготовки користувачів, визначеного тестом.

Ще одним способом характеристики медіапродукту є його вид подачі. Вид подачі визначається поєднанням різних зображальних форм чи жанрів із видом медіа. Наприклад, вид подачі «радіоновини» можна розуміти як поєднання жанрової форми «новини» із видом медіа «радіо», а вид подачі «телевізійний фільм» як поєднання жанру «фільм» із видом медіа «телебачення». Іншими прикладами видом подачі є радіоспектакль, комп'ютерне моделювання, відеокліп, аудіожурнал, детективний фільм, телесеріал, веб-сайт або інтернет-чат.

Окрім згаданих раніше аспектів, різні види медіа та жанрів, а також окремі медіапродукти можуть відрізнятися з точки зору їх виробництва та розповсюдження. Так, медійні продукти випускаються в різних умовах за конкретних умов, наприклад, у видавництвах, телерадіокомпаніях або на фірмах із виробництва програмного забезпечення. Канали їхнього розповсюдження також значно відрізняються, наприклад, книготоргівля, торгівля електротоварами, комп'ютерні мережі. Це ж стосується умов сприйняття (медіа), наприклад, кінозал, вітальня, письмовий стіл вдома або аудиторія в школі.

Наведені вище ознаки дозволяють охарактеризувати окремі види медіа та жанрів відповідно до їх зображальних можливостей, а медіапродукти відповідно до обраних варіантів.

Як приклад, далі опишемо випущений у 2015 році медійний продукт під назвою «Вулканізм».

Це DVD-ROM, виданий Товариством з інформації та презентації мбХ (GIDA), та розроблений як середовище для мультимедійного навчання у середній школі першого ступеня (7-9 класи) (див. GIDA 2015). Тематично в ньому йдеться про походження та типи вулканізму. З огляду на наведені вище ознаки медіа, DVD-ROM можна охарактеризувати таким чином:

- види кодування: ілюстративно-реалістичне та ілюстративно-схематичне або ж типізоване, а також символічно-вербальне та символічно-невербальне;
- сенсорні модальності: візуально-статичні, візуально-динамічні, аудіовізуальні;
- зображувальні форми: реалістичні зображення, кінозображення, ескізи, графіка, мультиплікація або ж анімація в 3D, письмові тексти, невербальні оптичні символи, записані оригінальні звуки, штучно створені акустичні імітації, начитані тексти;
- прийоми оформлення: різноманітні дизайнерські прийоми у письмових текстах, виділення кольором у графічних зображеннях, переходи епізодів у кінофрагментах, замальовки, моделювання і реалістична візуалізація (rendering) в анімації;
- форми подачі: інформувальні, коментувальні, орієнтовані на навчання та інструментальні елементи в різних формах, наприклад, документальні матеріали, карти, діаграми, звіти, навчальні тексти, постановки завдань, тести, меню, довідкові тексти, словники, панелі управління з різними кнопками, а також віконцями як форма дизайну;
- форми процесів: спокійні та швидкоплинні, лінійні та респонсивні;
- вид подачі: DVD-ROM у вигляді мультимедійної системи навчання.

Стосовно умов виробництва та розповсюдження слід додати, що DVD-ROM призначений як для використання на ПК, так і на інтерактивній дошці. Розповсюдження відбувається через надавання шкільної ліцензії або ліцензії для медіацентрів у вигляді DVD або як завантаження (download).

Такий опис містить огляд формальних характеристик медіапродуктів. Серед іншого, він, разом зі змістовими аспектами, може стати в нагоді при ухваленні рішень щодо використання різних засобів у навчальному процесі. Крім того, характеристики медіа можна використовувати для опису вимог до медіапропозицій при їхньому виборі, а також до тих медіапродуктів, які можна виготовити самостійно (див. розділ 3.3).

Ми рекомендуємо ще раз переглянути судження щодо медіа у розділі 1.2.1. Виходячи з міркувань у розділах 1.2.2 та 1.2.3, тепер ви можете розглянути використання поняття медіа у пунктах (а) — (h) та проаналізувати його з погляду можливих незрозумілих моментів. Будь ласка, визначте судження, в яких термін медіа використовується в сенсі уточненого розуміння відповідно до розділу 1.2.2 або, принаймні, не суперечить йому.

1.3 Медіапедагогіка як наука і предмет викладання

1.3.1 Вступні зауваження та питання

Крім поняття медіа, поясненого в розділі 1.1.2, в дискусії навколо виховних та освітніх аспектів медіа відіграють важливу роль й інші терміни, наприклад, медіапедагогіка, медіадидактика, медіавиховання, медіасоціалізація, медіаосвіта та медіазнавство. Як і у випадку з поняттям медіа, щодо цих термінів також існують відмінні тлумачення та деякі неточності.



Тож у дискусіях про медіапедагогіку інколи можна натрапити на такі формулювання:

- (а) Медіадидактика повинна визначати правильні цілі для дітей та підлітків у їхньому ставленні до медіакористування.
- (b) Медіавиховання — це пропозиції, підтримка та настанови щодо осмисленого використання медіа.
- (c) Окрім медіадидактики, медіаосвіта також є важливою підгалуззю вивчення медіа.
- (d) Медіасоціалізація спрямована на суспільно бажане використання медіа.
- (e) Завдання медіавиховання полягає у тому, щоб забезпечити вчителів критеріями використання медіа у класі, які б сприяли навчанню.
- (f) Важлива мета медіаосвіти — навчити учнів критичному ставленню до медіа.
- (g) Завдання медіазнавства полягає в емпіричному випробуванні неперевіраних припущень медіапедагогіки.
- (h) Зважаючи на збільшення медіаспоживання у вільний час, медіапедагогіка є важливою сферою практики у школі.
- (i) Медіазнавство є важливою опорною дисципліною для медіапедагогіки.

Виникає питання, чи подібні використання терміну є доречними або доцільними з погляду прозорості систематики, чи ні. Обдумайте, будь ласка, свою попередню стислу позицію з цього питання.

Для того, щоб дійти до обґрунтованих оцінок, варто обговорити такі три питання:

- (1) Як у сфері медіа можна розрізнити різні ситуації та релевантні для педагогіки процеси?
- (2) Яку роль відіграє медіапедагогіка у вирішенні педагогічно релевантних питань медіа?
- (3) Через які виміри та окремі напрямки можна охарактеризувати медіапедагогіку?

Відповідні міркування відкривають можливість огляду складної сфери педагогічних підходів у сфері медіа. Водночас з'являється нагода краще зрозуміти зв'язок між практичними питаннями та теоретичними підходами в медіапедагогіці.

1.3.2 Ситуації та педагогічно значимі процеси у галузі медіа

У педагогічній та медіапрактиці можуть виникати такі ситуації:

- (a) Вчитель прагне досягти того, щоб його учні розв'язували конфлікти без застосування насильства. З цією метою він демонструє різні сцени у фільмах, де показують дітей, які потрапляють у конфлікти, і при тому шукають ненасильницьких варіантів їх розв'язання. Після показу вчитель обговорює кіносцени з учнями та позитивно наголошує на ненасильницьких підходах.
- (b) Мати хоче спонукати свого сина до того, щоб той ще в ранньому віці навчився розумному користуванню смартфоном. З огляду на цю мету вона домовляється з ним про те, коли і як довго його смартфон може бути увімкненим, і які додатки той може використовувати.
- (c) Вчитель хоче, щоб його учні розвинули в собі навички аналізу та оцінки впливу фотографічних зображень. З цією метою він заохочує молодих людей ознайомитися з технікою фотографії, наприклад, як правильно виставити план, перспективу та освітлення, та оцінити їх з урахуванням потенційного впливу; він підтримує їх у процесі навчання. По тому, на основі набутих знань, учні розглядають та оцінюють різні світлини, після чого роблять власні фотографії, цілеспрямовано використовуючи при цьому прийоми фотодизайну, а потім розглядають їх з точки зору можливого впливу.

Якщо розглянути ці три описані ситуації, то з медіапедагогічної точки зору можна визначити такі відмінності та подібності:

У ситуації (а) вчитель переслідує загальну мету (ненасильницьке вирішення конфлікту), яка є педагогічно бажаною незалежно від медіа. Для досягнення цієї мети він використовує медіа (тут сцени з фільму), які, на його думку, сприяють досягненню мети. У цьому сенсі мова йде про *навчання та викладання за допомогою медіа*, при цьому мета не обов'язково має бути спеціально пов'язана з медіа.

У ситуації (б) мета матері, на відміну від ситуації (а), перебуває в медійному контексті (розумне користування смартфоном). Для досягнення цієї мети вона домовляється про використання смартфона зі своїм сином (час та спосіб використання). Це потрібно трактувати як виховний захід, саме тому тут можна говорити про *медіавиховання*.

У ситуації (с) вчитель також прагне до мети, яка може стосуватися медіаконтексту. Однак мова йде не безпосередньо про поведінку з медіа, а про здатність аналізувати та судити (тут стосовно медійного впливу світлин). На пропозицію та за підтримки вчителя школярі здобувають знання про вплив медіа та застосовують їх при вивченні й оцінці готових продуктів та при виготовленні власного медіапродукту. Такий процес спрямований на освітній ефект і виходить за межі виховного впливу. Відповідно, цей процес можна назвати *медіаосвітою*.

Цей аналіз у типізований спосіб характеризує три ситуації та процеси педагогічної практики, пов'язані з медіа: навчання та викладання з використанням медіа, виховання розумного користування медіа (медіавиховання), засвоєння медійно релевантного контенту та навичок для аналізу, оцінки та конструювання медіа з позиції осмислених дій в медійній галузі (медіаосвіта). Однак, відповідні процеси не слід розглядати як відокремлені акти. Між ними можуть бути переплетіння та поєднання:

- Навчання та викладання з *використанням* медіа можна розглядати як модель доцільного використання медіа, що в цьому сенсі має виховний аспект. Крім того, художньо-конструктивні елементи використовуваних медіа можуть бути враховані у відповідних процесах, а їх значення відображено у процесі навчання і викладання, що вказує на можливий освітній вимір використання медіа для навчання та викладання.
- Виховання доцільного поведінки з медіа повинне бути пов'язане з розумним використанням медіа, а у виховних заходах також можна відповідно використовувати медіанавчання. У той же час заходи з медіавиховання повинні ґрунтуватися не тільки на забороні та дозволах, покаранні та послузі, але й містити обґрунтування бажаної з погляду виховання поведінки. Таким чином, можна припустити, що і в процесі медіавиховання будуть розглядатися та осмислюватися

пов'язані з медіа теми, і завдяки цьому відбуватиметься вивчення медіа та залучення освітніх аспектів.

- Хоча медіаосвіта не обов'язково потребує використання медіа, але це можливо. Наприклад, якщо для пояснення прийомів фотокомпозиції використовується навчальний фільм. Відповідно, медіаосвіта також може бути пов'язана з процесами навчання з використанням медіа. Крім того, медіаосвіта може спиратися на виховні заходи та їх обґрунтування і сама надавати обґрунтування належної поведінки в медіаконтекстах.

Якщо враховувати ці переплетіння та зважити на те, що для педагогіки бажано, щоб навчання та викладання з *використанням* медіа і *виховні* заходи також слугували медіаосвіті у вищезгаданому сенсі, тоді термін медіаосвіта також може використовуватися як загальний термін (див. також розділ 4.3 .3). Однак це не повинно виключати того, що у практичних процесах наголос можна зробити на *виховних* цілях або на навчанні та викладанні з *використанням* медіа. Що стосується навчання з використанням медіа, то тут ще можна виокремити ситуації, коли поштовх до навчання виходить від вчителя [як у ситуації (а)], або ж сам учень у своєму бажанні вчитись звертається до якогось медіа як допоміжного засобу. Що стосується *викладання* з допомогою медіа, поштовх до навчання може бути прямим або опосередкованим, наприклад, коли буде створене навчальне медіасередовище з тим наміром, щоб учні використовували його для навчання.

При використанні терміну медіаосвіта як загального поняття також можуть бути використані процеси, за яких діти, підлітки або дорослі будуть діяти у медіасфері без намірів навчитися, але все ж отримають при цьому освітній досвід. Наприклад, підліткам може сподобатися комп'ютерна гра, в якій необхідно заселити якийсь безлюдний острів. При цьому вони в ігровій формі можуть пізнати або ж навчитися, яка тактика збільшує шанси виграти гру, та які стратегії підвищують ймовірність успіху. У такому разі підлітки використовують комп'ютерну гру в неформальному контексті та набувають когнітивних навичок, які стосуються не лише змістових аспектів гри, але й її логіки та пов'язаних із нею стратегій. Тут вже йдеться не про інтенціональний, виховний чи дидактичний захід, пов'язаний з медіа, а про релевантне в освітньому сенсі неформальне навчання *через* використання медіа.

Виходячи з вищенаведених міркувань, термін медіаосвіта охоплює процеси, що мають стосунок до освіти, в яких (а) вчитель або вихователь використовує медіа для навчання, причому використання медіа або напряду скеровується у взаємодії з тим, хто навчається, або організовується у формі навчального середовища, а також супроводжується рефлексивними процесами; (б) учень рефлексивно використовує медіа для навчальних цілей з огляду на власне бажання вчитися; (с) під час використання медіа не існує

освітніх намірів ні з боку вчителя чи вихователя, ні з боку учня, але, разом з тим, при цьому виникає освітній ефект; (d) в яких пов'язані з медіа цілі та змісти реалізуються з використанням медіа або без них.

Разом з тим мусимо виходити з того, що життя у світі, який формують в тому числі медіа — незалежно від того, існують освітні наміри чи ні — крім бажаного може справляти також менш бажаний вплив на знання про медіа, використання медіа та ставлення до них, тобто на пов'язані з медіа навички, поведінку та позиції. Всі відповідні процеси можна підсумувати терміном *медіасоціалізація* (див. також Schlömerkemper 2017, S. 36 ff.). Пов'язаний із цим погляд на соціалізацію має особливе значення для освітньої діяльності, оскільки через нього можна тематизувати вимоги та рамкові умови навчальних процесів і, за потреби, виявити гальмівні або сприятливі чинники (див., напр., Paus-Hasebrink 2017).

З особливою увагою до школи та її освітніх завдань ми будемо в подальшому викладі використовувати термін медіаосвіта в окресленому вище ширшому значенні, враховуючи при цьому процеси медіасоціалізації. Але спочатку треба з'ясувати, як можна науково обґрунтувати педагогічну діяльність із використанням медіа.

1.3.3 Про роль медіапедагогіки при розгляді педагогічно значимих медійних питань

На тлі вищезазначених прикладів та міркувань виникає питання про те, як можна домогтися того, щоб педагогічно-медійна діяльність провадилася не довільно, а була обґрунтованою та максимально спиралася на наукові засади. Тут медіапедагогіка відіграє важливу роль, а саме у забезпеченні та організації виховної та/або освітньо-релевантної діяльності, дотичної до медіа. Далі ми пояснимо це на прикладі.

Уявімо собі, вчитель планує урок із захисту даних. Під час планування відповідного уроку він вносить свої ідеї щодо захисту даних. Такі ідеї, які також можна назвати суб'єктивними інтерпретаціями або суб'єктивними теоріями, можуть визначатися різними характеристиками (див., наприклад, König u. Volmer 2008, p. 141):

- *Суб'єктивне розуміння термінів*: відповідне розуміння вводиться суб'єктами при діагностуванні та поясненні ситуації, а також при описі та зважуванні цілей і підходів. Наприклад, вчитель, який планує урок із захисту даних, може оперувати термінами «безтурботне поводження з даними», «знайомство з положеннями про захист даних», «відсутність інтересу» або «критична рефлексія».

- *Суб'єктивне діагностування*: Воно спрямоване на встановлення наявного стану і часто містить також оціночні елементи. У наведеному вище прикладі вчитель міг би прийти, наприклад, до такої оцінки початкової ситуації: Учні безтурботно ставляться до власних даних та даних інших людей. / Учні не виявляють інтересу до знайомства з положеннями про захист даних. / Учні досі майже не замислювалися над тим, як вони поведуться з даними.
- *Суб'єктивні цілі*: вони представляють цілі, які сприймаються як важливі. Наприклад, що стосується захисту даних, вчитель може прагнути до того, щоб учні розвивали в собі інтерес до питань захисту даних та були готові критично задуматися над власним поведінням з даними та дотримуватися положень про їх захист. В окремих випадках на такі цілі можуть впливати також вимоги суспільства, як вони, наприклад, сформульовані в навчальних програмах.
- *Суб'єктивні пояснення або прогнози*: за допомогою пояснень чи прогнозів у передбачуваний контекст вводяться принаймні два аспекти. Такі контексти особливо важливі для педагогічної діяльності — адже вони дозволяють визначити можливі причини очікуваних навчальних передумов (пояснення), або поєднати можливі підходи з бажаними результатами (прогноз). Приклад пояснення на тему захисту даних міг би звучати так: через те, що учні мало знають або зовсім не знають, як, наприклад, аналізують дані, які вони залишають після себе при користуванні інтернетом, вони не виявляють готовності замислитися над своїм поведінням з даними. Приклад прогнозу може виглядати так: якщо молоді люди дізнаються, з якою метою можуть використовуватися дані з їхніх смартфонів, у них з'явиться інтерес до питань захисту даних і вони почнуть задумуватися над своїм ставленням до них.
- *Суб'єктивні стратегії*: ними називають припущення про те, які підходи можуть бути ефективними для досягнення певних цілей. Подібні припущення можуть явно або неявно ґрунтуватися на суб'єктивних поясненнях або прогнозах. У нашому прикладі це може звучати так: надання інформації про можливості аналізу персональних даних та робота в малих групах над правилами захисту даних на основі роздаткових матеріалів із подальшим обговоренням у класі є доцільним підходом для того, щоб зацікавити молодих людей у питаннях захисту даних та спонукати їх замислитися над поведінням з даними і дотримуватися норм щодо їх захисту.

Для того, щоб такі ідеї не залишалися суб'єктивними, а осмислювалися відносно їх доцільності та правильності та, у разі необхідності, модифікувалися для подальшого планування уроків, потрібна медіапедагогіка, яка

містить науково обґрунтовані судження чи тези, які можна використати для перевірки суб'єктивних ідей. Відповідно, у наведеному вище прикладі було б бажано, щоб вчитель усвідомив свої суб'єктивні ідеї та співвідніс їх із відповідними темами в медійно-педагогічному дискурсі з тим, щоб у разі потреби модифікувати свої уявлення про ефективне викладання та включити їх у планування занять. Що стосується захисту даних, то це, можливо, дозволило б вчителю побачити, що небажання молоді замислюватися над тим, як вона поводитися з даними, не обов'язково і не в першу чергу пов'язане з тим, що у них недостатньо знань про аналіз даних та норми їх захисту. Можливо, вони просто думають, що їм немає що приховувати, і що правила захисту даних насправді не такі вже й важливі. Водночас вчитель міг би побачити, що для дотримання законодавчих положень важливу роль відіграють не лише рівень знань, а й спроможність до соціально-когнітивного судження (див. розділ 2.2.4). Крім того, він можливо усвідомить, що мотивація до вивчення певної теми зазвичай виникає не обов'язково тоді, коли надається певна інформація і її треба опрацювати, а швидше тоді, коли відправною точкою уроку стає цікава проблема, важливе рішення, або близьке для молодих людей творче завдання чи оцінка якогось явища. (див. розділ 3.3).

Ці міркування також показують, що медіапедагогіка як наука і предмет викладання підлягає певним вимогам, якщо вона хоче слугувати осмисленому забезпеченню та науково обґрунтованій організації медійно-педагогічної діяльності. Для цього у медіапедагогіці необхідно виконати низку завдань на основі *спостережень* та *аналізу* на практиці, а також на основі релевантної для медіапедагогіки *проблематики*:

Пояснення термінів. Це можуть бути специфічні терміни медіапедагогіки, наприклад, медіа та медіакористування, але й загальні поняття, які слід враховувати в медіапедагогічній проблематиці, наприклад, рефлексія, або також терміни, які походять від дотичних наук, наприклад, мотивація. Тут можна розрізнити терміни, які мають еквіваленти, безпосередньо доступні для спостереження, наприклад, прийняття рішення або творче завдання, і терміни, які позначають теоретичні конструкти, безпосередньо не доступні для спостереження, і які можна ідентифікувати лише за допомогою індикаторів, наприклад, інтерес або соціально-когнітивний рівень судження. У всіх випадках має бути доведена відповідність термінології.

Опис суттєвих для медіапедагогіки параметрів та їх перевірка. На відміну від суб'єктивних діагнозів, фіксування параметрів у медіаосвіті повинне відбуватися методологічно зрозумілим чином. Наприклад, опитування, яке відповідає науковим критеріям якості, може виявити, яку позицію представляє молодь щодо захисту даних. Відповідні результати можуть бути використані для формулювання припущень щодо передумов вивчення теми «Захист даних» та її опрацювання на уроці.

Формулювання та обґрунтування цільових установок педагогічно-медійної діяльності. Медіапедагогіка повинна виходити за рамки обґрунтування цілей на рівні правдоподібності та надавати для цільових установок засновані на критеріях та інтерсуб'єктивно зрозумілі аргументи. Так, наприклад, цільову установку, згідно з якою учні повинні критично осмислювати своє поводження з даними, можна заснувати на критерії загального керівного принципу самовизначеної та відповідальної поведінки в медіасередовищі.

Формулювання та перевірка гіпотез, які лежать в основі пояснень чи прогнозів, або можуть бути покладені в їх основу. Пояснення та прогнози зазвичай ґрунтуються на гіпотезах, які можна перевірити емпірично. Приміром, у прикладі із захистом даних наведені міркування базуються на такій гіпотезі: якщо молоді люди мають (достатні) знання про можливості оцінки даних, вони готові задуматися над власним поводженням із даними. З такою гіпотезою завдання медіапедагогіки полягало б у тому, щоб визначити, чи ця гіпотеза вже зарекомендувала себе в емпіричних дослідженнях, і чи може вона бути виведена з перевіреної теорії, яка також може походити з дотичної дисципліни. Якщо ні те, ні інше не відповідає дійсності, то гіпотезу треба віднести до (поки що) не підтверджених, або емпірично перевірити її у власному дослідженні.

Формулювання та перевірка припущень, що пов'язують передумови, цілі та підходи. Завдяки таким припущенням виникають установки або стратегії медіапедагогічної діяльності. Виходячи з прикладу із захистом даних, відповідне припущення могло б бути таким: для того, щоб молоді люди, які володіють лише рудиментарними знаннями щодо можливостей аналізу та норм захисту даних, і які навряд чи мають інтерес до цієї теми, критично замислилися над тим, як вони поводяться зі своїми даними, доцільним буде такий підхід: підліткам пропонують розглянути приклад аналізу персональних даних, в якому нехтування нормами захисту даних призвело до негативних наслідків для потерпілих осіб. Їх заохочують опрацювати цей приклад. При цьому вони повинні поставити себе на місце причетних осіб та розглянути, як ті поводитися з даними у контексті пов'язаних з цим проблем та альтернативних варіантів дій. Для формування диференційованої позиції щодо цього прикладу учні напрацьовують інформацію про можливості збору та аналізу даних, а також знання про норми захисту даних. Після того вони опрацьовують у малих групах свої позиції щодо представленого випадку та презентують і обговорюють їх перед класом. На подальшому етапі учні застосовують набуті знання до іншого проблемного випадку із захистом даних, та знову обговорюють свою оцінку ситуації

у класі. Під час підсумкового обговорення учні формують рекомендації щодо поведінки з даними.

Такі складні пропозиції щодо способу дій варто розробляти в контексті медіапедагогіки з урахуванням емпіричних результатів (наприклад, щодо взаємозв'язку між знаннями та готовністю до рефлексії) та теоретичних підходів (наприклад, щодо значення інтелектуального та соціально-морального розвитку для критичного опрацювання правових норм) та, по можливості, оцінювати в емпіричному дослідженні (див. Tulodziecki, Grafe та Herzig 2013).

У всіх цих міркуваннях ми виходимо з того розуміння медіапедагогіки, що вона вважається *наукою* і *доктриною* про релевантні для навчання, виховання та освіти процеси, які мають медійний аспект. Від цього слід відрізнити *практику*, яку в педагогічних дискусіях з медійним контекстом та в літературі іноді також позначають терміном «медіапедагогіка». У подальшому ми будемо вживати термін «медіапедагогіка» в розумінні «наука і доктрина», відмежовуючи її таким чином від (педагогічно-медійної або релевантної для медіапедагогіки) практики. Однак в подальшому ми — з міркувань мовного спрощення — будемо також використовувати прикметник «медійно-педагогічний» для позначення релевантних для медіапедагогіки явищ. Іншими словами, прикметник «медійно-педагогічний» слід розуміти у значенні «релевантний із погляду медіапедагогіки як науки та доктрини», наприклад, у таких висловах, як медійно-педагогічна практика, медійно-педагогічна діяльність чи медійно-педагогічні цільові установки.

1.3.4 Виміри та окремі галузі медіапедагогіки

Розуміння медіапедагогіки як «науки та доктрини педагогічно релевантних процесів із залученням медіа» пов'язане з тим, що її слід визначати як дисципліну, орієнтовану на дії, або як науку рефлексії та творення: як науку та доктрину про практику медіапедагогіки та для неї. Відповідно, медіапедагогіка потенційно повинна забезпечити як рефлексивні, так і організаційні знання. Навіть якщо таке розуміння медіапедагогіки не є абсолютно безперечним, воно має шанс на подальше утвердження (див. Tulodziecki 2011, S. 12 ff., а також DGfE-Sektion Medienpädagogik 2017).

У пов'язанні зі спрямованим на *практику рефлексійним та організаційним аспектом* медіапедагогіка має *теоретичний та дослідницький аспект*. Він виявляється, наприклад, в описаних вище завданнях уточнити терміни та підтвердити їх відповідність, дати діагноз та емпірично довести його, сформулювати та обґрунтувати цілі, дати пояснення та прогнози на основі гіпотез та піддати їх емпіричній критиці, а також розробити та оці-

нити припущення щодо передумов, цілей та підходів на основі емпірично доведених гіпотез або теоретичних посилянь та нормативних міркувань.

У медіапедагогіці *аспект відкритості до дотичних дисциплін* відіграє важливу роль як щодо аспектів рефлексії та організації, так і теорії та досліджень. Наприклад, ще у розділі 1.1 розглядалися різноманітні посиляння на інші дисципліни, наприклад, коли йшлося про медіатизацію та диджиталізацію, розвиток мислення та управління емоціями, набуття поведінкових та ціннісних орієнтацій, а також організацію соціальних відносин та формування громадської думки. При цьому очевидною є зв'язок із медіазнавством, наукою про комунікацію, інформатикою, психологією, філософією, соціологією та політологією. Крім того, під час розгляду поняття медіа у розділі 1.2 бралися до уваги мовознавство та літературознавство.

Втім, медіапедагогіка характеризується не лише згаданими аспектами, але й різними точками зору на медіакористування та медіапедагогічну діяльність. Зокрема, можна виокремити три погляди: *навчальний, виховний та освітній*. Іншими словами: користування медіа, наприклад, обмін думками в соціальній мережі, або медіапедагогічну діяльність, наприклад, реалізацію проєкту зі створення відео, по суті можна розглядати з трьох згаданих позицій. Таким чином, щодо будь-якого використання медіа чи будь-якого медіапедагогічного заходу можна запитати, яке значення це має з погляду навчання, виховання або освіти. Однак, використання медіа чи медіапедагогічні заходи можна відпочатку планувати і здійснювати з точки зору навчання, виховання та освіти. При цьому слід враховувати аспект (медіа) соціалізації, згаданий в розділі 1.3.2, завдяки якому в поле зору потрапляють передумови або рамкові умови (медіапедагогічних) підходів до навчання, виховання і освіти.

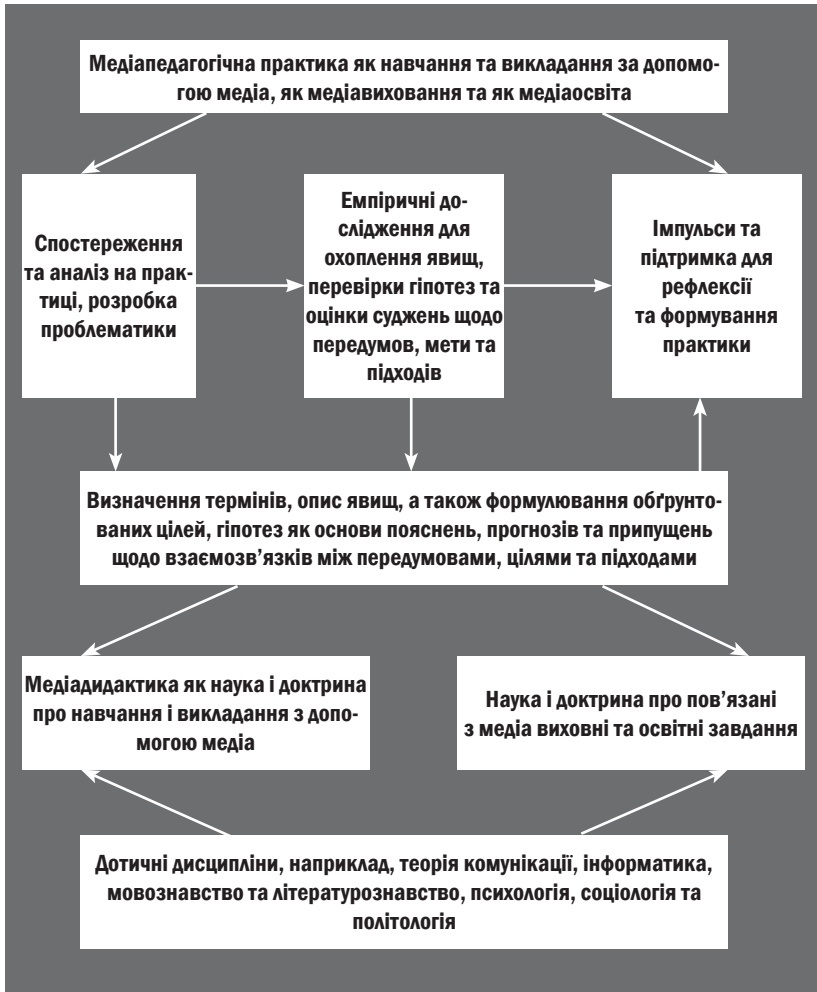
З історичного погляду ці різні точки зору призвели до двох напрямків у медіапедагогіці. Перший напрям пов'язаний з аспектом навчання і звертається до питання про те, як можна і потрібно використовувати та організовувати медіа для того, щоб стимулювати та підтримувати навчання. Другий напрям пов'язаний із виховним та навчальним аспектом і визначається питанням про те, які виховні та освітні завдання випливають з користування медіа дітьми та підлітками, і як їх можна реалізувати. Навколо першого напрямку утворився науковий та навчальний розділ медіадидактики (пор. Petko 2014, S. 155 ff.). Щодо другого напрямку, зазвичай не вирізняють окремо *наукову* підгалузь медіаосвіти та окремо медіавиховання: по-перше, з огляду на вже згадане переплетіння на практиці медіапедагогіки та медіаосвіти (див. розділ 1.3.2), по-друге, тому що медіавихованню (у результаті обговорення поняття виховання у педагогіці та науці про виховання) все більше надавалося таке розуміння виховання, за якого бажаними вважалися зрілість як мета виховання, а також критичне та рефлексивне ставлення до

медіа (див. Tulodziecki 2011, S. 16). Це настільки наблизило поняття виховання до поняття освіти, що багато постулатів медіавиховання були згодом впроваджені у підходи до медіаосвіти (див. також розділ 4.2). Відповідно, у виховному та освітньому аспектах не виникло окремої підгалузі медіапедагогіки, як це сталося у навчальному аспекті з медіадидактикою. Навпаки, пов'язані з медіа виховні та освітні завдання та їх реалізація розглядаються, зазвичай, як взаємопов'язані.

З огляду на такий розвиток подій, до *медіадидактики як науки та доктрини про навчання і викладання за допомогою медіа*, можна додати підгалузь, яку можна описати як *науку і доктрину про пов'язані з медіа виховні та освітні завдання*. У той же час це означає, що терміни медіавиховання та медіаосвіта (як позначення діяльності в медіапедагогічній практиці) не можуть бути поставлені на тому ж рівні, що й медіадидактика (як наука та доктрина).

Зрештою, ще одна характеристика медіапедагогіки полягає в тому, що для різних перспектив існує не тільки один загальновизнаний підхід, але — як і в інших дисциплінах, орієнтованих на дії, — різні підходи. У сприятливому випадку вони перебувають у конструктивній конкуренції один до одного, так що для вирішення медіапедагогічних проблем за потреби можна скористатися ідеями різних підходів (див. Tuldziecki, Herzig та Aßmann 2018). Відповідно, у цій книзі ми хоча і виходимо з нашої базової позиції медіапедагогіки, орієнтованої на дії та розвиток, але при опрацюванні окремих питань також враховуємо й інші підходи.

На малюнку 1.2 ми підсумували важливі міркування про медіапедагогіку та її контексти.



Мал. 1.2: Медіапедагогіка як наука і доктрина та її взаємозв'язки з медіапедагогічною практикою та дотичними дисциплінами.

Ми рекомендуємо, виходячи з пояснень у розділах 1.3.2 до 1.3.4, ще раз обдумати тези, сформульовані на початку. Будь ласка, проаналізуйте та зважте їх щодо слушності або можливих неточностей чи розбіжностей.

2 Умови діяльності у медійних контекстах та цільові установки медіаосвіти

При використанні медіа, вони своїм змістом та формами перебувають у взаємному зв'язку з потребами та можливостями засвоєння дітьми та підлітками. Відповідно, потреби та можливості засвоєння є важливими умовами медіадіяльності. Такі умови можна вивчити, коли, наприклад, поставити дітей і підлітків в ситуацію конфлікту при використанні медіа. Так, ми запропонували учням основної школи у Північному Рейні-Вестфалії та звичайної школи у Тюрінгії таку ситуацію:



У своєму класі Торстен — темна конячка. І коли Себастьян, улюбленець класу, запитав у нього, чи хоче він із ним зустрітися опівдні, той, зрозуміло, дуже здравів. Торстен із готовністю погоджується.

Коли Торстен після обіду розказав своїм батькам, що Себастьян запросив його в гості, вони насупилися. Їм відомо, що Себастьян через свого старшого брата має доступ до комп'ютерних ігор, які Федеральне відомство з контролю за шкідливими для молоді медіа кваліфікувало як принизливі для людини, і тому заборонило для використання молоддю. Батьки намагаються відмовити Торстена, щоб той не йшов до Себастьяна. Вони побоюються, що той буде грати з Торстеном саме в такі ігри. На це Торстен запевняє, що нема приводу хвилюватися. Він обіцяє не грати в заборонені комп'ютерні ігри із Себастьяном.

Коли Торстен приходить до Себастьяна, то той саме встановив нову заборонену гру і, очікує, що Торстен випробує її з ним. Торстен вагається, Себастьян наполягає почати гру. Як має вчинити Торстен?

Учні 7-10 класів по-різному реагували на цю ситуацію. Серед причин грати в цю гру назвали, серед іншого, такі: адже якщо він відмовиться грати, то його можуть побити (7 клас); ігри для дорослих по-справжньому цікаві (7 клас); може він просто хоче підтримати розмову, коли про гру говоритимуть у класі (7 клас); бо інакше він буде виглядати йолопом і боягузом (8 клас); щоб на нього не дивилися як на слабачку (10 клас); сам факт, що гру занесли до списку заборонених, робить її дуже привабливою (10 клас); він більше не хоче бути сірою конячкою і має зіграти, щоб виглядати круто (10 клас); думаю, що ігри не становлять небезпеки, смішно в них не грати (10 клас).

Серед причин не грати в цю гру були названі такі: тому що батьки заборонили; бо боїться, що все з'ясується (7 клас); щоб не потрапити в злочинці і тому, що він порушить закон (7 клас); він пообіцяв батькам не грати (8 клас); він зруйнував би довіру матері, а може навіть отримав домашній арешт (8 клас); він розчарував би своїх батьків, і якби його застали на гарячому, то батькам довелося б заплатити штраф (8 клас); бо інакше він відчує докори сумління (10 клас); тому що ігри незаконні та шкідливі для молоді; навіть, якщо після цього він залишиться аутсайдером, він, принаймні, не матиме проблем із законом (10 клас).

На прикладі описаної ситуації та висловлювань учнів можна загалом показати важливі умови медіакористування та людської поведінки.

По-перше, висловлювання можуть слугувати доказом припущення, зробленого ще на початку, що при медіакористуванні відіграють роль різні потреби, наприклад, потреба належати до певної групи (коли учень вважає, що Торстен просто хотів би підтримати розмову, якщо в класі заговорять про цю гру), або потреба у визнанні (коли для обґрунтування говориться, що Торстен не хоче виглядати боягузом чи слабаком). У цьому сенсі медіакористування можна інтерпретувати насамперед як дію, *пов'язану з потребами*.

По-друге, дії Торстена зумовлені ситуацією: без запрошення та наполягання Себастьяна, а також статусу сірої конячки у класі, потреба у належності до групи чи у визнанні не проявила б себе таким чином.

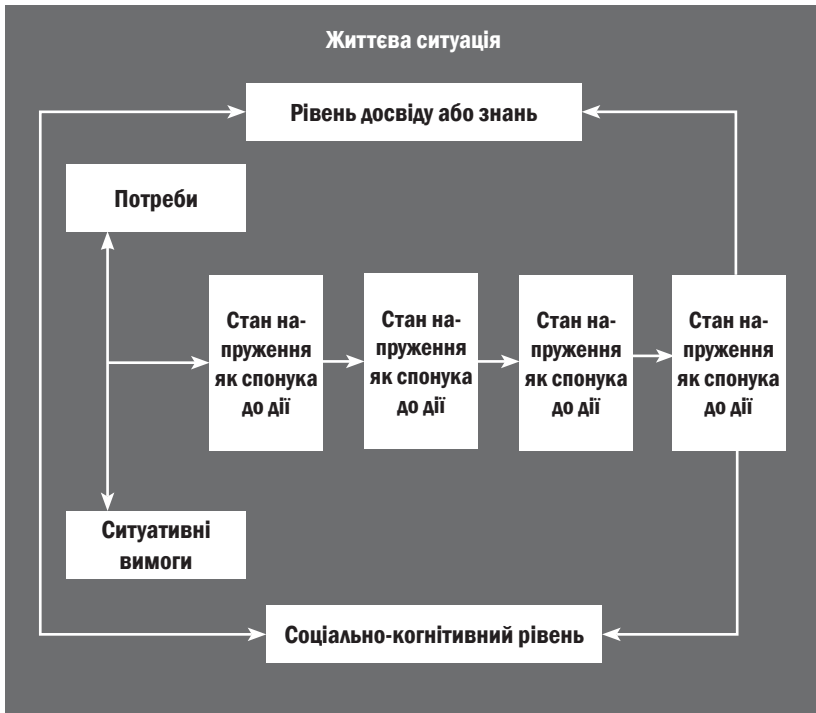
По-третє, важливу роль відіграє те, з яким попереднім *досвідом* чи *знаннями* Торстен входить в цю ситуацію. Якщо він, наприклад, вже познайомився із забороненими іграми і вважає їх збудливими та захопливими, а до того ж вважає, що вони не становлять небезпеки — як про це заявили деякі школярі — то вочевидь, він поводитиметься інакше, аніж якби він всього цього не знав.

По-четверте, важливим є рівень *соціально-когнітивного розвитку*. Його можна розглядати як з інтелектуальної, так і з соціально-моральної точок зору. З інтелектуальної точки зору ситуація ставить Торстена перед альтернативою «згода чи відмова». Однак він міг би розглянути й інші варіанти, наприклад, запропонувати спробувати якусь іншу цікаву гру. З погляду *соціальної моралі* для Торстена йдеться — в залежності від його стадії розвитку — про зважування варіантів: чи піти на ризик бути покараним, чи підкоритися батькам, чи виправдати очікування Себастьяна — чи очікування батьків, чи стати на бік встановленого суспільством захисту підлітків і молоді, чи піти всупереч йому.

Для дій у майбутньому, окрім згаданих умов, також важливі наслідки відповідних вчинків. Якщо, наприклад, припустити, що Торстен погоджується зіграти, і така згода принесе йому визнання Себастьяна, а батьки нічо-

го не дізнаються, то поступливість у подібних ситуаціях буде ймовірнішою — хіба що Торстен сам відчує докори сумління. Однак, якщо батьки про все дізнаються і виникне серйозний конфлікт, то поступливість у подібних ситуаціях в майбутньому буде менш ймовірною.

Вищезазначені міркування ґрунтуються на моделі людських дій, яка графічно зображена на малюнку 2.1 (див. Tulodziecki 1996, S. 53).



Мал. 2.1: Модельне зображення дії

На мал. 2.1 ще раз показаний зв'язок між внутрішніми та зовнішніми умовами медійної активності: через стан напруженості між потребами та вимогами у конкретній ситуації зважуються різні варіанти дій, один з яких в кінцевому підсумку обирається та реалізується. З одного боку, для зважування є важливим рівень досвіду чи знань стосовно тієї чи іншої ситуації. З іншого боку, важливим є соціально-когнітивний рівень: з одного боку, для кількості варіантів дій, яка береться до уваги, а з іншого — для їх оцінки. Крім того, наслідки дії та їх опрацювання позначаються і на діях в майбутньому.

Щоправда, існують також й інші підходи та способи моделювання людських дій (див., напр., Avmann 2013, S. 38 ff.), але представлена модель дій безумовно може претендувати на те, що вона уможливує важливі тлумачення медіакористування та вагомі висновки щодо медіапедагогічної діяльності. Далі ми розглянемо це з огляду на три питання:

- (A) Як уявляється медіадіяльність із точки зору потреб та життєвих ситуацій?
- (B) Яке значення має рівень досвіду та розвитку для медіадіяльності?
- (C) Які цільові установки слід застосовувати до медіапедагогічних заходів?

При розгляді цих питань будуть проявлятися диференційовані бачення щодо вагомих умов медіапедагогічної діяльності.

2.1 Медіакористування як дія, пов'язана з потребами та ситуацією

2.1.1 Вступні зауваження та питання

Відповідно до модельної концепції, розробленої вище, медіаактивність є видом діяльності, яка, серед іншого, обумовлена потребами та ситуацією. Таким чином, можна припустити, що діти та підлітки в першу чергу використовують ті медіапродукти, які у відповідних життєвих ситуаціях можуть задовольнити їх потреби. У цьому сенсі врахування потреб та життєвих ситуацій становить ключ, який пояснює, чому вони обирають ті чи інші медіапродукти. Посилання на потреби та ситуації ми знаходимо також у таких висловлюваннях молодих людей про те, чому вони використовують комп'ютерні ігри (ці висловлювання взяті з публікації, оприлюдненої Гессенською земельною установою приватного мовлення та нових медіа у співпраці з Міністерством культури землі Гессен, див. LPR Hessen 2013):



«Основна причина, чому я граю в World of Warcraft, полягає в тому, що мені подобається грати в онлайн-ігри, тому що я можу взаємодіяти в ній з іншими гравцями, а не просто сидіти вдома перед комп'ютером і грати один у створеному лише для мене середовищі, а грати в командах, у групах, а крім того World of Warcraft — це саме рольова гра, яка базується на створенні персонажів, що для мене як рольового гравця також дуже цікаво, і це два великі фактори, які мене в цій грі приваблюють».

«Чому я граю [в Sims]? Тому мені дуже цікаво самому створювати персонажі і проектувати будинки. [...] Завжди можна самому вирішити,

який характер матиме Сімс, тобто мій характер, і яку кар'єру захоче зробити. [...] Якщо сидиш перед ноутбуком або комп'ютером, час летить стрімко, зовсім не дивишся на годинник і раптом три години вже збігли. [...] Це гармонійне співіснування, якого сьогодні насправді немає у суспільстві, а тут можна просто створити місто чи будинок так, як ти собі це уявляєш. Це віртуальний світ, який можна спроектувати так, як тобі хочеться, що, звичайно, нереально у справжньому житті, тому що завжди є конфлікти чи інші речі. Хлопці більше захоплюються іграми зі стріляниною, бойовиками чи подібним, а дівчатка — іншим».

«Так, грати [у FIFA], безумовно, цікаво. Виникає почуття, що дійсно наче граєш сам. Завдяки тому, що графіка насправді дуже хороша, у вас відчуття, що ви це переживаєте безпосередньо. І потім вже сам думаєш тактично, де мені найкраще зіграти, як мені найкраще переграти суперника, як мені взагалі перемогти. Так, це прекрасне відчуття — просто грати і бути частиною гри. [...] Так, іноді це може бути ціла ніч, коли у тебе багато часу, або ти знаходиш на це час, або коли зустрічаєшся з приятелями, і тоді проводиш п'ять-вісім годин за комп'ютером і просто трохи граєш у футбол. Так, ми зазвичай граємо удвох, один проти одного або в парі у команді. В основному, один проти одного, і тоді ми змагаємося, і той, хто в кінці перемагає, той переможець. [...] Звичайно, є трохи суперництва, але в кінці всі сміються разом».

«Коли граєш [у Quake], треба захищатися від прибульців. Звичайно, треба володіти особливими прийомами стрільби та швидкістю реакції. Особливо, коли граєш в режимі одного гравця, то в основному ситуація така, що прибульці раптом нападають на тебе то з-за рогу, то стрибають згори і т.д. У цій грі все ж таки буває трохи страшно. [...] Коли б я був молодшим, я б не наважився грати в цю гру в темряві або вночі. [...] Тут для мене головне — якось перетягнути свою зброю і скористатися нею. Але переважно не для того, щоб вбити когось або знищити якусь істоту. Насправді, тут йдеться про користування «мишею», про спритність, швидку реакцію. Як важко в точку, в яку я стріляю, точно потрапити в іншу точку, куди я хочу вийти, і сама дія, тобто швидше тема, обстановка, в якій ти рухаєшся; вбивати прибульців — це, насправді, другорядне. Перш за все, це фактор розваги, коли я щодня можу розслабитися. І звичайно, завдяки інтернету — тусовка, яка розширюється завдяки грі онлайн, де багато учасників, ми зустрічаємось всі в інтернеті. Тут вже утворилось щось на кшталт своєї компанії; зустрічаються друзі, я маю на увазі віртуальні друзі. Ну й просто домовляємось пограти. Просто для розрядки, для розваги. Це вже майже як спортивне змагання».

З огляду на такі висловлювання, постає питання про те, які конкретні потреби є значимими для використання описаних ігор — можливо у взаємодії з аспектами життєвої ситуації. Будь ласка, подивіться на висловлювання з цієї точки зору і спробуйте назвати окремі потреби та аспекти життєвої ситуації.

Для більш диференційованої оцінки доцільно опрацювати такі загальні питання:

- (1) Яке значення мають потреби у виборі медійних продуктів?
- (2) Як уявляються потреби у взаємодії із життєвою ситуацією?

Опрацювання цих питань має дати важливу інформацію щодо значення медіакористування для дітей та підлітків та вказати на важливі передумови медіапедагогічної діяльності.

2.1.2 Потреби та використання медіа

Перш ніж можна буде пов'язати між собою потреби та медіа, варто розглянути питання про те, які потреби або ж мотиви зазвичай лежать в основі людських дій. З цього питання в психології були розроблені різні теорії. Вони варіюються від спроб звести дії людини в основному до базового мотиву, наприклад, до статевого потягу або прагнення до визнання, і сягають широко диференційованого переліку мотивів та потреб (для ознайомлення див., наприклад, Seiffke-Krenke та Todt 1977; Rheinberg 2008).

Детальне обговорення різноманітних теорій інстинктів, мотивів та потреб вийшло б далеко за межі цієї книги. У нашому контексті як орієнтир видається доцільним обрати інтегративний підхід до теорії потреб, а саме підхід американського психолога А. Маслоу (1981). На наш погляд, його загальний підхід — похідний від гуманістичної психології — відкриває всебічну перспективу людських потреб. Однак ми модифікуємо підхід Маслоу в окремих пунктах — враховуючи міркування щодо використання медіа.

Маслоу (1981) виходить з того, що усвідомлювані потреби щоденного життя самі по собі не є власне мотивами дій, а скоріше засобом для задоволення більш глибоких потреб, так званих базових потреб: «Ми хочемо гроші, щоб мати власний автомобіль. Ми хочемо автомобіль, бо у сусідів він вже є, а ми не хочемо їм поступатися, бо хочемо зберегти самоповагу і щоб нас любили і поважали інші» (S. 48). Виходячи з такого розрізнення засобів та мети, ми надалі, слідуючи за Маслоу (див. S. 62 ff.), спиратимемося на такі категорії потреб:

(1) Базові фізичні і психічні потреби:

На цьому рівні Маслоу говорить про фізіологічні потреби, наприклад, голод, спрага, сексуальність, потреба у відпочинку та сні. З теоретич-

ного та емпіричного погляду складним видається питання про те, чи певні психологічні або когнітивні потенціали людини, наприклад, сприйняття та опрацювання сенсорних подразників, пошук чуттєвого збудження та цікавості слід розуміти лише як властивості, які первісно були функціонально необхідними для задоволення безпосередніх потреб виживання, чи вони ґрунтуються на рушійних силах — незалежно від їх інструментального значення для виживання. В останньому випадку вони також мали б статус самостійних потреб. Здається, що багато що говорить на користь цього тлумачення, наприклад, той факт, що потреба у сенсорному збудженні та дослідженні навколишнього світу виникає навіть без зв'язку з фізіологічно доказовими потребами виживання, і що діти, позбавлені сенсорних стимулів та можливостей досліджувати навколишній світ, відстають у розвитку. З цієї причини Маслоу також припускає наявність у людини незалежних когнітивних спонукань (див. S. 76). Проте він не розміщує їх безпосередньо у своїй ієрархії потреб, а радше бачить їх «паралельними» базовим потребам (див. S. 75 ff.). Тому ми об'єднаємо базові психологічні або ж когнітивні спонукання, наприклад, потребу в сенсорному збудженні, а також потребу в дослідженні навколишнього світу, з базовими фізичними потребами у першій категорії потреб. Те, що основні психологічні потреби також важливі в контексті медіакористування, впливає вже з того, що медіа використовуються в тому числі для сенсорного збудження та створення [відчуття] напруги.

(2) Потреба в орієнтації та безпеці

Маслоу говорить лише про потребу в безпеці (пор. 1981, S. 66). Ми розширюємо визначення цієї категорії потреб, включивши в неї поняття орієнтації, щоб підкреслити, що йдеться не лише про фізичну безпеку, а й про психологічну або когнітивно мотивовану потребу в мисленнєвій орієнтації. Зрештою, Маслоу також згадує прагнення до такої орієнтації як приклад потреби у безпеці. Зокрема, мова йде про потребу в стабільності, безпеці, захисті, свободі від страху, а також про потребу в структурі, порядку, законі, кордонах тощо. Ця категорія потреб також може бути важливою у сприйнятті медіа (Medienrezeption), наприклад, коли діти чи підлітки шукають орієнтацію для своєї поведінки в медіа, або коли підліток активно займається комп'ютерами, оскільки він захоплюється передбачуваністю і чіткими структурами. Крім того, потреба у безпеці проявляється і тоді, коли діти, переглядаючи страшні сцени під час рецепції медіа, притискаються до батьків.

(3) Потреба в приналежності і любові

Під нею слід розуміти потребу в належності до певної групи, потребу в контактах, в особистих стосунках, в прихильності, дружбі та любові. Для медіа такі потреби стають актуальними, наприклад, тоді, коли належ-

ність до певної групи визначається серед іншого тим, чи знає молода людина певні музичні відео чи комп'ютерні ігри. Ще один приклад важливості цих потреб — це коли підлітки ототожнюють себе з популярними героями телесеріалу, і коли споживають медіа, отримують таким чином частку прихильності чи любові, яку мають ці герої.

(4) Потреба в повазі та визнанні

Сюди належать потреба в силі, успішності, компетентності та подоланні викликів, а також потреба в статусі, визнанні, славі, домінуванні та повазі.

Ця категорія потреб також може стати важливою у контексті медіа. З одного боку, це відбувається тоді, коли підлітки здобувають повагу у групі своїх однолітків завдяки особливій обізнаності щодо останніх хітів, відео чи комп'ютерних ігор, або коли підліток використовує свою особливу вправність у користуванні смартфоном для того, що справити враження на батьків чи інших близьких людей старшого віку. З іншого боку, ці потреби актуалізуються тоді, коли молода людина ототожнює себе з героями кіно чи комп'ютерних ігор, і при медіакористуванні «переживає» сам ту повагу і шанування, які випадають на їхню долю.

(5) Потреба в самореалізації

Маслоу розуміє під цим прагнення актуалізувати та продемонструвати власні таланти з огляду на ширші контексти. Це може стосуватися, скажімо, соціальної, наукової чи художньої сфери. При цьому прагнення до самореалізації характеризується тим, що відповідні досягнення демонструються не задля схвалення та почуття приналежності або поваги та визнання. Навпаки, потреба в самореалізації несе свою мету в собі або ж у відповідальності за те, щоб поставити власні можливості, скажімо, на службу іншим людям, науці чи мистецтву. У медійному контексті ця потреба відіграє роль тоді, коли медіапродукти створюються та використовуються з усвідомленням їхнього значення для суспільства та культури. Втім, на це можна розраховувати (якщо взагалі) лише в подальшому перебігу розвитку.

З таким структуруванням потреб у Маслоу пов'язані різні теоретичні припущення (пор. Maslow 1981, S. 46, ff.). Ось ті з них, які важливі також і для медіаконтекстів:

- (а) Базові потреби зочною мірою організовані ієрархічно. Виникнення вищих потреб, зазвичай, передбачає задоволення базових потреб: «У нас ніколи не виникатиме бажання писати музику або створювати математичні системи, прикрашати будинок або гарно одягатися, якщо наші шлунки будуть здебільшого порожніми, або якщо ми майже весь час вмиратимемо від спраги, або якщо нам постійно буде

загрожувати близька катастрофа, або якщо нас усі ненавидітимуть» (див. S. 52).

- (b) З огляду на ієрархічну організацію потреб, Маслоу припускає, що нова потреба з'являється щойно тоді, як буде задоволена первісна пріоритетна потреба. Проте, це припущення видається слушним лише частково: немає жодної певності в тому, що після задоволення нижчих потреб в ієрархії людське прагнення спрямовується на задоволення вищих потреб, зокрема на самореалізацію в суспільному, науковому чи мистецькому стосунку. Люди цілком можуть залишатися прив'язаними до потреб нижчого рівня. Відповідно, вищенаведене припущення Маслоу слід доповнити таким чином: задоволення потреб не обов'язково означає, що на перший план виходять більш високі потреби; воно може просто призвести до вищого рівня вимог в межах вже задоволених потреб.
- (c) Здатність терпіти незадоволення якоїсь потреби залежить від задоволення потреб у минулому. Люди, у яких певна потреба завжди задовольнялася у минулому, можуть легше перенести актуальну фрустрацію при [незадоволенні] цієї потреби, ніж люди, яким доводилося жити з постійним незадоволенням цієї потреби. Наведемо приклад: той, хто завжди відчував прихильність і любов, швидше за все, зможе тимчасово обійтися без них, аніж той, хто часто марно прагнув ласки та любові (пор. Maslow 1981, S. 85). Згідно з цим припущенням, перш за все люди з так чи інакше недостатнім задоволенням потреб схильні звертатися до медіа.
- (d) Певна дія чи поведінка можуть бути обумовлені кількома базовими потребами. Наприклад, підліток може з особливим натхненням займатися комп'ютерним програмним забезпеченням, щоб задовольнити свою потребу в структурі та безпеці, і водночас отримати схвалення батьків та шану своїх однолітків.
- (e) Еволюційно більш високі потреби в ієрархії потреб розвивалися пізніше, ніж основні. Те ж саме стосується індивідуального розвитку. У немовляти першими переважають фізіологічні потреби. Після цього стають важливими потреби у безпеці. У подальшому розвитку додаються потреби у приналежності та повазі. Лише на відносно пізньому етапі можуть розвинути потреби в самореалізації.

Наведена вище класифікація базових потреб та пов'язані з цим теоретичні припущення, безсумнівно, можуть піддаватися критиці в окремих пунктах (див., наприклад, Seiffge-Krenke і Todt 1977, S. 197 ff.; Zimbardo і Gerrig 2004, S. 541). З емпіричної точки зору проблеми викликають, зокрема, з припущенням Маслоу, що базові потреби значною мірою на підсвідомості управляють конкретними діями. Відповідно, теоретичний підхід Маслоу не

можна перевірити безпосередньо в експериментальних лабораторних дослідженнях (див. також у самого Maslow, 1981, S. 9 ff.).

Для Маслоу обґрунтування його підходу впливає з претензії на адекватне розуміння та інтерпретацію дій людини на основі великого досвіду терапії, а також із різних польових спостережень (див. S. 10). Подібний підхід знаходить підтримку також і серед інших базованих на потребах теорій мотивації, які мають переважно емпіричне спрямування і виявляють свою спорідненість з базовими потребами Маслоу. Наприклад, Дечі і Райан (Deci u. Ryan 1993, S. 229), говорячи про походження мотиваційної енергії дій, на першому місці називають фізіологічні потреби (подібно до основних фізичних або фізіологічних потреб Маслоу), емоції (які у Маслоу повністю пов'язані із задоволенням потреб або з фрустрацією від їх незадоволення) та психологічні потреби. Далі у своєму підході вони звертаються до психологічних потреб, які розділяють на потреби в компетентності або ж ефективності, в автономності або самовизначенні, та в соціальній залученості чи в соціальній приналежності. Тут очевидні паралелі з потребами в приналежності та любові, в повазі та визнанні, а також у самореалізації.

На цьому тлі широкий підхід Маслоу — попри окремі спірні моменти — у поєднанні з вищезазначеними доповненнями видається нам придатним для того, щоб знайти відповіді на важливі питання, пов'язані з медіаактивністю.

2.1.3 Потреби та життєві ситуації

Медіаактивність дітей та підлітків пов'язана також з тим, що з огляду на життєві ситуації певні потреби виносяться в медіа. Відповідно, виникає питання про життєву ситуацію. Вона може характеризуватися, наприклад, такими аспектами (див. також Grafe 2008, S. 15 ff.; Albert, Hurrelmann u. Quenzel 2015, S. 37 ff.; Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 85 ff.; World Vision Deutschland 2018, S. 13 ff.):

(1) Непевність статусу

Дитинство, і особливо юність, структурно характеризуються в нашому суспільстві процесами відривання від вузьких сімейних рамок. Діти та підлітки вступають у нові середовища соціалізації: дитячий садок, школа, групи дітей та підлітків, підприємства та / або вищі навчальні заклади. Відповідно, це вимагає переорієнтації, яка пов'язана з різними вимогами та з питанням, чи можна ці вимоги виконати. У цьому відношенні дитинство та юність засадничо характеризуються непевністю. Успішне опрацювання пов'язаних з цим завдань призводить до позитивного розвитку ідентичності і в результаті до доброго самопочуття та задоволення життям, тоді як невдача може призвести до негативного розвитку ідентичності з ризиком фізичних, психологічних та

соціальних проблем (пор. Erikson 1979, S. 62 ff.; Albert, Hurrelmann u. Quenzel 2015, S. 39 ff.).

З одного боку, у процесах розвитку ідентичності медіасередовище відіграє певну роль, оскільки пропонує різноманітні зразки самовипробування та саморозвитку. З іншого боку, воно також може сприяти появі непевності через розмаїття різних варіантів самореалізації (див. також розділ 1.1.4 та пор. Leven, Quenzel u. Hurrelmann 2015, S. 107 ff.).

(2) Плуралізм цінностей як проблема орієнтації

Поряд із традиційними цінностями у нашому суспільстві частково постали альтернативні базові установки. Різниця у цінностях стає особливо помітною, якщо порівнювати базові установки, які вимагаються в школі, професійному навчанні та на роботі, з основними установками, які навіюються для дозвілля в тому числі рекламою та іншими медіа. Якщо, приміром, в школі, під час професійного навчання та на роботі йдеться про самодисципліну, готовність працювати, раціональність та соціальну відповідальність, то в орієнтованому на розваги світі медіа пропагуються, принаймні частково, насолода, емоційність, нарцистичне самовираження та реалізація власних потреб. З огляду на конкуруючі цінності, з одного боку, з'являється поле для реалізації власного способу життя, але з іншого — втрачається почуття певності та однозначності. У цьому сенсі вироблення власних ціннісних орієнтацій являє собою особливий виклик для дітей та молоді (див. Gensicke 2015, S. 237 ff.).

(3) Добробут і загроза бідності

Більшість дітей та молоді Німеччини живуть у матеріальному достатку. Для цих дітей та підлітків забезпечені достатні можливості для задоволення основних потреб, наприклад, в харчуванні, одязі та житлі, що є головною передумовою для реалізації завдань розвитку. Проте, добробут може породжувати і проблеми, наприклад, коли йдеться про розумне ставлення до надміру пропозиції різних товарів та пов'язані з цим спокуси. До того ж, матеріальні блага розподіляються в нашому суспільстві нерівномірно. Це особливо очевидно на прикладі дискусії про ризик бідності в Німеччині. В ній стверджується, що дітям або підліткам до 18 років загрожує бідність, якщо у відповідних домогосподарствах на задоволення потреб життєзабезпечення залишається менше 60% медіанного еквівалентного доходу. Попри відносно високий загальний рівень життя населення, це стосується значної частини дітей та підлітків (див. Pupeter, Schneekloth u. Andresen 2018, S. 180 ff.; Asmus u. Pabst 2017, S. 22 ff.).

У той час, як діти та підлітки із заможних сімей мають різноманітні можливості для свого розвитку, діти та підлітки із сімей із нижчим соціально-економічним статусом відчують значні обмеження, наприклад, що

стосується поїздок на канікули, відвідування кінотеатрів або відкритих ба-сейнів, культурних заходів, членства в клубах, вечірок на день народження, шкільного приладдя, їжі та одягу. Це може призвести до психосоціального стресу, наприклад, через відчуття неповноцінності. Відповідні проблеми посилюються в тому числі й тому, що в медіа нерідко пропагується відносно високий рівень життя, а реклама активно культивує споживачтво та споживачьку поведінку.

(4) Непевність стосовно інституту сім'ї та перспектив особисто-го життя

Підважування традиційних цінностей та розмаїтість ціннісних орієнтацій проявляються також і в плюралізації форм ведення життя. Поряд зі збереженням традиційного подружжя, зростають тенденції до позашлюбного співжиття, самотнього життя, самостійного виховання дітей та проживання в розділених домогосподарствах. На ці тенденції нашаровується зміна час від часу способу життя та партнерів, в тому числі з повторними одруженнями, пасинками або зведеними братами і сестрами (див. Pupeter u. Schneekloth 2018a, S. 54 ff.). З цим відповідно пов'язані конкретні проблеми і шанси розвитку дітей та підлітків. Оскільки діти та підлітки стикаються з різними способами життя як у позамедійному, так і медійному середовищі, перед ними, з одного боку, відкриваються різноманітні варіанти власних життєвих проєктів, а з іншого — виникає питання непевності щодо того, який спосіб життя буде правильним для власного майбутнього (див. Leven, Quenzel u. Hurrelmann 2015, S. 51 ff.).

(5) Мультикультурні погляди як виклик

Діти та підлітки все частіше стикаються з мультиетнічністю нашого суспільства. При цьому значна частина самих дітей походить із сімей мігрантів (див. Pupeter u. Schneekloth 2018a, S. 56 ff.). Практично всі діти, з міграційним походженням чи без нього, вступають в контакт з людьми різних національностей серед сусідів, в школі, на підприємствах, у різних спілках чи під час подорожей — і завдяки цьому, а також медіа, стикаються з поглядами та типами поведінки, які властиві представникам інших європейських чи неєвропейських культур. Пов'язаний з цим досвід може надати дітям та підліткам шанс на розвиток та викликати у них емпатію та повагу до інших поглядів. Однак, досвід інакшості та пов'язане з цим почуття непевності, а також відсутність емпатії можуть також спричинити страх, упередження, появу стереотипів та нетерпимість, або навіть повернення до простих схем «друг-ворог» (Gensicke u. Albert 2015, S. 227 ff.).

(6) Непевність щодо перспектив професійної кар'єри та пов'язано з цим рівня життя

Розвиток цифрових технологій і світових ринків та їхній вплив на роботу, бізнес та суспільство призводять, серед іншого, до того, що традиційні професії та види діяльності змінюються, окремі професії чи види діяльності також зникають; і водночас виникають нові професії та можливості праці. Хоча частина молодих людей може впевнено розпочати своє трудове життя, але для іншої частини доступ до світу праці обтяжений більшими чи меншими перешкодами. У той же час, далеко не кожен має шанс досягти омріяної професії (див. Leven, Quenzel u. Hurrelmann 2015, S. 72). Відмінності тут значно залежать від отриманої освіти (див., наприклад, Maaz, Neumann u. Baumert 2014). До того ж, посилення дерегуляції та гнучкості ринку праці сприяють тому, що навіть за успішного навчання та вдалого початку трудового життя у багатьох професійних сферах немає впевненості у тому, що можна буде довічно працювати за набутою чи обраною професією. У багатьох галузях зміна місця роботи, компаній-роботодавців чи навіть самої професії стає все більш імовірною. Невизначеність, яка виникає в цій ситуації, буде тим більшою, чим більшим буде дефіцит довгострокових політичних рішень щодо справедливого доступу до освіти, роботи та доходів. Загалом можна помітити, що рішення щодо варіантів навчання та професійної підготовки несуть в собі ризики для батьків, дітей та підлітків і, таким чином, викликають непевність. Крім того, медіа можуть породжувати оманливі очікування щодо певних навчальних курсів або (бажаних) професій, які можуть призвести до хибних рішень та розчарувань.

(7) Загрози для природних основ життя

Зростання чисельності населення, дефіцит сировини, екологічні та енергетичні проблеми, військові загрози та потенціал знищення, а також міжнародний тероризм стали головними темами суспільної дискусії, спрямованої на питання виживання поточного та майбутніх поколінь (див., наприклад, King u. Schneider 1991; Gensicke u. Albert 2015). Як правило, про подібні проблеми та небезпеки розповідають медіа, які, таким чином, сприяють виникненню страхів, хоча вони і не є їхньою справжньою причиною (див., наприклад, Gensicke u. Albert 2015, S. 201 ff.; Pupeter u. Schneekloth 2018b, S. 162 ff.).

2.1.4 Наслідки для медіапедагогічної діяльності

Хоча окреслені вище характеристики життєвої ситуації дітей та підлітків не претендують на повноту, але і в цьому обсязі вони вказують на те, що в життєвому оточенні дітей та підлітків — включно з медіасередовищем — з одного боку, демонструються різноманітні можливості, а з ін-

шого — доступ до цих можливостей не є рівним для всіх. Це вказує на те, що в нашому суспільстві можливо і задовольняються потреби в сенсорному збудженні та напрузі, орієнтації та безпеці, а також потреби вищого рівня в приналежності та любові, повазі та визнанні, але принаймні для частини дітей і підлітків задоволення цих потреб не гарантоване, або ж воно жодним чином не забезпечене для всіх (див., наприклад, Paus-Hasebrink 2017).

У цьому контексті, виходячи з теорії потреб Маслоу, можна припустити таке: що більше дітей та підлітків у невідкладному житті не мають можливості задовольнити свої потреби у сенсорному збудженні та напрузі, в орієнтації та безпеці, у приналежності та повазі, то більше вони звертаються до певних сегментів свого медіасередовища. Важливо також, що мас-медіа зазвичай дозволяють «задоволення потреб» без зусиль і санкцій. Наприклад, коли «переживаєш» прихильність і любов, якими насолоджуються медіаперсонажі, або пригоди героя серіалів, то не потрібно боятися ризиків, які можуть принести соціальні стосунки чи пригоди в реальності. Навіть якщо не можна просто так прирівнювати «задоволення потреб» шляхом ототожнення до задоволення потреб у реальному житті, все ж медіа мають значний потенціал для реалізації потреб у простий спосіб. Виходячи за межі цієї тези, медіа слід розглядати як ситуативні чинники, які самі стимулюють певні потреби. Наприклад, вечірні серіали або комп'ютерні ігри можуть не лише абсорбувати потребу в приналежності, любові та визнанні, але й стимулювати відповідні потреби. Цим не в останню чергу користується реклама, яка навіює думку про те, що купівля певних товарів начебто може задовольнити стимули, в такій спосіб потреби.

З інтерпретації використання медіа дітьми та підлітками на основі теорії потреб випливає, що у медіапедагогічній діяльності важливо серйозно поставитися до потреб дітей та підлітків та емоційних впливів, пов'язаних із задоволенням чи фрустрацією потреб. Для медіапедагогічної діяльності це насамперед означає дві речі:

- заходи, спрямовані на обмеження або скорочення використання медіа, врешті-решт спрацьовують лише тоді, якщо діти та підлітки матимуть альтернативні можливості, які принесуть їм щонайменше такий же ступінь задоволення потреб, як і використання медіа;
- при проведенні аналізу медіа та пристражності критики слід у будь-якому разі уникати компрометації тих медіапродуктів, які користуються популярністю серед дітей та підлітків. Для дітей та підлітків це може означати зневагу або осуд існуючих у них потреб, що в результаті може перешкодити відкритому обговоренню медійних продуктів.

Подальші наслідки роздумів щодо потреб та життєвих ситуацій, а також їхнє значення для викладання будуть розглянуті переважно у главах 5 та 6.

Ми рекомендуємо ще раз переглянути наведені на початку розділу 2.1.1 висловлювання дітей та підлітків про комп'ютерні ігри. Проаналізуйте їх з огляду на питання про те, які потреби вони віддзеркалюють, та про які особливості життєвого середовища в них може йтися.

2.2 Використання медіа як акт досвіду та розвитку

2.2.1 Вступні зауваження та питання

Як показано в моделі дій на мал. 2.1, поряд з потребами та життєвими ситуаціями, для медіакористування чи медіадіяльності важливі й інші умови. Особливо такі умови проявляються при медіакористуванні в конфліктних ситуаціях. Нижче зображена ще одна подібна ситуація:



Дівчина-підліток, назвемо її Леною, у вільний час майже без упину сидить у смартфоні. Одного разу, коли Лена знову зайнята своїм смартфоном, мати їй говорить: «Якщо ти вже так часто користуєшся смартфоном, то може б краще завантажила додаток із вивчення англійської та займалася мовою, замість того, щоб весь час сидіти в соціальних мережах — тим паче, що останнім часом твої оцінки з англійської стали тільки гіршими».

Виникає питання про те, які думки виникають в цій ситуації у Лени, тобто які міркування стануть для неї важливими щодо рішення про те, щоб менше витратити часу на соціальні мережі, а натомість використати смартфон для вивчення англійської мови.

Будь-ласка, подумайте про те, які аргументи — з огляду на рівень досвіду та знань, а також ступінь розвитку — могли спасти Лені на думку.

Для диференційованої оцінки цього аспекту можна розглянути такі питання:

- (1) Як можна детально описати рівень досвіду чи знань?
- (2) Як можна охарактеризувати різні думки чи аргументи на різних ступенях інтелектуального розвитку?
- (3) Як можна охарактеризувати різні думки чи аргументи на різних рівнях соціально-морального розвитку?

Після опрацювання цих питань можна зробити перші педагогічні висновки. Роздуми над ними можуть допомогти краще зрозуміти дії дітей та підлітків у конфліктних ситуаціях та відповідним чином реагувати на ситуацію.

2.2.2 Рівень досвіду або знань і медіакористування

У медіакористуванні (і в людських діях загалом), крім потреб та умов, пов'язаних із ситуацією, важливий також рівень досвіду чи знань у відповідній галузі. У випадку з комп'ютерними іграми, який ми навели на початку другої глави, на рішення Торстена впливає, наприклад, те, чи переживав він подібні конфліктні ситуації раніше, і як він оволодів цим досвідом. Завдяки цьому можуть, наприклад, сформуватися знання про те, які наслідки можуть бути, коли поступаєшся тиску однолітків чи протидієш йому, дотримуєшся обіцянок або порушуєш їх. Крім того, важливо знати, якими знаннями володіє Торстен про комп'ютерні ігри, що він знає про список заборонених ігор та захист неповнолітніх, а також про інтереси виробників комп'ютерних ігор, які інші варіанти ігор та альтернативи йому відомі. Володіючи відповідними знаннями, він міг би у цьому випадку краще аргументувати і приймати більш обґрунтовані рішення, аніж якби він цих знань не мав.

Загалом рівень досвіду у прийнятті рішень можна описати на основі знань про можливі способи дій, можливих наслідків дій та критеріїв оцінювання, а також інших супутніх знань. Цей погляд передбачає, що індивідуальний досвід відображається в особистих знаннях як когнітивно опрацьований досвід.

Загалом, знання спочатку можна розділити на імпліцитні та експліцитні. Імпліцитні знання характеризуються тим, що вони можуть виражатися — не прив'язуючись до слів — у певних ситуаціях, в поведінці чи дії. Наприклад, якщо Торстен коли-небудь грав в ігри, шкідливі для молоді, і відчував при цьому страхи чи інші неприємні почуття, він, очевидно, противився б забороненій комп'ютерній грі без того, щоб вміти пояснити це Себастьяну словами. Лише тоді, коли він у таких ситуаціях може вербалізувати свої страхи чи інші почуття, можна говорити про експліцитні знання. Інший приклад: інколи проводяться технічні операції, наприклад на комп'ютері, а той, хто їх проводить, не може пояснити їх належним чином іншій особі. Тут теж маємо справу з імпліцитним знанням. Експліцитне знання виникає лише завдяки доступній для розуміння вербалізації. Водночас це означає, що комунікація спирається на експліцитні знання. Загалом це можна охарактеризувати як спроможність виразити словами події, назви, варіанти оцінювання, факти, поняття, способи дій, законодавчі положення,

правила, норми, процедури, системи, теорії тощо (див. Tulodziecki, Herzig i Blömeke 2017, S. 107 ff.).

Окрім розрізнення між імпліцитними та експліцитними знаннями, для медіапедагогічної діяльності важлива диференціація декларативних, процедурних та метакогнітивних знань. Наприклад, декларативні знання про комп'ютерні ігри проявляються тоді, коли хтось може описати особливості гри, які викликають інтерес або створюють напругу. Якщо відповідна особа здатна застосувати такі знання під час аналізу комп'ютерної гри, то вже йдеться про процедурні знання. Крім того, про метакогнітивні знання йдеться тоді, коли особа може загалом пояснити, які знання необхідні для проведення різних видів медіааналізу та які підходи для цього доцільні, а ще вона може застосувати свої знання також для аналізу різних видів медіа.

Відповідно, важливим завданням медіапедагогіки є створення навчальних ситуацій, в яких діти та підлітки на основі відповідного досвіду можуть набувати експліцитних, декларативних, процедурних та метакогнітивних знань про медіа та їх використання. Які змістові галузі при цьому важливі, обговорюється в розділі 4.4. Далі в главах 5 та 6 йдеться про те, як можна організувати відповідні процеси навчання та викладання.

2.2.3 Інтелектуальний розвиток і медіакористування

Важливість інтелектуального рівня у медіакористуванні стає очевидною, якщо у наведеному прикладі з комп'ютерною грою на хвилинку уявити, які мислительні процеси могли відбуватися у голові Торстена, перш ніж він прийняв рішення.

Якщо *загострити до ідеалу* аспекти інтелектуального розвитку, то Торстен міг би розмірковувати таким чином:

- (1) Оскільки Себастьян хоче познайомитися з новою грою, і мені вона також цікава, то нема чого й думати: ми її спробуємо.
- (2) Якщо я погоджуся, Себастьян буде задоволений. Якщо я буду опиратися, Себастьян розсердиться. Можливо, ми могли б вибрати іншу гру. Але Себастьян на це точно не погодиться. Я дещо невпевнений, але все ж погоджуюся.
- (3) Якщо я разом із Себастьяном випробую цю захоплюючу гру, то моя перевага полягатиме в тому, що я познайомлюся з цією грою, а Себастьян буде задоволений. Крім того, мої позиції в класі поліпшилися б. Але негативний момент полягає в тому, що я не дотримаюсь домовленості з батьками, і вони можуть бути дуже засмучені. До того ж у мене було б нечисте сумління. Власне, Себастьян мусів би зрозуміти ситуацію. Нам треба разом знайти інше рішення.

- (4) З точки зору задоволення моєї цікавості, згода була б корисною. З точки зору стосунків з батьками, спробувати заборонену гру було б не добре. Щодо моїх стосунків з Себастьяном та майбутнього статусу в класі згода видається очевидною. З урахуванням закону про захист неповнолітніх знайомство із забороненою грою було б неприйнятним. Отже, я не погоджуюся.
- (5) Важливо замислитися над тим, чи моя цікавість та бажання мати позитивні стосунки із Себастьяном виправдовують зловживання довірою батьків та порушення принципу захисту дітей і молоді. Довіра загалом важлива для людського співжиття, а захист молоді — це важливий загальний принцип у поводженні з медіа. Ці обидва аспекти важливіші, ніж задоволення миттєвого бажання мого друга. Тому я не буду грати із Себастьяном в гру, яка містить зневажливе ставлення до людини.

На основі окремих підходів, які стосуються питання когнітивної складності індивідів, такі міркування можна розділити за такими аспектами (див. узагальнений опис когнітивної складності у Streufert u. Streufert 1978, S. 17 ff.):

- (a) Спочатку можна запитати, скільки варіантів дій розглядає певний індивід. Так, у міркуванні (1) розглядається практично лише варіант «згода». У міркуванні (2) додатково йдеться про варіанти дій «опір» та «інша гра».
- (b) Важливо також, скільки аспектів чи критеріїв використовується для оцінки варіантів дій. Так, оцінка варіантів у міркуванні (2) спирається практично лише на те, яку реакцію можна очікувати від Себастьяна. На відміну від цього, у міркуванні (4) послідовно розглядаються декілька критеріїв: власні потреби, стосунки з батьками, стосунки із Себастьяном, захист молоді.
- (c) Ще однією характеристикою інтелектуального рівня є розрізнення або диференціація всередині певної точки зору чи критерію. У міркування (3) критерії «очікування Себастьяна» та «очікування батьків» диференціюються за ознаками «засмучені», «незасмучені» та «мати розуміння».
- (d) Крім того, має значення і ступінь абстрактності точок зору чи критеріїв. Введений у міркування (4) критерій «захист молоді» має більш високий ступінь абстрактності, ніж критерій «реакція Себастьяна», який переважає у міркуванні (2).
- (e) Насамкінець, для інтелектуального рівня характерним є також ступінь асоціативності. Наприклад, асоціативність може проявлятися таким чином:

- варіанти дій розглядаються не ізольовано за перевагами та недоліками, а у зв'язку з критеріями — як у міркуванні (4);
- критерії оцінюються за їх пріоритетністю. Так, у міркуванні (4) з'являється захист молоді як особливо важливий критерій;
- критерії осмислюються з точки зору їх важливості для конкретного випадку та в аспекті загальних принципів — як у міркуванні (5).

Виходячи з цих міркувань та на основі підходів до когнітивної складності (див., наприклад, Harvey, Hunt u. Schroder 1961) — хоча і з іншими акцентами і п'ятиступеневою структурою, ми розрізняємо такі інтелектуальні рівні:

- (1) Мислення по суті фіксується на тому, що для кожної ситуації існує лише один розумний спосіб дій. Альтернативні варіанти навіть не розглядаються. Тут можна говорити про «фіксоване мислення». Щодо медіакористування це означає, що в певних ситуаціях, наприклад, нудьги, розглядається лише один варіант поведінки — наприклад, увімкнути смартфон.
- (2) Альтернативи до способу дій, який спочатку вважається правильним, хоча і потрапляють в поле зору, але, як правило, оцінюються поверхово, ізольовано або лише щодо деталей. Знання альтернативи інколи настільки спантеличує індивіда, що він вже й до пуття не знає, як поводитися. Цей рівень можна охарактеризувати як «ізолюване мислення». Стосовно медіакористування це означає, що дитина або підліток здатні розглянути альтернативи використанню певного медіазасобу, але оцінюють їх в більш-менш загальному плані, або лише стосовно деталей, або з точки зору негайного задоволення потреб.
- (3) На третьому рівні дитина або підліток спроможні розглянути різні варіанти дій щодо різних переваг і недоліків. Однак, переваги та недоліки можуть стояти поруч без чіткої взаємопов'язаності. Часто рішення ухвалюються виходячи з того, яке розв'язання ситуації чи дія мають найбільші переваги. Такий спосіб мислення можна охарактеризувати як «конкретно-диференційоване мислення». На цьому рівні можливе диференційоване зважування переваг та недоліків різних медіа або ж їх використання — також у порівнянні з альтернативними варіантами.
- (4) На подальшому рівні індивід може системно оцінювати різні варіанти дій, спираючись на декілька точок зору або критеріїв. Рішення зазвичай приймається таким чином, що один із критеріїв оголошується пріоритетним. Тут можна говорити про «системне мислення на основі критеріїв». Що стосується медіакористування, індивід у стані

назвати критерії своїх медіарішень та провести системну оцінку медіакористування.

- (5) Подальший рівень мислення можна охарактеризувати тим, що процес розстановки пріоритетів між різними критеріями відбувається через їхню тематизацію й осмислення. При цьому може бути врахований як індивідуальний випадок, так і зроблене посилання на загальні принципи. Мислення такого роду можна охарактеризувати як «критично-рефлексивне мислення». Медіакористування та медіарішення можуть критично осмислюватися на тлі загальних принципів.

Такий модельний опис рівнів інтелектуального розвитку може бути використаний для структурної класифікації певних моделей мислення, які можна побачити у твердженнях про різні варіанти дій та оцінки (див. також розділ 7.1). Однак така послідовність етапів також викликає різні питання, наприклад: чи є адекватним поділ на п'ять етапів? Чи визначена послідовність рівнів є непорушною, чи можна через них перестрибувати? Як виглядають переходи між рівнями? Чи допустимо використовувати рівні не лише для опису, але й для оцінки моделей мислення? Як виникнення певних структурних особливостей у змістових висловлюваннях слід трактувати як специфічні для ситуації чи певної сфери, щоб їх не інтерпретували як характеристику загального рівня? Чи існують для певних ситуацій більш адекватні або менш відповідні моделі мислення? Крім того, бажано провести подальшу емпіричну валідацію рівнів, хоча з цим і пов'язані певні труднощі (див., наприклад, Suedfeld, Tetlock u. Streufert 1992; Eye 1999).

У цьому сенсі описана вище східцева модель може бути піддана критиці і її слід ще вивчати. Разом з тим, видається виправданим — також з огляду на існуючі дослідження конструкту когнітивної складності (пор., наприклад, Miller 1981) та оцінки медіа (пор. Tulodziecki 1985, S. 36 ff.) — використовувати у медіапедагогічних міркуваннях східцеву модель. Перш ніж ми повернемося до неї, слід спочатку пояснити зв'язок між соціально-моральним розвитком та медіакористуванням.

2.2.4 Соціально-моральний розвиток і медіакористування

Разом з іншими чинниками, на дії може значно впливати соціально-моральна орієнтація. Щоб унаочнити різні соціально-моральні орієнтації, наведемо нижче — знову ж таки в ідеально-типовому варіанті — деякі аргументи, які у прикладі зазначеної у заборонному списку комп'ютерної гри говорять «за» чи «проти» її проведення.

Можливі, як приклад, такі аргументи «за»:

- (1) Торстену нема чого боятися. Батькам не обов'язково знати, що він разом із Себастьяном зіграв у цю захоплюючу комп'ютерну гру.
- (2) Якщо Торстен зараз зіграє у цю захоплюючу гру із Себастьяном, то той наступного разу при бажанні також зробить йому послугу.
- (3) Себастьян був би дуже розчарований, якби Торстен відмовився зіграти з ним у цю таку бажану гру. Торстену не варто розчаровувати Себастьяна.
- (4) Молодь повинна мати можливість самій вирішувати, в які ігри грати. Суспільство має надати їм на це право.

На противагу цьому, можна навести такі аргументи «проти»:

- (1) Торстен повинен слухатися батьків. Якщо вони дізнаються, що той спробував заборонену гру, то покарають його.
- (2) Оскільки батьки дозволили Торстену піти до Себастьяна, тепер Торстен повинен слідувати побажанням батьків і не грати в заборонені ігри.
- (3) Батьки очікують, що Торстен буде дотримуватися своєї обіцянки і не гратиме в ігри, які шкідливі для молоді. Торстен не повинен розчарувати своїх батьків.
- (4) Захист молоді важливий для суспільства як правило, встановлене державою. Молодь також несе відповідальність за дотримання суспільних норм.
- (5) В принципі кожен повинен мати можливість вирішувати, в які ігри грати. Проте ситуація не виправдовує зловживання довірою батьків та обхід вимоги захисту неповнолітніх. Довіра та захист неповнолітніх є непорушними і мають принципове значення для співжиття людей.

Подібні аргументи можна розглядати відповідно до різних точок зору, важливих для суспільної моралі:

- (a) можна запитати, як розглядаються чи сприймаються погляди інших людей, наприклад, думка близького оточення;
- (b) можна подивитися, як людина бере на себе відповідальність за співіснування з іншими людьми; наприклад, чи відчуває ця особа відповідальність лише за власне благополуччя, чи все ж таки за благополуччя загалу (див., наприклад, Gilligan 1983; Jonas 1984);
- (c) можна поміркувати над тим, яке розуміння правильних чи справедливих вчинків лежить в основі аргументів, наприклад, чи правильним вважається те, що корисно для себе, чи може те, чого очікують інші; або ж справедливі вчинки визначаються узгодженістю з певними правилами співіснування, а можливо навіть узгодженістю із універсальними етичними принципами (пор. Kohlberg, 1974).

Надалі ми використовуватимемо ці аспекти для короткого позначення вищезазначених аргументів. При цьому ми трактуємо аргументи як приклади різних рівнів розвитку соціально-морального судження. Ми співвідносимо рівні на основі підходу Кольберга (1974 р.), хоча він не враховує всі три вищезгадані аспекти однаково. У Кольберга переважають радше аспекти справедливих вчинків або принципи порядності та справедливості (див. Gilligan 1983, S. 30). Проте ми припускаємо, що аспекти соціальної перспективи та соціальної відповідальності можуть поєднуватися з підходом Кольберга (див. також Colby u. Kohlberg 1978; Herzig 1998).

На цьому тлі вищезазначені аргументи можна охарактеризувати таким чином (див. також Aufenanger, Garz u. Zutavern 1981, S. 41 ff.; Kohlberg 1977, S. 6 ff.):

- (1) Приклад аргументів у пункті (1) демонструє егоцентричну орієнтацію. Інші люди (у прикладі з комп'ютерною грою — батьки) фігурують лише як носії авторитету, які можуть покарати або вимагати послуху. Хоча і визнається, що близькі люди мають вплив, але (поки що) відсутнє розуміння взаємності стосунків. Особа відповідає лише за власне благополуччя. Дія, яка має для себе позитивні наслідки, є хорошою; дія з негативними наслідками погана. Кольберг характеризує цей рівень як «орієнтацію на покарання та покірність». Ми також говоримо про «егоцентричну фіксацію на власних потребах з уникненням покарання». На цьому рівні медіаповедінку дитини можна охарактеризувати так: те, що цікаво, вона переглядає, слухає чи використовує, а неприємне уникає. Обмеження можуть бути наслідком заборон батьків (пор. перенесення рівнів Кольберга на медіаповедінку: Tulodziecki 1997, S. 134).
- (2) Приклад аргументів у варіанті (2) демонструє орієнтацію, за якої особа хоча і бачить взаємність стосунків, але лише в дуже конкретно-прагматичній площині. Якщо вона хоче задовольнити власні потреби, тоді доцільно враховувати потреби інших людей і, якщо необхідно, домовлятися з ними.
- (3) В аргументах до варіанту (3) дії розглядаються з точки зору близьких осіб, наприклад, друзів та батьків. Особа сприймає себе як частину соціальних відносин або як члена групи, очікування якої слід максимально задовольнити. Власні бажання можна притлумити, щоб відповідати нормам та очікуванням групи. Особа відчуває свою співвідповідальність за благо інших людей або групи. Правильна поведінка — це та, яка подобається іншим і знаходить їхнє схвалення; розчаровувати інших чи робити щось, що не сприймається близьким оточенням — це неправильно. Кольберг характеризує цей рівень як «орієнтацію на міжлюдське узгодження». Ми також говоримо про «орієнтацію на очікування близьких осіб та референтних груп».

На цьому рівні медіаповедінка визначається в тому числі тим, чого очікують від дитини або підлітка батьки, однолітки чи інші близькі особи. Так, наприклад, для дитини чи підлітка може бути важливим знати певні відео на якомусь відеопорталі, щоб мати змогу підтримати розмову і тим самим задовольнити очікування групи.

- (4) В аргументах у варіанті (4) Торстен розглядається як член суспільства. Суспільство своїми правилами та нормами стоїть над індивідом. Індивід несе співвідповідальність за дотримання суспільних правил і норм, наприклад, за захист дітей і молоді. Правильна поведінка, як правило, характеризується дотриманням законів, виконанням свого обов'язку та підтриманням суспільного порядку заради його збереження. Неправильна поведінка — це нехтування загальносуспільних правил і норм. Утім, інколи трапляються і виправдані винятки. Кольберг описує цей рівень як «орієнтація на закон і порядок». Його також можна охарактеризувати як «орієнтацію на соціальну систему зі свідомим виконанням обґрунтованих зобов'язань».

На четвертому рівні людина відчуває, наприклад, обов'язок дотримуватися суспільних норм використання медіа. Так, людина, приміром, відмовляється від недозволеного копіювання чужого програмного продукту, оскільки це порушує авторські права. Крім того, медіа розглядаються як джерело суспільно важливої інформації.

На думку Кольберга, третій і четвертий рівні разом утворюють «конвенціональний рівень» морального розвитку.

- (5) Погляд [на Торстена] як на члена суспільства знову зазнає модифікації в аргументації у варіанті (5). Відправною точкою міркувань на цей раз виступає індивід. Втім, його дії слід критично розглядати з точки зору того, наскільки вони прийнятні чи відповідальні з огляду на загальносуспільні дії. З одного боку, суспільство має захищати права кожної людини, з іншого боку, кожна людина своїми діями відповідає за благо всіх. Відповідно, вчинок є виправданим, якщо він відповідає загальним правам особи і одночасно витримує критичну перевірку на те, чи можуть ці права бути підтриманими людською спільнотою. Якщо відповідь «ні», то вчинок не виправданий. За словами Кольберга, це «легалістична орієнтація на соціальний договір». Враховуючи подальші постконвенціональні міркування (див. нижче), цей рівень також можна охарактеризувати як «орієнтацію на індивідуальні права та їх критичне дослідження з огляду на вимоги людської спільноти».

На цьому рівні медіаповедінки людина з принципових міркувань може відмовитися від забороненої гри, оскільки в ній є жорстокі сцени, порушується гідність людини або ж тому, що граючи в таку гру, людина безпосередньо підтримує тих, хто такі ігри виробляє. У такому випадку ін-

дивідуальне право на вільне медіакористування поступається міркуванням принципового порядку.

Окрім п'яти згаданих рівнів, Кольберг називає ще й шостий рівень: «Орієнтація на універсальні етичні принципи». П'ятий і шостий рівні морального розвитку Колберг узагальнює як «постконвенціональний, автономний або принциповий рівень».

Оскільки шостий рівень ще не доведено емпірично, і навколо нього у філософських колах тривають дискусії, (пор. Colby і Kohlberg 1978; Kohlberg, Boyd і Levine 1986), а очікувати його у підлітків жодним чином не випадає, ми надалі відмовляємося від його використання як абсолютно самостійного етапу. Втім, ми включили деякі аспекти цього етапу в опис п'ятого рівня в сенсі нашого припущення про те, що на п'ятому рівні відбувається дослідження вчинків «з огляду на вимоги людської спільноти». Таке дослідження може орієнтуватися на погляди, які слід розуміти як універсальні етичні принципи.

Підходи Кольберга піддавалися різноманітній критиці. Вона стосувалася, наприклад, питань співвідношення між структурою та змістом у моральних судженнях, взаємозв'язку між когніцією та емоцією у моральних діях, співвідношення між судженнями та діями загалом, адекватності поділу на рівні, доцільності та вищої значимості певних моральних рівнів та типу мислення, пов'язаного з цим підходом (див., наприклад, Eckensberger u. Reinshagen 1980, S. 65 ff.; Gergen u. Gergen 1981, S. 226 ff.; Aufenanger, Garz u. Zutavern 1981, S. 69 ff.; Herzog 1998, S. 80 ff.). Тут не місце для детального представлення та обговорення критичних зауважень. Слід пам'ятати, проте, що в нашій моделі дій ми відпочатку розуміли соціально-моральну орієнтацію лише як один чинник у складному контексті дій, так що вже це враховує деякі критичні зауваження щодо підходу Кольберга.

За час, що минув, підхід Кольберга пройшов численні емпіричні випробування (див., наприклад, Colby, Kohlberg u. Liebermann 1983; Schläfli 1986; Herzog 1998). На їх основі можна стверджувати, що його підхід — попри окремі слабкі сторони — є теоретично та емпірично достатньо обґрунтованим, щоб зробити з нього висновки для медіапедагогіки.

2.2.5 Наслідки для медіапедагогічної діяльності

Якщо спершу розглянути можливі наслідки для медіапедагогічної діяльності сходиноквої моделі розвитку *інтелектуального рівня*, постає важливе емпіричне питання про те, який рівень буде переважати у дітей та підлітків. Загалом логічно припустити, що структура мислення у дітей у багатьох випадках буде відповідати рівню 2, а у підлітків — рівню 3, а не рівням 4 та 5 відповідно (пор. Miller 1981). У цьому плані розвиток інтелектуального рівня має розглядатися як важливе завдання виховання освіти

загалом та медіапедагогічної діяльності зокрема. Для цього важливо зробити припущення про те, що опрацювання форм мислення, які перебувають дещо вище відповідного [досягнутого] рівня, породжує імпульси, які в перспективі призведуть до досягнення більш вищого рівня. З цього випливає загальна вимога: при розгляді пов'язаних з медіа питань потрібно тримати в полі зору не тільки здобуття необхідних знань, але й постійно стежити за тим, щоб діти та підлітки стикалися з формами мислення, вищими від того рівня, якого вони вже досягли.

Аналогічно, посилаючись на змодельовану послідовність рівнів *соціально-морального розвитку*, можна спочатку поставити питання про емпірично визначений рівень суджень серед дітей та підлітків. Відповідно до згаданих вище емпіричних досліджень, можна припустити, що діти до 10 років переважно аргументують на рівнях 1 та 2, а підлітки до 16 років — переважно на рівнях 2 — 4. Водночас це означає, що багато 16-річних підлітків ще не досягли рівня 4. На цьому тлі, якщо дивитися на модель розвитку Кольберга з огляду на соціально відповідальні дії і розглядати «соціальну відповідальність» не лише як таку, що стосується виключно близьких людей, а й суспільства загалом, очевидним є таке: соціальна відповідальність у контексті загальносуспільних відносин з'являється не раніше, ніж на рівні 4. Лише 5 рівень відкриває можливість для послідовного критичного дослідження правил поведінки та соціальних регламентів у медіасфері з урахуванням прав людини та посиленням на загальнолюдський контекст. У той же час, лише досягнення рівнів 4 та 5 пропонують захист від можливих небезпек, які породжують медіа, наприклад, несвідоме засвоєння агресивних моделей поведінки (див. розділ 6.3.3). З педагогічної точки зору з цього випливає вимога розвивати медіакомпетенції підлітків таким чином, щоб вони досягали принаймні 4-го, а бажано і 5-го рівня соціально-моральної орієнтації. Для цього важливо — подібно до того, як це відбувається і з розвитком інтелектуального рівня — при обговоренні медійних питань пропонувати дітям і підліткам такі аргументи, які є на один щабель вищими ніж досягнутий рівень. При цьому в деяких випадках необхідно розрізняти, чи діти і підлітки у своїх моральних судженнях, наприклад, на основі комп'ютерних ігор, орієнтуються на реальний світ, чи на ігрову реальність (пор. Pietraß 2017, S. 66 ff.).

Стимулювати відповідний розвиток дітей та підлітків можна також через тематизацію варіантів і наслідків як власних дій, так і дій інших людей. У таких контекстах важливо з одного боку, сприяти усвідомленню варіантів дій та їх наслідків на інтелектуальному рівні, а з іншого — оцінювати їх з соціально-моральної точки зору. У цьому контексті можна обговорювати та оцінювати варіанти дій та їхні наслідки для індивіда, близьких людей чи референтних груп, та — за потреби — для сучасного суспільства і, можливо, для майбутніх поколінь.

І насамкінець, пов'яжемо вищесказане з нашим прикладом комп'ютерної гри: якщо батьки дізнаються, що Торстен грав у шкідливу гру із Себастьяном, то в будь-якому разі важливо поговорити з ним. Якщо під час розмови виникне враження, що Торстен зробив це заради того, щоб клас сприйняв його як свого, або ж щоб не розчарувати Себастьяна та інших шкільних товаришів, то батькам варто спочатку прийняти потреби Торстена, а потім запропонувати йому подумати над тим, які є ще можливості завоювати почуття прихильності і дружбу. При цьому Торстен міг би замислитися над тим, якими критеріями він керувався, коли ухвалював своє рішення. У цьому контексті можна було б ввести в гру і можливі очікування батьків. Потім на цій основі також можна було б включити критерій захисту молоді та його суспільного значення в сенсі аргументації, яка стимулює розвиток. Отже, наведені умови для дій загалом та дій у медіасфері зокрема, означають, що медіапедагогічна діяльність має відштовхуватися від життєвої ситуації, комунікативного середовища та потреб дітей та підлітків, а також від наявного рівня досвіду, знань та розвитку, а спосіб дій повинен спрямовуватися на їхній подальший розвиток. Іншими словами, медіапедагогічна діяльність повинна, у поєднанні медіаспоживання та власної медійної творчості, створювати можливості для переживань та дій, які б з одного боку, відповідали життєвій ситуації та потребам, а з іншого — вели до підвищення рівня досвіду та знань, а також сприяли соціально-когнітивному розвитку.

Ці думки говорять про те, що *орієнтація на дії* повинна бути визнана всеохопним дидактичним принципом педагогіки медіа: медіаосвіта повинна бути важливою для поточних та майбутніх дій і повинна бути пов'язана з діями. Насамперед, орієнтація на дію пов'язана з такими дидактичними принципами (див. також Fröhlich 1982, S. 99 ff.; Tulodziecki 1996, S. 23):

Орієнтація на ситуацію: відправною точкою медіапедагогічної діяльності повинні бути ситуації з життєвого середовища дітей та підлітків, а навчальний матеріал повинен бути пов'язаний з існуючими та/або очікуваними життєвими ситуаціями.

Орієнтація на комунікацію: навчання та виховання мають відбуватися в спілкуванні та заради спілкування з іншими, наприклад, шляхом розповіді про власний досвід, інтереси та потреби особисто або за допомогою медіа, а особисті чи передані через технічні засоби повідомлення інших будуть прийматися та інтерпретуватися у відповідний спосіб.

Орієнтація на потреби: така орієнтація насамперед означає, що при медіакористуванні слід серйозно сприймати і визнавати потреби дітей та підлітків. Орієнтація на потреби також означає, що навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб в ньому могли реалізовуватися потреби дітей та підлітків.

Орієнтація на досвід: відправною точкою для навчання та виховної роботи повинен бути змістовий та медіадосвід дітей та підлітків, а під час виховного процесу необхідно уможливити набуття нового змістового та медіадосвіду.

Крім того, орієнтація на дію особливим чином пов'язана з принципом орієнтації на розвиток та компетенції: з точки зору орієнтації на розвиток важливо, щоб навчання та виховний компонент, а також підтримка дітей та підлітків відбувалися, з одного боку, відповідно до потреб розвитку, а з іншого — сприяли розвитку. Орієнтація на компетенції означає, що медіапедагогічні процеси передбачають наявність медіаграмотності як загальної здатності людей діяти в медіаконтекстах у сприятливий спосіб; водночас йдеться також про розвиток відповідних здібностей та навичок дій (докладніше про термін медіаграмотність у розділах 4.3 та 4.4).

Про те, як ці принципи можна реалізувати в межах медіаосвіти, йтиметься у главах 5, 6 та 7.

Рекомендуємо вам ще раз поглянути на конфліктну ситуацію Лени та її матері, зображеної у розділі 2.2.1. Спробуйте сформулювати аргументи, які б відображали можливий рівень досвіду чи знань, а також можливий інтелектуальний та соціально-моральний рівень Лени. Будь ласка, подумайте над тим, яке значення мають відповідні аргументи для ухвалення рішення. Ви також можете сформулювати перші рекомендації щодо того, як повинна реагувати мати, якщо вона помітить, що Лена ігнорує її прохання і продовжує сидіти в соціальних мережах.

2.3 Цільові установки для школи та викладання у світі, на формування якого впливають медіа

2.3.1 Вступні зауваження та питання

Починаючи з 90-х років, в публічних дискусіях навколо комп'ютерів та інтернету з різних сторін висловлюється думка про те, що система освіти (і особливо школа) повинна значно змінитися під впливом інформаційно-комунікаційних технологій (пор., наприклад, Müller von Blumencron u. Mohr 1994). Ця вимога підкріплюється диджиталізацією та пов'язаною з нею медіатизацією (див., наприклад, Niesyto 2011; КМК 2016). Необхід-

ність змін частково обґрунтовується тим, що, зважаючи на розвиток медіа, традиційна освіта вже не має своєї колишньої монополії на інформацію та навчання, і що нині існує багато нових способів організації та структурування ефективного навчання та викладання незалежно від часу та місця. У цьому контексті, серед іншого, наголошується на тому, що за цей час виросло суспільство, яке, на відміну від колишнього індустріального суспільства, можна охарактеризувати як суспільство знань, і яке потребує відповідної шкільної освіти (див., наприклад, Rolf 2001).



З огляду на це, група вчителів могла б, наприклад, зібратися на педагогічних зборах, щоб принципово обговорити вимоги суспільства знань та розробити дороговкази для своєї школи на сьогодні та на майбутнє. У цьому контексті можна припустити, що підготовча робоча група могла би зібрати на першому етапі такі ідеї стосовно цілей викладання та навчання у суспільстві знань: комплексне мислення, робота з різноманітною інформацією, відповідальне поводження з медіа, готовність до співпраці, здатність приймати рішення, працездатність, комунікативні навички, вміння критикувати, здатність до самоорганізованого навчання, здатність до вирішення проблем, етична чутливість, рівноправна співпричетність до культури та суспільства, навчання протягом усього життя, здатність до мережевого мислення, самостійне збирання інформації, компетентність суджень, креативність, робота в команді, творчі здібності, толерантність, емансипація.

Виникає питання про те, як ці різні цілі можна структурувати у раціональний спосіб, тобто чи можна їх пов'язати — а якщо так, то як — із загальними перспективними цілями освіти та виховання.

Подумайте, будь-ласка, над тим, чи існують якісь більш загальні аспекти, які дозволять упорядкувати різноманітні уявлення про цілі. По можливості, зробіть першу класифікацію цілей відповідно до ідей більш високого рівня — навіть якщо окремі цілі можна підпорядкувати декільком більш загальним аспектам.

При розробці структуруючих перспективних цілей виховання та освіти у суспільстві знань постають, серед іншого, такі два питання:

- (1) Які цільові установки можна сформулювати з огляду на розвиток медіа та освітню дискусію?
- (2) Як виглядають такі цільові установки на тлі розвитку медіа та освітньої дискусії?

Опрацювання цих двох питань дасть орієнтири для медіапедагогічної діяльності в школі та поза нею.

2.3.2 Цільові установки виховання та освіти з огляду на медіатизацію та диджиталізацію

У попередніх розділах ми використали конфліктну ситуацію, щоб звернути увагу на важливі умови медіапедагогічної діяльності. Такі конфліктні ситуації також можна використовувати для того, щоб поміркувати над цілями відповідної діяльності. Проілюструємо це на такому прикладі (див. Herzig 1998, S. 219).



Даніель — студент інформатики і паралельно працює в невеликій комп'ютерній фірмі, яка спеціалізується на створенні програмного забезпечення для медичних приладів. Останній програмний продукт компанії, у розробці якого Даніель відіграв головну роль, полягає у комп'ютерному управлінні рентгеном. Завдяки комп'ютерній програмі можна значно знизити дозу опромінення від рентгену. До того ж, завдяки ефективним алгоритмам оцінки знімків, значно покращилась діагностика. Це дозволить на ранніх етапах виявляти захворювання, які раніше не можна було ідентифікувати. Загалом, розробка програмного продукту спричинила великі затрати, тому подальше існування невеликої комп'ютерної фірми залежить від коштів із продажу цієї комп'ютерної програми.

Після того, як була розрахована ціна і програмне забезпечення з'явилося на ринку, Даніель зустрівся зі своїм старим шкільним другом Андреасом. Той вже встиг закінчити медичний інститут і наразі працює лікарем-асистентом у невеликій лікарні. Андреас чув про нову програмну розробку. Оскільки лікарня, де він працює, має порівняно невеликий бюджет, грошей на придбання програмного забезпечення немає. Тому Андреас просить свого друга надати йому копію програмного забезпечення. При цьому Даніель отримав би невелику суму прямо на руки. Даніель замислюється над тим, як йому краще вчинити — тим паче, що він брав участь у розробці програми і вважає, що його частка у розрахованій продажній ціні продукту, яку він має отримати, є дещо скромною. Як він має вчинити / що він вирішить?

Щодо бажаної поведінки Даніеля, то треба сподіватися, що у Даніеля є знання про авторські права та права користування, а також про ситуацію в системі охорони здоров'я, і, таким чином, він має можливість діяти *компетентно*. Крім того, бажано, щоб Даніель не просто піддався на умовляння друга, а натомість самостійно зважив ситуацію — або іншими словами, діяв не під чужим впливом, а на власний розсуд. Крім того, було би добре, якби Даніель у таких чи подібних ситуаціях не зупинявся на заздалегідь визначених варіантах, а міркував над новими чи альтернативними варіантами, тобто діяв *креативно*. Наприклад, разом з Андреасом він міг би замислити-

ся над тим, які ще варіанти є у маленької лікарні, щоб отримати доступ до програмного забезпечення відповідно до авторських прав. Зрештою, бажана поведінка може вирізнитися тим, що Данієль враховував би не лише інтереси Андреаса, але й якомога більшої кількості причетних людей, наприклад, інших співробітників фірми, а також майбутніх пацієнтів невеликої лікарні — тобто, діяв *соціально відповідально*.

Тим самим ми визначили чотири цільові установки, які загалом можна застосовувати щодо дій у суспільстві знань: компетентність, власний розсуд (*в розумінні автономності при ухваленні рішень* — **перекл.**), креативність та соціальна відповідальність. У цьому сенсі компетентні, автономні, креативні та соціально відповідальні дії у світі, який формують медіа, можуть також розглядатися як керівний принцип медіапедагогічної діяльності (пор. Tulodziecki 1993, S. 63). При цьому окремі цільові установки містять відповідно різні додаткові аспекти: компетентні дії пов'язані з питаннями про те, які знання потрібні для компетентних дій, як сформувалися відповідні знання чи як їх можна набути, наскільки ці знання надійні, і де вони закінчуються. *Автономні дії* передбачають опрацювання таких питань: які варіанти дій існують, які наслідки матиме певна дія для індивідуального та соціального контексту, як індивідуальні потреби можна узгодити з соціальними вимогами та чому індивід — з огляду на його біографію — бажає діяти чи діє певним чином. *Творчі дії* вимагають не лише розгляду очевидних варіантів дій, а й обмірковування, зважування чи проєктування нових та інших варіантів — інколи поза межами позірної раціональності. При цьому інколи доводиться переорієнтовуватися, зважуватися на щось чуже і незнайоме, мати справу з невизначеністю. Соціально відповідальні дії змушують стикатися з питаннями про те, перед ким відповідає кожен окремий індивід (лише перед самим собою, чи лише перед своїми близькими, чи перед суспільством, чи перед усім людством), якими принципами слід керуватися у своїх діях, як можна поєднати соціальну справедливість та відповідальність, свободу та рівність, як індивід зі своєю біографією та пошуком ідентичності і власної реалізації уявляє себе в контексті людства (див. також Marotzki i Jörissen 2010, S. 22 ff.).

Ці міркування показують, що цільові установки є особливо важливими для розвитку медіа, та що вони різнобічно пов'язані із загальною дискусією про освіту.

2.3.3 Цільові установки з огляду на розвиток медіа та дискусію про освіту

Якщо поглянути на дискусію навколо диджиталізації та медіатизації (див. главу 1), то у контексті згаданих цільових установок можна зробити такі висновки:

- З медіатизацією та диджиталізацією зростають можливості поширювати різноманітну, як правдиву, так і оманливу або неправдиву інформацію — і при цьому цілеспрямовано звертатися до людей або груп людей, які є особливо сприйнятливими до неї. Відтак, з одного боку, є шанс краще забезпечити свої дії завдяки більшому обсягу інформації, але водночас є й ризик бути введеним в оману у своїх діях тільки цільовою або неправдивою інформацією. Тим важливішою видається вимога розвивати вміння компетентно оцінювати інформацію та діяти відповідно.
- Завдяки розробкам у галузі медіа та технологій все легше стає контролювати і спрямовувати поведінку людей чи груп людей. Наприклад, через аналіз даних та відповідний зворотній зв'язок можна спробувати вплинути на зміну у бажаному напрямі поведінки у сфері здоров'я, довкілля, або при здійсненні покупок чи при голосуванні. Відповідний вплив може слугувати добрій або сумнівній меті, але у будь-якому разі він містить ризик посилення зовнішнього управління. Тому видається також необхідним підкреслити здатність до *самовизначеної* дії як важливої цільової установки.
- Завдяки великій кількості інформаційно-розважальних пропозицій та можливості їх кращої адаптації до індивідуальних інтересів на основі аналізу даних, навіюється рецептивна поведінка, оскільки такі продукти переважно мають посилювальний ефект і навряд чи спонукають до власних роздумів або рефлексій у сенсі когнітивних дисонансів. Таким чином, важливою метою залишається посилення власної креативності для того, щоб можна було «вирватися» із «запрограмованих» середовищ. Тоді цифрові середовища можна використати в позитивному сенсі для натхнення та поширення власних медіадоробків.
- Медіатизація та диджиталізація, в тому числі в контексті глобалізації, можуть сприяти орієнтації на вигоду та прибуток, індивідуалізацію та нарцисизм, а також на релятивізацію цінностей — якщо відповідним тенденціям не протиставити принципи соціальної справедливості та відповідальності. У цьому сенсі цільова установка соціально відповідальних дій виявляється важливою корекцією чи регулятором суспільних процесів. Соціальна відповідальність має особливе значення ще й тому, що цифрові медіа створюють можливість проєкту-

вати віртуальні світи, в яких можна діяти без соціальних норм (див. Sesink 2007, S. 90). У той же час медіатизація та цифровізація дають можливість генерувати солідарність проти негативних явищ (див., наприклад, Avaaz.org).

Ці зауваження — навіть, якщо вони дещо фрагментарні — показують, що саме в епоху цифрової медіатизації керівний принцип компетентних, самовизначених, креативних та соціально відповідальних дій набуває виключного значення для індивіда та суспільства. Якщо ж більш уважно подивитися на загальну освітню дискусію, можна обґрунтувати важливі підстави цього керівного принципу:

- Цільові установки, пов'язані з керівною ідеєю, можна звести до центральної ідеї *соціально спроможного суб'єкта* (пор. Hurrelmann 2002, S. 111). Так, наприклад, слід виходити з того, що компетентні дії передбачають раціональне посилення на [реальний] світ, що самовизначені та креативні дії вимагають самостійного вирішення проблем, самостійних рішень, проєктів та оцінок, а соціально відповідальні дії пов'язані з дискурсивним порозумінням з іншими людьми (див. Tulodziecki 2018).
- У контексті теорії освіти під цільовою установкою мається на увазі, що освіта не вичерпує себе в рефлексивних відносинах між людиною та її матеріальним і соціальним середовищем, а також із самим собою, а що вона повинна і мусить проявити себе також і в діях. Ця думка відповідає давній традиції освітянської теорії і може розглядатися як важлива передумова демократії та благополуччя людини (пор. Messner 2003, S. 404).
- Крім того, в попередньому розділі ми показали, що відповідні дії пов'язані з рефлексивними орієнтаціями, які також мають велике значення для освітніх устремлінь. При цьому розвиток рефлексивних орієнтацій відбувається при роботі над згаданими там питаннями. У цьому контексті ще раз підкреслюється важливий для навчальних устремлінь зв'язок між дією та рефлексією.
- Виявляються також зв'язки з освітньою дискусією в контексті загальної дидактики. У цій дискусії ще на ранніх етапах ставилися такі цілі, як здатність до самовизначення, участі у прийнятті рішень та солідарності (Klafki 1985); компетентність, автономія та солідарність (Schulz 1981) та демократизація і гуманізація (Winkel 1983). Крім того, в дидактичних концепціях наголошується на орієнтації дії як на важливому принципі (див., наприклад, Gudjons 1986; Tulodziecki 1996).

Втім, посилення на загальну дискусію про освіту не слід (неправильно) розуміти так, ніби медіапедагогіка зводиться лише до того, щоб просто запозичити наявні в ній освітні ідеї та орієнтувати на них медіапедагогічні заходи. Навпаки, тут важливо тримати в полі зору взаємну пов'язаність між медійними та суспільними процесами або ж між цільовими установками медіапедагогіки та освітньою дискусією (див., наприклад, Sesink 2007, S. 74 ff.; Schelhowe 2007, S. 75 ff.).

Ці пов'язані з медіа та загальні роздуми про освіту нагадують водночас про те, що в наші дні важливі філософські питання не втратили свого значення. Навпаки, саме завдяки розвитку медіа вони набувають нової актуальності (див. також Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 72 ff.).

Актуальними, наприклад, є такі питання: основне питання гносеології: що є істиною? / основне питання прагматизму: що (в широкому розумінні) корисно для індивіда і суспільства? / основне питання естетики: що є несуперечливим або красивим у широкому розумінні? / основне питання етики: які дії виправдані?

Ці основні питання стосуються як реципієнтів, так і виробників медіа, постачальників медіапродуктів і розробників програмного забезпечення та апелюють до їх відповідальності. Водночас йдеться про те, щоб замислитися над питанням, чому щось вважається істинним, корисним, красивим чи виправданим, а інше — ні, в тому числі й у розумінні постмодерністської критики моделі суспільно спроможного суб'єкта або у розумінні деконструкції та дискурсивного аналізу (див., серед іншого, Hurrelmann 2002, S. 119 ff.).

Компетентні дії, самовизначення, креативність та соціальна відповідальність — якщо вони претендують стати цільовими установкам медіапедагогічної роботи *в школі* — повинні також бути сумісними з вимогам конституційної та освітньої політики у сфері шкільного виховання та освіти. Загальним орієнтиром таких вимог є Основний закон Федеративної Республіки Німеччина (ОЗ). У статті 1 ОЗ визначено: «Гідність людини недоторканна. Поважати і захищати її — обов'язок усієї державної влади». У статті 2 зазначено: «Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, доки вона не порушує прав інших людей і не порушує конституційний лад чи моральний закон».

На основі Основного закону окремі федеральні землі ухвалили положення щодо своїх шкільних систем. Вони складають основу для директив, які визначають різні ступені та типи шкіл. Якщо розглянути ці директиви, то можна дійти висновку, що міркування щодо цілей виховання та навчання:

- засадничо пов'язані з принципами демократично організованої суспільної системи,
- ґрунтуються на ідеях свободи, самовизначення, автономії, зрілості та відповідальності у суспільстві,

- з одного боку, враховують рівень розвитку та потреби дітей та підлітків, а з іншого — потреби суспільства,
- спрямовані на виховання дієздатності у професійному, соціальному та приватному житті,
- у своїй реалізації спираються на науково обґрунтовані та культурно значимі змісти.

Навіть без детального обговорення, з попередніх пояснень провідної ідеї щодо компетентних, самовизначених, креативних та соціально відповідальних дій стає очевидним, що ці положення сумісні з конституційно обумовленими настановами освітньої політики та цільовими міркуваннями (див. BLK 1995; КМК 2012; КМК 2016; див. також розділ 4.3).

Ми рекомендуємо вам ще раз поглянути на цілі, викладені в розділі 2.3.1. Якщо ви спочатку упорядкували цільові уявлення, виходячи із загальних позицій, то можете поміркувати над зв'язками між обраними вами позиціями та поясненими тут цільовими підходами щодо компетентних, самовизначених, креативних та соціально відповідальних дій. Ви також можете спробувати зробити загальну класифікацію згаданих цільових уявлень відповідно до виокремлених у цій главі цільових підходів, хоча не слід виключати, що окремі цілі можуть бути віднесені до кількох цільових підходів.

3 Вчитися і навчати з медіа — медійно-дидактична перспектива

Зважаючи на динаміку розвитку інформаційних та комунікаційних технологій та частково пов'язані з цим процеси соціальних змін у роботі, побуті та дозвіллі, необхідність навчання протягом усього життя та самоорганізованого навчання набуває все більшої актуальності. Ця необхідність вказує також на те, що зміни стосуються не лише питання змісту навчання, а й питання форми навчання. Шкільні форми навчання також змінюються — не в останню чергу через все більш самоочевидне використання цифрових медіа поза школою — і породжують нові способи роботи зі змістом. Це можна проілюструвати таким прикладом:



На уроці географії Айлін взяла собі завдання підготувати короткий реферат про виникнення та будову стратовулканів. Цю тему вона вибрала тому, що захоплюється явищем вулканізму, і сподівається донести його до своїх однокласників. Оскільки в Айлін досі відсутні знання про цей спеціальний вид вулканів, вона замислюється над тим, де можна знайти корисну інформацію для свого реферату. Спочатку вона здійснює пошук в інтернеті на відповідних відеоплатформах, але результати її не влаштовують. Відтак вона йде в міську бібліотеку і знаходить там DVD на тему вулканізму, де серед іншого розповідається про виникнення стратовулканів. Завдяки цьому медіазасобу Айлін отримує базові знання зі своєї теми. Після цього вона замислюється над тим, як за допомогою DVD та інтерактивної дошки в класі допомогти своїм однокласникам отримати відповідне уявлення про стратовулкани та їх виникнення. Зокрема, вона хотіла б скористатися можливістю за допомогою анімації крок за кроком розкрити будову стратовулкана і при цьому позначити важливі аспекти на інтерактивній дошці. Після завершення своєї презентації Айлін отримує багато позитивних відгуків.

Якщо пов'язати наведений сценарій із міркуваннями про модель дій (див. малюнок 2.1), стає зрозумілим, що процеси навчання за підтримки медіа можна інтерпретувати як процеси дій. У прикладі з Ейлін вона взяла на себе важливе та цікаве для себе завдання, яке стосується її потреби у

досвіді набуття компетенцій та у соціальному визнанні. З огляду на наявний у неї рівень знань стає зрозуміло, що Ейлін потрібна додаткова інформація для того, щоб мати змогу належним чином впоратися із завданням. Вона замислюється над тим, як це можна зробити, і знаходить нарешті цифровий навчальний матеріал, за допомогою якого, з одного боку, може самостійно опрацювати базову інформацію, а з іншого — отримує можливість під час презентації реалізувати дидактичні функції. Відгуки на її презентацію свідчать не лише про те, що Айлін підвищила власний рівень досвіду та знань, а й про те, що її початкові потреби були задоволені. Крім того, можна констатувати сприятливий вплив на соціально-когнітивний рівень у сенсі розширення її дієвих можливостей.

Окрім основної інтерпретації навчальних процесів як дій, приклад також звертає увагу на те, що медіа в контексті форм досвіду є складовим компонентом навчання, який повинен бути узгоджений з іншими структурними елементами, наприклад, з цілями, вимогами до навчання, навчальною діяльністю, соціальними формами, змістом та діями вчителя або з дидактичною концепцією вчителя (див. Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 24 ff.).

Існує кілька наслідків необхідності координації: перш за все, важливо інтегрувати медіапропозиції в процеси навчання та викладання таким чином, щоб вони сприяли навчанню. Для вчителів це означає запитати себе ще під час планування уроку чи серії уроків, яку роль повинні відігравати медіа у загальній концепції, та як можна досягти відповідної адаптації. У цьому контексті основна увага приділяється питанням опрацювання медіапропозицій для цілей навчання та викладання. Вони ґрунтуються на імпліцитному або експліцитному розумінні викладання та навчання, яке втілюється у відповідній дидактичній формі. З цього для вчителів, при плануванні уроку чи серії уроків, випливає завдання проаналізувати медіапродукти з точки зору їх навчально-теоретичних основ та дидактичних імплікацій. На основі такого аналізу можна дати обґрунтовану оцінку того, чи певний медіапродукт придатний для досягнення бажаних цілей — з урахуванням відповідних вимог до навчання. Знання навчально-теоретичних основ та дидактичних імплікацій медіа може водночас — поряд з обґрунтованою інтеграцією готових медіапродуктів у процеси викладання та навчання — слугувати самостійній розробці відповідних медіадоробків або наданню допомоги учням у їх власній медіаторчості. Крім того, знання емпіричних результатів досліджень у сфері викладання та навчання потрібне вчителям для того, щоб вони могли ухвалювати доцільні та обґрунтовані рішення.

На цьому тлі у цій главі постають такі питання:

- (А) Які види медіапропозицій для навчання та викладання та які основні форми організації викладання та навчання можна виділити?

- (В) Які теоретичні основи навчання та викладання важливі для використання медіа та для медіатворчості?
- (С) Які дидактичні вимоги застосовуються при використанні медіа та які функції виконують медіа в контексті придатних форм викладання та навчання? Що потрібно враховувати при розробці власних медіапродуктів з метою викладання?
- Д) Які підходи існують до емпіричного оцінювання важливості медіа для процесів викладання та навчання та передумов, необхідних для їх успішного використання? Які припущення щодо навчального ефекту медіа та передумов пов'язаного з медіанавчанням можна вважати доведеними?

Опрацювання цих комплексів питань покаже, якою мірою та за яких умов використання медіа для процесів навчання і викладання може сприяти відповідним формам навчання та бажаним результатам навчання.

3.1 Медіапропозиції у навчанні

3.1.1 Вступні зауваження та питання

У нашій взаємодії з навколишнім світом майже у всіх життєвих контекстах медіа відіграють важливу роль. Велика частина досвіду — а отже, і здобуття нових знань, умінь та навичок — базується не на безпосередньому контакті з предметами, людьми чи фактами, а опосередковано передається через медіа. Залежно від життєвого контексту такий досвід ми отримуємо мимохіть або в спеціально створених для цього ситуаціях чи контекстах. У той час, як фонова музика в супермаркеті сприймається швидше мимохіть, інколи просто підсвідомо, відвідування кінотеатру пов'язане, наприклад, з метою задоволення потреби в розвагах, і здійснюється свідомо, подібно до того, як журнал новин на телебаченні можна свідомо використати для отримання інформації. Спеціально влаштована ситуація для навчання — це шкільний урок, який, серед іншого, має на меті ознайомити учнів з явищами та предметами, що виходять за межі безпосереднього досвіду. Це означає, що медіа мають особливе значення в контексті процесів навчання і викладання у школі. З появою цифрових медіа ситуація вкотре суттєво змінилася — адже діти та молодь можуть користуватися релевантними для навчання медіапродуктами і за межами школи.

Наведені нижче приклади показують, що у контекстах викладання та навчання медіапродукти можуть використовуватися дуже різними способами та з різними функціями.



Приклад 1: На курсі біології вчитель роздає учням брошури, DVD-диск та декілька інтернет-адрес на тему здорового харчування і доручає опрацювати такі питання: а) які особливості характеризують здорове харчування; б) яку калорійність мають окремі продукти в) скільки калорій у певному сніданку.

Приклад 2: Школярка регулярно обмінюється на інтернет-форумі інформацією з іншими зацікавленими учасниками про нові розробки в галузі програмованих одноплатних комп'ютерів, а також представляє там свої власні проєкти. У своїй школі вона може внести у робочу групу з роботехніки нові знання та багато ідей із форуму.

Приклад 3: Вчитель разом із учнями опрацьовує варіанти стратегічної поведінки на федеральних виборах, наприклад, з метою не допустити певні політичні конфігурації. З цією метою він відібрав окремі відео про пропорційні вибори, перший та другий голос та «надлишкові» мандати і розмістив їх у шкільній системі управління навчанням (Learning-Management-System LMS). Він просить учнів переглянути відео вдома та написати короткі резюме.

Приклад 4: На уроках історії вчителька працює з мультимедійним веб-підручником. Як у класі, так і вдома учні можуть отримати доступ до різноманітних матеріалів у різних формах викладу та поступово створювати індивідуальну версію цифрової книги з власними доповненнями, наприклад, текстами, нотатками, малюнками на дошці тощо.

Приклад 5: На уроці вітроенергетики учні фіксують результати групової роботи над можливостями та проблемами вітрогенераторів у «карті думок», яку вони створюють на планшетах за допомогою додатку, а потім через локальну мережу презентують на «білій дошці».

Приклад 6: Батьки учня реєструють його на репетиторському порталі. Там він може вибирати різні вправи та працювати над окремими модулями з математики. У разі виникнення труднощів або конкретних питань він може зв'язатися з репетитором, який допоможе йому через функцію чату на порталі.

Приклад 7: Вчитель бажає оновити свої знання з дидактики та бере участь в онлайн-курсі одного з університетів. Курс безкоштовний, а участь не потребує виконання жодних вимог. Після складання підсумкового іспиту видається сертифікат.

З огляду на ці приклади виникають запитання щодо того, які форми медіапродуктів можна вирізнити у сфері викладання та навчання, та як можна охарактеризувати відповідне використання медіа у його стосунку до навчального контексту.

Будь ласка, спробуйте (а) назвати різні форми медіапропозицій та (b) описати, як можна охарактеризувати різні способи використання медіа, пов'язані з відповідним навчально-викладацьким контекстом.

Щоб відповісти на ці запитання, важливо мати базову інформацію з двох підпитань:

- (1) Які типи релевантних для навчання медіапропозицій можна виокремити?
- (2) За якими критеріями можна порівнювати різні види медіа та як їх можна охарактеризувати в структурному чи концептуальному плані?

З'ясування цих питань допоможе звернути увагу на різні можливості використання медіа на уроці та включити їх у сприятливий для навчання спосіб в аналіз, планування, проведення та рефлексію занять.

3.1.2 Типи релевантних для навчання медіапропозицій

Раннім виявом міркувань про те, в якій формі донести до дітей і підлітків навчальний матеріал, та які допоміжні засоби для цього підходять, є ілюстрований підручник «Orbis sensualium Pictus» («Видимий світ»), виданий Коменським у 1658 році. У наступні роки педагоги продовжили думати про відповідні наочні посібники для викладання та робочі матеріали для навчання. Однак їхні роздуми спочатку стосувалися методики викладання. Лише коли Хейман (1962 р.) під враженням зростаючого значення електронних мас-медіа вказав на вибір медіазасобів як на самостійний структурний елемент уроку — поряд із замислом, тематикою та методикою, а також антропогенними та соціокультурними передумовами — у Федеративній Республіці Німеччина постала самостійна медіадидактика (див. Dohmen 1973). Завдання такої дидактики стосуються, серед іншого, питань про те, як слід розробляти медіапродукти для викладання та навчання, та як такі продукти слід використовувати у процесі викладання та навчання. Пов'язане з цим практичне завдання викладання полягає у забезпеченні сприятливої для навчання відповідності між медіапропозицією та побудовою навчальної ситуації. В той час, як вчителі самі організовують та вибудовують свої персональні уроки відповідно до їхніх дидактичних ідей чи суб'єктивних теорій (див. також розділ 1.3.3), готові медіапродукти можуть містити імпліцитні дидактичні рішення і тому частково вже запрограмовані в сенсі дидактики.

Особливо це стосується продуктів, які опрацьовані з точки зору дидактики: наприклад, тексти підручників, навчально-методичне програмне забезпечення або навчальні фільми. У багатьох випадках — принаймні як тенденція — у цих продуктах можна побачити тяжіння до певних поглядів на навчання (див. розділ 3.2). Отже, медіапропозиції можуть мати більш-менш визначену (дидактичну) структуру, яку для використання на уроці необхідно привести у відповідність з уявленнями вчителя про намічені цілі, існуючі вимоги до навчання, зміст та методи викладання.

На цьому тлі ми надалі представимо різні варіанти викладання та навчання за підтримки медіа. Для цього ми спочатку більш детально охарактеризуємо самі медіапропозиції.

Релевантні для викладання і навчання медіапродукти, як і всі види медіа, можна описати з огляду на їхні різні важливі характеристики (див. розділ 1.2.3). Інший критерій розрізнення може полягати в питанні про те, чи носять медіапропозиції характер інструментів і не мають стосунок до якихось змістових речей, чи ж вони стосуються якоїсь визначеної тематики. Останні, як правило, розробляються за дидактичними критеріями і їх можна описати з огляду на певні змістові цілі або навчальні заходи, на які вони спрямовані. Зазначене розрізнення можна застосовувати як до аналогових, так і до цифрових продуктів.

До *аналогових інструментів*, крім дошки, належать зокрема проектори слайдів, фліпчарти та модераційні дошки. Змістово-орієнтованими аналоговими засобами навчання є, наприклад, друковані робочі аркуші та шкільні підручники, аналогові навчальні та відеофільми або матеріали нецифрового шкільного телебачення та радіо.

У контексті *цифрових* медіа класифікація продуктів — в тому числі через конвергенцію різних їх видів — набагато складніша. Разом із розмаїттям продуктів зростає також і їхня кількість. Прикладами *цифрових інструментів* є програми для презентацій, обробки текстів, обчислень або для редагування зображень і відео (так зване стандартне програмне забезпечення), середовища програмування (наприклад, графічно-орієнтовані середовища розробки, такі як скреч), програмне забезпечення для блогів (для створення власних веб-журналів), інструменти для створення карти думок чи інструменти для управління знаннями (наприклад, для збору та управління нотатками, документами та зображеннями). Крім того, системи управління навчанням та контентом (наприклад, Туро3 або moodle) та програми електронної пошти і чату — це ті інструменти, які можуть підтримувати розробку сценаріїв навчання, так само, як і пошукові системи чи електронні дошки.

Серед *контент-орієнтованих та дидактично структурованих чи опрацьованих продуктів* можна виділити такі їхні види:

- *Навчальні програми*, за допомогою яких користувач може розробляти новий контент у певній предметній галузі за допомогою алгоритму, визначеного програмою.
- *Відкриті навчальні системи або дослідницькі навчальні середовища*, за допомогою яких надається дидактично та гіпермедіально підготовлений контент із певної предметної галузі (часто забезпечується індивідуальними інструментами).
- *Тренувальні програми*, які можна використовувати для тренування, закріплення та автоматизації раніше розробленого навчального контенту — деякі з елементами, що мають ігровий та / або змагальний характер.
- *Цифрові підручники*, які доступні в різних версіях. Це оцифрований підручник, який по суті є цифровою копією оригінальної книги, а як мультимедійний підручник він інтегрує різні форми презентації та взаємодії; у віртуально доповненому підручнику за допомогою мобільних кінцевих пристроїв (планшет, смартфон) додаткові матеріали можна викликати через мітки у друкованій версії (доповнена реальність — див. нижче), а в адаптивному цифровому підручнику контент та завдання подаються залежно від рівня підготовки учнів.
- *Експериментальні або імітовані середовища*, в яких процеси можна імітувати на основі заздалегідь визначених або розроблених моделей, за допомогою яких можна експериментувати з впливом різних параметрів на відповідні модельовані процеси. Імітовані процеси можуть, наприклад, стосуватися технічних, економічних, соціальних чи екологічних моделей.
- *Додатки доповненої або віртуальної реальності (AR, VR)*, в яких реальне середовище контекстно збагачене додатковою інформацією в різних формах представлення через мобільні пристрої (AR) або в яких користувач може діяти, і також із повним зануренням, наприклад, за допомогою старт-окулярів — у штучному світі (VR).
- *Інтелектуальні тьюторські системи (ITS)*, які, подібно до навчальних програм, призначені для набуття нових знань та вмінь, але можуть адаптуватися до рівня підготовки того, хто навчається. Система базується на навчальних моделях, які включають, наприклад, типові помилки чи неправильні уявлення учнів у відповідній предметній галузі. Адаптаційні властивості стосуються черговості та складності завдань, зворотнього зв'язку з учнями та форми подання змісту.
- *Навчальні ігри*, що являють собою педагогічно опрацьовані ситуації, в яких учні можуть діяти в певних межах, маючи різні альтернативи для дій, і при цьому створювати або вдосконалювати певні ситуації, долати проблеми або вирішувати завдання.

До цього можна додати продукти, які свого часу були представлені в аналоговій формі, а нині доступні в цифровому форматі, наприклад, трансляції шкільного радіо чи телебачення, до яких можна отримати доступ через медiateку у вигляді відео чи подкасту.

Певною мірою особливе становище посідають продукти, які служать насамперед для інформування та не розроблені спеціально для навчання. Зокрема, до них належать бази даних, які доступні як зібрання інформації, часто із пошуковими інструментами та системою посилань. Сюди також входять бібліотеки із зображеннями або схемами та графікою для інтерактивних дошок.

Медіапродукти не завжди можуть бути віднесені лише до якоїсь однієї категорії (у чистому вигляді). Часто маємо справу з поєднанням різних форм, наприклад, програми для навчання з інтегрованими варіантами вправ або (дослідницьким) навчальним середовищем, які одночасно пропонують різні інструменти для засвоєння та опрацювання матеріалу.

3.1.3 Медіапідтримка методів викладання і навчання

Диференціація медіапродуктів вже показує, що цифрові медіа з огляду на різноманітність продуктів та релевантність їхніх властивостей для навчання можуть набагато перевершувати аналогові навчальні засоби. У цьому плані є сенс трохи детальніше охарактеризувати пов'язані з цим сценарії викладання та навчання. Для цього ми спершу зосередимось на традиційному концепті «дидактичного трикутника», який передбачає, що урок завжди можна описати структурними компонентами «вчитель», «учень» та «навчальний зміст» (див. Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 19 ff.). Медіа та медіапропозиції відіграють центральну роль щодо форми, в якій відбувається обговорення змісту, не залежно від того, чи йдеться про контент-медіа, чи про медіа як інструмент. Повсюдність (всюдисутність) та мережевий характер цифрових медіа також означає, що поряд зі школою все більшу роль відіграють можливості навчання поза школою. Якщо взяти до уваги аспекти викладачів та учнів, а також медіапропозицій та місць навчання, можна виділити такі форми сценаріїв викладання і навчання з використанням медіа:

- *Очні уроки з використанням медіа:* очне навчання характеризується тим, що учні — зазвичай як класний колектив — навчаються в шкільному закладі під керівництвом вчителя. У цій конфігурації можуть бути використані різні види медіапродуктів, причому використання медіа має бути інтегровано в дидактичну конструкцію аудиторної фази навчання як невід'ємна частина. Така конфігурація відповідає «класичному» шкільному заняттю, у якому медіа так чи інакше ві-

діграють свою роль. Використання, скажімо, моделювання для вивчення змісту на основі гіпотез (див., наприклад, Schütte u. Mansfeld 2013), навчальних і тренувальних програм або тьюторських систем для індивідуальної допомоги та внутрішньої диференціації можуть створити додаткові можливості (див., наприклад, Heinen u. Kerres 2015).

- *Комбіноване навчання / перевернутий клас (Blended Learning/ Flipped Classroom)*: змішане навчання — це узагальнювальний термін для сценаріїв, в яких фази присутності в аудиторії чергуються з онлайн-фазами. Основна ідея полягає у використанні фази присутності для більш глибокого опрацювання завдань у прямому соціальному контакті та перенесення навчальної діяльності у мережу, яка в першу чергу служить самостійній роботі над базовим матеріалом. Проте це не означає, що якась частина звичайного уроку просто переноситься на домашню роботу; навпаки — тут йдеться про реорганізацію навчального процесу в цілому. Лише в такому випадку можна очікувати позитивних ефектів (пор. Kerres 2018, S. 24; S. 420 ff.). У таких гібридних схемах навчання онлайн-фази також можуть супроводжуватися викладачами або наставниками. Концепція перевернутого класу (*Flipped Classroom*, також *Inverted Classroom*) є специфічною формою комбінованого навчання (див., наприклад, DeLozier u. Rhodes 2017). У цьому випадку медіапропозиції — як правило, відео чи подкасти — комбінуються з навчанням у класі. Матеріали з інтернету можуть опрацьовуватися учнями самостійно та слугувати основою для обговорення, поглиблення та застосування в класі. Їх створенням часто займаються самі вчителі, наприклад, у формі навчального відео (*Screencast*) або пояснювального відео (*Explainity-Clip*) (див., наприклад, Schmidt 2016); за потреби вони доповнюються детальними скриптами з підказками щодо опрацювання та посиланнями на інші матеріали (див., наприклад, Kück 2014, S. 15). Цю інформацію та матеріали можна розмістити в шкільній системі управління навчанням (*Learning-Management-System*) або в блозі. Для учнів це також хороша нагода вести портфоліо в контексті перевернутого класу (*Flipped Classroom*), в якому можна збирати і документувати питання щодо опрацьованих матеріалів та свої думки про навчальний процес.
- *Онлайн-курс*. Онлайн-курси — це самостійний, тематично завершений та дидактично підготовлений навчальний продукт, який не пов'язаний зі шкільним навчанням. Його пропонують різні поставальники як неформальну можливість навчання, в тому числі за оплату. Як правило, в таких курсах пропонують також супровід, наприклад, надають е-тьюторів. Курси можуть бути доступні в мере-

жі як постійно дієва пропозиція, або ж починатися і закінчуватися в певні дати, і зацікавлені особи можуть обирати собі якусь частину курсу у зручне для них «часове вікно». Відповідні пропозиції можна знайти, зокрема, у сфері підвищення кваліфікації, заочного навчання та дозвілля. Більшу гнучкість пропонують модулі з меншими самостійними навчальними одиницями, які можна обирати за потребою. Вони також можуть мати характер курсу, але це можуть бути і окремі тематично завершені навчальні відео, які є на різних платформах. У недавньому минулому широкого розповсюдження набули так звані МООС (*Massive Open Online Courses*). Це тематично цілісні онлайн-продукти, які не вимагають особливих передумов для участі, зазвичай є безкоштовними і, таким чином, іноді досягають дуже великої кількості учасників (див., наприклад, Arnold et al. 2018, S. 146 ff.). Різновидом МООС можуть бути курси, які мають більш інструктивний характер (так звані extension МООС) або такі, в яких учасники самі ставлять собі цілі, вносять та обговорюють матеріали (так звані connective МООС). При цьому учасники часто через блоги чи соціальні мережі створюють свої навчальні спільноти. Втім, тут поки що мало прикладів для шкільної сфери (див., наприклад, Spang 2015).

- *Навчальні спільноти / інтернет-спільноти (Online-Community):* Окрім інституційно організованих навчальних продуктів для школи, навчання чи підвищення кваліфікації, існують також навчальні конфігурації, які виникають у неформальних контекстах. До них належать навчальні спільноти, які зазвичай ініціюються окремими людьми, і об'єднуються, наприклад, у соціальних мережах. Їх не очолюють та не супроводжують викладачі, вони організовуються самостійно. Відповідно, мова йде не про дидактично підготовлені навчальні матеріали, а про обмін досвідом чи спільну роботу над проектами. Відповідно, навчання як таке стоїть тут не на першому місці; процес навчання відбувається неформально і часто неусвідомлено для самих учасників. Паралельно до шкільної сфери можуть створюватись навчальні спільноти з конкретних тем — скажімо, з креативного писання — в яких набуваються як професійні, так і соціальні компетенції (пор. Missal 2016).

Навіть якщо шкільне навчання на сьогоднішній день переважно визначається заняттями в складі класу або курсу і проводиться згідно з визначеним розкладом та з визначених предметів, у майбутньому зростатиме значення медійних пропозицій за межами школи. Медіатизація та диджиталізація призвели до розмивання кордонів між шкільним та позашкільним простором. Використання медіа поза школою, а отже, неформальне навчан-

ня впливають на процеси шкільного викладання та навчання як з точки зору неформально набутих знань, так і очікувань (див. Herzig та Abmann 2014). Це стосується, наприклад, використання комп'ютерних ігор, які часто асоціюються з розвагами, а можливо, і з небезпекою, а не з навчанням (див. Zielinski et al. 2017). Зокрема, завдяки розповсюдженню мобільних пристроїв, навчальні медіапродукти можна використовувати у довільних місцях. Проте такі продукти, які не контролюються вчителями на аудиторних заняттях, ставлять вищі вимоги до учнів щодо здатності керувати власним навчальним процесом та аналізувати його.

Описані тут сценарії викладання та навчання являють собою аналітичні категорії, які можуть використовуватися в конкретних навчальних процесах паралельно або послідовно і впливати один на одного. На малюнку 3.1 наведено огляд сценаріїв, де вони порівнюються за критеріями місця навчання, контексту навчання, типових навчальних заходів та вимог до учнівського самоконтролю.

Критерії	Сценарії			
	Аудиторні заняття (з використанням медіа)	Комбіноване навчання/ Flipped Classroom	Онлайн-курс/ Онлайн-модуль	Навчальна спільнота Інтернет-спільнота
Місце навчання	Школа	Школа/домівка довільні місця	Довільні місця навчання	Довільні місця навчання
Контекст навчання	Формальний	Формальний	Неформальний	Неформальний
Типові навчальні заходи	Планування уроку, вибір медіа-продуктів та їх інтеграція в аудиторне заняття	Планування уроку, вибір або розробка медіапродуктів для використання поза школою	Планування та розробка курсових/модульних матеріалів, за потреби супровід учасників	Відсутність типових викладацьких функцій; за потреби модерування групи самими учасниками
Вимоги до самоконтролю учнів	Швидше м'які	Помірні	Високі	Високі

Мал. 3.1: Сценарії викладання і навчання з використанням медіа

Представлене тут розрізнення підтримуваних медіа сценаріїв викладання і навчання містить, серед іншого, посилання на більш ранні диференціації концепцій використання медіа, наприклад, на диференціацію залежно від концепції навчальних чи робочих засобів, конструктивних блоків, системи та навчального середовища (див. Tulodziecki u. Herzig 2004, S. 113 ff.). *Концепція навчальних засобів* описує ситуації, в яких вчитель обирає відповідні медіаматеріали та інтегрує їх в урок. Навчання учнів повинно відбуватися таким чином, щоб вони насамперед засвоювали запропонований їм матеріал та реагували на запитання вчителя. Таким чином, їхня роль полягає переважно у тому, щоб сприймати і реагувати. *Концепція робочих матеріалів* передбачає, що учні, як правило, керуються експліцитними або тими, які властиві матеріалу, завданнями. Вчитель структурує навчальне середовище, використовуючи матеріали та завдання, тоді як учні повинні активізуватися в межах поставлених вимог. Завдання вчителя — розробити або надати матеріали, спонукати опрацьовувати матеріали відповідно із завданням, спостерігати за учнями та радити їм, а якщо потрібно — допомагати. Учні повинні діяти самостійно в межах завдання, причому — залежно від концептуальної реалізації — їм у певних рамках надається право самим обирати завдання. Використання тематично завершених медіапродуктів із власною дидактичною структурою впливає з так званої *концепції конструктивного блоку*, в якій певні вчительські функції передаються медіапродукту, що дозволяє вивільнити вчителя на тих чи інших етапах уроку. Подальший крок — це системна концепція, яка має на меті охопити якомога більшу кількість компонентів, важливих для процесів викладання та навчання, з метою створення на цій основі навчальних систем, які повинні більш-менш повно заступити викладання. Використання медіа в контексті вирішення складних завдань і проблем є пріоритетним завданням *концепції навчального середовища*, в якій вчитель по суті відповідає за формування навчального середовища та розробку відповідних завдань, а також за супровід та консультування учнів, які діють максимально самостійно.

Диференціація за концепціями використання медіа ще раз підкреслює, що взаємозв'язок між медіа та контекстом використання може ґрунтуватися на різних уявленнях про викладання та навчання, внаслідок чого їх можна описати, використовуючи різні критерії. Так, наприклад, в основі щойно описаних концепцій лежить розрізнення за ступенем визначеності навчально-методичного процесу медійними засобами, за відповідальністю за планування навчально-методичного процесу, за завданнями вчителя та його стандартними діями, за видом заданого навчання та типових навчальних заходів, а також за ступенем самоконтролю (див. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S. 112). Та які б критерії не використовувались, завжди важливо враховувати відповідні відмінності при аналізі, оцінці та реалізації навчально-методичних конструкцій.

З огляду на розробки у галузі цифрових медіа, одночасно з диференціацією різних навчально-методичних конструкцій виникає питання про те, наскільки традиційне очне навчання та навчання загалом зазнає кардинальних змін внаслідок застосування нових можливостей. Це питання постає з особливою очевидністю в одному дослідженні про моделі дій вчителів (пор. Müller, Blömeke u. Eichler 2006 2006). Дослідження виявило, що частина вчителів звертається до традиційної моделі дій при використанні цифрових медіа на уроці і, таким чином, не використовує на повну потенціал цифрових медіа для покращення якості викладання. У цьому контексті Puentedura (2012) виділяє чотири рівні у своїй моделі інтеграції цифрових медіа у викладання:

- *Substitution (заміна)*. На цьому рівні цифрові технології використовуються як заміна аналогових носіїв без функціональних змін у використанні. Прикладом такої заміни є презентація відео через мультимедійний проєктор замість аналогового відеомагнітофона.
- *Augmentation (доповнення)*. Доповнення — це заміна аналогового носія на цифровий, якщо така зміна призводить до поліпшення. Це може бути, наприклад, у разі, коли іншомовний текст на робочому аркуші (папері) замінити цифровим документом на планшеті, який не лише візуально відтворює текст, але й за потреби може його озвучити.
- *Modification (зміна)*. На цьому рівні використання цифрових медіа пов'язане із суттєвою зміною організації уроків. Наприклад, це трапиться тоді, коли програмне забезпечення буде використовуватися для створення відеопідкастів, скажімо, коли учні самостійно будуть розробляти контент і висловлять своє бачення в медіапродукті.
- *Redefinition (перевизначення)*. Puentedura описує сценарії, в яких цифрові медіа дозволяють виконувати завдання або навчальні заходи, які раніше були неможливими. Наприклад, інтерактивне програмне забезпечення для моделювання, за допомогою якого можна моделювати рух планет шляхом зміни різних параметрів, дозволило б на основі наукової моделі перевірити припущення, засновані на гіпотезах (суб'єктивних теоріях).

Ця презентація моделі (її коротко називають моделлю SAMR) набула відносно широкого розповсюдження, хоча наукові дискусії щодо неї майже не ведуться. Критика висловлюється, зокрема, щодо нормативного характеру, недостатнього врахування змінних контексту та ієрархічної структури (див. Hamilton, Rosenberg u. Akcaoglu 2016). Разом з тим, модель SAMR видається нам корисною, оскільки вона звертає увагу на те, що вирішальним чинником є не технологія чи використання конкретного медіапродукту, а питання про те, як (цифрові) медіа можуть підтримувати або сприяти навчальній діяль-

ності. Зокрема, якість викладання ґрунтується не на тому, які цифрові медіа використовуються та якою мірою, а швидше на тому, наскільки за підтримки медіазасобів та з урахуванням навчальних цілей та передумов навчання, можливо створити оптимальні для навчального процесу умови.

Тепер, виходячи з пояснень у розділах 3.1.2 та 3.1.3, ви можете знову переглянути сім наведених на початку цього розділу прикладів. Будь ласка, впорядкуйте приклади як з огляду на наведені види медіапропозицій, так і на відповідні навчально-методичні конфігурації.

3.2 Теоретичні принципи навчання і наслідки для викладання з використанням медіа

3.2.1 Вступні зауваження та питання

На сьогодні існує широкий вибір медіапродуктів для навчання та викладання. При розробці конкретних продуктів за основу береться — свідомо чи несвідомо — певне уявлення про те, як може чи мусить відбуватися навчальний процес. Відповідна навчально-теоретична спрямованість може мати вирішальний вплив на те, які навчальні вимоги ставляться до учнів, і яким чином оптимально організувати процес навчання та викладання. Відповідно, вибір медіапродукту завжди пов'язаний із питанням про його навчально-методичне спрямування. Наприклад, у пошуку програми для навчання учень або вчитель, готуючись до уроку, можуть наштовхнутися на такий медіапродукт:



Навчальна платформа „grips“ (пор. BRalpha, без року випуску)*

На онлайн-платформі „grips“ пропонуються навчальні матеріали зі спеціальних тем у таких предметах, як англійська і німецька мови та математика. Вони мають форму так званих уроків, кожен з яких складається з навчального відео, супровідного текстового та графічного матеріалу, а також прикладних задач та тестових завдань.

- Відео становлять основний елемент кожного уроку. Їх знімають у різних місцях, де вчитель з невеликою групою учнів опрацьовує якусь тему з відповідного предмету. У прикладі «Теорема Піфагора» в інформації для вчителів міститься, наприклад, такий опис (див. BR alpha 2012):

* Навчальна платформа Баварського телебачення

«Прямі кути відіграють велику роль у нашому повсякденному житті — учні вивчають цю тему у вчителя математики Басті Вольраба на практиці, а саме, на будівельному майданчику. У парі про те, на якій висоті драбина прихилиється до стіни, Басті виграє з підозріло точною — до сантиметра — відповіддю. Крок за кроком Басті розкриває учням цю хитрість: спочатку вони на основі одиничних квадратів міркують над тим, який зв'язок існує між квадратами над сторонами прямокутного трикутника. Тоді Басті показує, як з цього виводиться теорема Піфагора. За допомогою теореми команда обчислює площі та відстані — і, нарешті, точну висоту примикання драбини до стіни».

На відео матеріал опрацьовується між учителем та учнями у запитально-розвивальному стилі. Окремі завдання щодо виконання певної роботи чи досліджень адресовані не лише дійовим особам на відео, але й безпосередньо глядачам цього відео. Через короткі проміжки часу демонструються стислі зображення навчальної діяльності учнів у супроводі музики або відтворюються короткі трейлери для структурування окремих розділів відео. Вчитель фіксує (проміжні) змістові результати в коротких резюме.

- Текстові документи містять фахові резюме та окремі пояснювальні приклади, доповнені фотографіями, графікою або схемами — інколи з посиланням на відео.
- Прикладні завдання складаються із завдань із подальшими розробленими рішеннями, іноді з порадами щодо пошуку рішення. Для окремих уроків також доступні тестові завдання з підсумкових іспитів (так звані кваліфікаційні завдання), які можна опрацьовувати, обираючи відповіді з декількох варіантів (із подальшим зворотним зв'язком щодо правильних чи неправильних відповідей). В інших випадках доступні відеоролики для безпосередньої підготовки до іспитів.

Виникає питання про те, які припущення щодо викладання та навчання пов'язані з онлайн-матеріалами.

Спробуйте попередньо сформулювати такі припущення.

Для того, щоб прийти до відповідної оцінки, є сенс відповісти на такі питання:

- (1) Які загальні теоретичні позиції можна виділити щодо конструювання та використання медіа?
- (2) Чим визначаються окремі позиції?

Що стосується теоретичних позицій, то насамперед можна виокремити біхевіористичну, когнітивно-теоретичну та конструктивістську орієнтацію як основні напрямки (див. також Petko 2014, S. 23 ff.). Крім того,

виникли і «проміжні позиції», які стосуються двох основних навчально-теоретичних орієнтацій, а саме модельного навчання та ситуативного навчання. На мал. 3.2 зображений відповідний огляд.



Мал. 3.2: Огляд навчально-теоретичних підходів

У подальших поясненнях цих базових та проміжних положень містяться важливі поради щодо аналізу та вибору наявних або створення власних медіапродуктів.

3.2.2 Біхевіористичне базове положення та модельне навчання

Відповідно до базової біхевіористичної позиції, навчання — це процес, за якого поведінку індивіда можна контролювати або змінювати через зовнішній вплив, наприклад, похвалу чи осуд. При цьому враховується лише спостережувана поведінка. Ментальні процеси, оскільки їх не можна побачити, сприймають як «чорну скриньку». Відповідно, такі чинники впливу, як емоції, мотивація, рівень знань та досвіду, відіграють певну роль лише у формі їх операціоналізації як спостережуваної поведінки (див., напри-

клад, Mietzel 2017, S. 20; S. 202 ff.). У контексті біхевіористських позицій принципове розмежування робиться між класичним та оперантним обумовленням, при цьому оперантне обумовлення чи інструментальне навчання використовуються насамперед стосовно навчально-викладацьких процесів із використанням медіа. Це ґрунтується на припущенні, що поведінку індивіда можна контролювати зовнішніми подразниками та підкріпленнями (пор. Skinner 1978, S. 50). Відповідно, заздалегідь визначені цілі викладання мають бути досягнуті шляхом надання учням певної інформації та завдань у мультимедійній формі як підказок-подразників, які спонукають до бажаної поведінки у навчанні. Потім — якщо учні таку поведінку виявляють — її слід закріпити. Наприклад, бажана поведінка під час навчання за допомогою комп'ютерної програми може полягати у тому, що у вправах на знання орфографії вставляються правильні літери, а в арифметичних завданнях продемонстровані операції виконуються належним чином. Якщо завдання виконано як годиться, закріплення може полягати, скажімо, у простому зворотному повідомленні «правильно», схвальному коментарі, присудженні балів або презентації гри. Цей принцип використовується як у простих, так і складних навчальних завданнях. Проте у випадку складних навчальних цілей шлях навчання розбивається на багато невеликих — зазвичай лінійно послідовних — навчальних кроків у розумінні формування поведінки. Важливо регулярно перевіряти поступ у навчанні та надавати подальшу інформацію і завдання залежно від досягнутого рівня.

Посилання на біхевіористичну теорію навчання можна знайти, перш за все, у програмах вправ, у яких навчальний матеріал опрацьованої перед цим тематичної галузі необхідно закріпити та автоматизувати. Інколи навчальні програми, в яких за допомогою жорсткого управління програмою необхідно опрацювати нові — як правило, дуже обмежені — тематичні галузі, також містять описані вище ознаки (див., наприклад, Tulodziecki u. Herzig 2004, S. 72; Baumgartner u. Payr 1999, S. 154 ff.).

У модельному навчанні виходять із того, що існує взаємний вплив між поведінкою, особистісними чинниками та зовнішніми впливами. За допомогою серії експериментів Bandura (1974) зміг показати, що спостереження за моделлю може змінити певні типи поведінки, емоційні реакції, оцінки спостережуваних об'єктів та самооцінку індивідів. При цьому, зокрема за позитивного закріплення, може відбуватися навчання (*observational learning*). Крім того, якщо спостерігаються негативні наслідки певної поведінки, можуть виникати гальмівні ефекти (*inhibitory effects*), або — якщо спостерігається позитивне закріплення — ефекти розгальмування (*disinhibitory effects*). При цьому спостережувана поведінка когнітивно представляється як загальна схема або як стратегія і, таким чином, її можна використовувати у майбутніх діях.

Умовності модельного навчання можна знайти, зокрема, в анімаційних або демонстраційних програмах та у так званих (доступних в інтернеті) пояснювальних відео (див. Rummel u. Wolf 2012), у яких, наприклад, певні прийоми роботи представлені як модельна поведінка. Чи можна навчатися через спостереження і з якою продуктивністю, залежить з одного боку від типу змодельованої поведінки, наприклад, від її ексцентричності та складності, а з іншого — від когнітивного рівня того, хто вчиться. У межах процесів запам'ятовування для учня важлива ментальна репрезентація того, що спостерігається у вербальній та візуальній формі. Це буде легше зробити, якщо спостережувана у комп'ютерній анімації чи в документальних або сценічних відеороліках поведінка сприймається як успішна. Таким чином, може бути створена основа для її впровадження у власні поведінкові моделі.

3.2.3 Базова когнітивно-теоретична позиція

Базова когнітивно-теоретична позиція відрізняється від базової біхевіористичної позиції насамперед тим, що учень розуміється як індивід, який активно і самостійно обробляє зовнішні подразники і не може так просто контролюватися зовнішніми подразниками. У цьому сенсі учень у базовій когнітивно-теоретичній позиції розглядається як інтерактивно діючий отримувач медіаповідомлень, наприклад, письмових текстів, звукових коливань чи кінофрагментів. Передбачається, що він сприймає, інтерпретує та обробляє їх вибірково, виходячи зі свого рівня досвіду та розвитку. Відповідний рівень розвитку та досвіду індивіда виражається у сукупності доступних йому моделей чи схем сприйняття, розуміння та обробки, які утворюють його когнітивну структуру (див., наприклад, Euler 1994, S. 296). Таким чином, у базовому підході, орієнтованому на когнітивно-теоретичну модель розвитку медіа, у центр уваги потрапляють аспекти, які не враховувались у біхевіористичному підході: міркування щодо питання, які внутрішні процеси можуть чи повинні виникнути у взаємодії навчального матеріалу (як зовнішньої умови навчання) та когнітивної структури (як внутрішньої умови навчання). У межах цієї базової позиції існують різні варіанти, які відрізняються за своїм теоретичним наголосом і, таким чином, мають різні наслідки для розробки медіапродуктів, які стимулюють процеси навчання.

Перше розрізнення можна зробити відповідно до того, чи розглядати внутрішні процеси головним чином із точки зору формування певної структури знань, чи насамперед із точки зору розвитку навичок вирішення проблем. У першому випадку медіарозробки стосуються насамперед питання, як можна підтримати внутрішні процеси формування впорядкованих знань у певній тематичній галузі. Це можна зробити, наприклад, за допомогою структурованих оглядів, відповідного секвенування навчального контенту або попереднього розміщення класифікаційних посібників (органайзерів)

(advance organizer; див. Ausubel, Novak u. Hanesian 1980). У другому випадку медіарозробки зосереджуються на тому, яка постановка проблем та які навчальні посібники з орієнтацією на процес, а також який зворотній зв'язок може сприяти розвитку навичок вирішення проблем. Такі міркування мають особливе значення, наприклад, при проєктуванні середовищ моделювання (пор. Grafe 2008, S. 47 ff.).

Друге розрізнення когнітивно-теоретичних підходів стосується того, чи робиться акцент більше на тематичному вияві когнітивних структур, чи на загальних аспектах розвитку. Стосовно аспектів розвитку можна виділити теоретичні концепції, які спрямовані насамперед на інтелектуальний розвиток, та такі, що наголошують на соціально-моральному розвитку (див. розділи 2.2.3 та 2.2.4). Обидві перспективи розвитку полягають у розробці медіапродуктів таким чином, щоб вони пропонували стимули для вирішення важливого завдання, а учні сприймали вимоги таким чином, щоб вони були трохи вище їх відповідного рівня розвитку, який ті досягли (див. розділи 7.1 та 7.2). Цікаві застосування виникають, серед іншого, при розробці та використанні медіапродуктів відповідно до концепції інтелектуального розвитку за Піаже (Piaget 1984) та заснованого на цій концепції підходу когнітивної складності, або відповідно до концепції соціально-морального розвитку за Кольбергом (Kohlberg 1974) (щодо застосувань пор. Breuer u. Tennyson 1995; Tulodziecki 1997). Призначені для сприяння інтелектуальному розвитку медійні продукти, можуть, наприклад, мати вигляд середовищ моделювання (див., наприклад, Breuer u. Kummer 1990; Grafe 2008; Borgenheimer 2014). Для стимуляції соціально-морального розвитку інколи можна звернутись до прикладів знаходження рішень у вигляді фільмів чи радіопостановок, або ж до комп'ютерних кейсів із вирішення ситуативних завдань як частини відкритих навчальних систем (див., наприклад, Cavalier 2003). Однак, досі існує дуже мало медіапропозицій для стимулювання соціально-морального розвитку (див., наприклад, Wimmer 2014).

Третє розрізнення когнітивно-теоретичних підходів стосується гіпотез про те, як те, що необхідно вивчити, зберігається чи репрезентується у центральній нервовій системі. Тут, серед іншого, можна назвати такі теоретичні підходи (див. також Strittmatter u. Seel 1984):

Теорія смислових структур. Вона передбачає, що суб'єктивно переживане середовище ментально представлене у пам'яті у вигляді семантичних мереж. Семантичні мережі розуміються як понятійні структури, що складаються з понятійних елементів та їх взаємозв'язків (див. Anderson 2007, S. 165 ff.). Процеси навчання відбуваються або шляхом інтеграції нової інформації (в розумінні Піаже) в існуючі смислові структури (асиміляція), або шляхом адаптації існуючих когнітивних структур (акомодація). Відповідно до цієї позиції, навчання можна стимулювати, надаючи учню

інформаційний матеріал, який вже має високий ступінь впорядкованості чи організованості (див. Mietzel 2017, S. 327). Відповідно, понятійні елементи не повинні бути ізольованими, а представлені у взаємозв'язку з іншими понятійними елементами або з їх понятійним середовищем та доведені до свідомості учнів. Наприклад, так відбувається у відкритих навчальних системах, коли графічно унаочнюють взаємопов'язаність понять чи тем (див., наприклад, Kerres 2018, S. 352 ff.).

Теорія подвійного кодування. Згідно з нею інформація — залежно від наявного навчального матеріалу — зберігається не лише у формі смислових структур, а й у аналоговій формі, наприклад, у зображеннях. Таким чином, навколишній світ може бути репрезентованим у пам'яті як в образах представлення, так і в семантичних мережах, при чому передбачається існування зв'язків між обома системами репрезентації (пор. Paivio 1986). Теорію подвійного кодування також іноді пов'язують із теорією півкуль. Відповідно до неї, обробка мови та понятійне запам'ятовування відбуваються насамперед у лівій півкулі мозку, а обробка та запам'ятовування зображень — насамперед у правій (пор. Eccles 1979, S. 264, 276). Стосовно позитивного впливу на навчання важливою є теза про те, що хоча різні типи кодування обробляються в незалежних один від одного процесах, але зберігання відбувається в системах, частково пов'язаних одна з одною. З цієї причини під час звернення до даних можуть виникати ефекти взаємодії, так що є більший шанс запам'ятовування та відтворення інформації (пор. Paivio 1991, S. 77 ff.). Відповідно, на основі теорії подвійного кодування рекомендується подавати контент як в образах, так і в поняттях в узгодженій формі. Відповідні комбінації тексту та зображень можна знайти, зокрема, у навчальних програмах, мультимедійних базах даних та відкритих навчальних системах (див., наприклад, Weidenmann 2009, S. 74 ff; див. Розділ 3.1.2).

Теорія ментальних моделей. Вона виходить із того, що ментальна репрезентація конкретних явищ, процесів чи подій навколишнього світу не обмежується одним видом кодування — вербальним чи образним. Навпаки, припускається узгоджена ментальна репрезентація певних галузей реальності або сфер проблем стосовно їх структурних та функціональних аспектів у мозку. Ця репрезентація може ґрунтуватися на обробці різних знакових систем або медійних форм подання (див., наприклад, Johnson-Laird 1983, S. 407). Теорія ментальних моделей включає вимоги аналізу навчального контенту, наприклад, правил волейболу та їх виконання щодо всіх релевантних структурних і функціональних компонентів та врахування цих компонентів у відповідних медіапрезентаціях (див., наприклад, Hegarty 2014).

Теорія мультимедійного навчання. Виходячи з двох останніх теорій, припускається, що люди мають окремі канали для обробки зорової та слухової інформації, а можливості для обробки інформації на цих каналах обмежені. Навчання розглядається як активний процес, в якому інформація сприймається та репрезентується у когерентній ментальній моделі та інтегрується в наявні знання (див. Mayer 2014, S. 43 ff.). Для побудови ментальних моделей передбачається п'ять кроків: обрання релевантної вербальної інформації зі слухових та зорових джерел інформації, обрання релевантних зображень із зображувальних джерел інформації, організація обраної вербальної інформації у когерентній вербальній репрезентації, організація зображень у когерентній зображувальній репрезентації та інтеграція візуальних і вербальних репрезентацій, а також попередніх знань (див. S. 54 ff.). На основі цих припущень та емпіричних досліджень розроблено шість принципів розробки мультимедійних навчальних середовищ (див. також розділ 3.4.3): мультимедійний принцип (контент повинен подаватися не лише як вербальний текст, а як вербальний текст і зображення); просторовий принцип сусідства (вербальні тексти та зображення повинні бути розташовані в просторовій близькості), принцип часового сусідства (вербальні тексти та зображення повинні бути представлені не в хронологічному порядку, а синхронно), принцип когерентності (слід використовувати лише такі письмові тексти, зображення та акустичні елементи, які є суттєвими для контенту, що підлягає опрацюванню), принцип модальності (вербальна інформація, яка кореспондується з анімацією, повинна бути не візуальною, а акустичною) та принцип надлишковості (анімація, як правило, повинна бути додатково пояснена усним текстом, і потім не потрібно додавати ще й такий самий письмовий текст).

Когнітивно-теоретичні припущення щодо навчання відбиваються в різних цифрових навчальних продуктах, наприклад, у відкритих навчальних системах або в навчальних програмах, в яких контент структурується та готується за різними типами кодування, або в тьюторських системах, які підтримують входження в нові сфери знань та побудову ментальних моделей через демонстрацію мережових структур. Моделювання та експериментальні середовища також можуть базуватися на когнітивно-теоретичному погляді на навчання (див. розділ 3.1.2).

При всій важливості, яка в когнітивно-теоретичних підходах надається індивідуальному опрацюванню при навчанні за допомогою медіа, вони (підходи) все ж послідовно дотримуються взаємодії між зовнішнім медійним представленням та внутрішніми процесами опрацювання. Із цим пов'язана та позиція, що навчання можна стимулювати, підтримувати та певною мірою спрямовувати настановами та навчальними матеріалами (див., наприклад, Issing 2002). Проте можливість стимулювати, підтримува-

ти та контролювати навчальні процеси через медіа розглядається набагато скептичніше з іншого погляду, який можна охарактеризувати як конструктивістський.

3.2.4 Конструктивістська базова позиція та ситуаційне навчання

Конструктивістські теорії навчання навіть більше, ніж когнітивні теорії, підкреслюють важливість індивідуального сприйняття та опрацювання досвіду навколишнього світу. У конструктивістському розумінні індивід структурує ситуації, в яких він опиняється, в сенсі «значущої фігури» і водночас формує ситуацію у сприйнятті та дії. Відповідно до цього, пізнання — це індивідуальні конструкції реальності, засновані на суб'єктивному досвіді. Емпіричні знання також спочатку розглядаються лише як суб'єктивна конструкція реальності, яка, однак, може призвести до побудови соціальної реальності за допомогою лінгвістичних комунікаційних процесів (див. Maturana u. Varela 1987). У випадку конструктивістських теорій навчання припускається, що на питання про взаємозв'язок між індивідуально сконструйованою реальністю та онтологічною реальністю не існує раціональної відповіді (див. Glasersfeld 1995, S. 42). Для навчання за допомогою медіа конструктивістський підхід означає, що медіапродукти по суті повинні розглядатися і сприйматися як інформаційна та інструментальна пропозиція для самостійно розроблених навчальних процесів, і жодним чином не як засіб контролю навчальних процесів (пор. Euler 1994, S. 298). При цьому особливе значення надається самоорганізації навчального процесу у сенсі самовизначеної рефлексивної дії. Така позиція частково використовується при розробці відкритих систем навчання, навчальних ігор чи інструментів, а також експериментальних середовищ або середовищ співпраці та спілкування.

«Навчальна конструкція другого покоління» — так називає Меррілл (Merrill 1991) те, що вважається «прагматичною проміжною позицією» між полюсами конструктивістського та інструктивного когнітивно-теоретичного підходів. Ця позиція характеризується тим, що, з одного боку, підкреслюється важливість навчання в проблемних чи дійових контекстах — у розумінні конструктивістського підходу, а з іншого — виходять із доцільності побудови когнітивних структур чи ментальних моделей за допомогою належних настанов — у розумінні когнітивно-теоретичних підходів (див. S. 51 ff.). У цьому сенсі пропонуване навчальне програмне забезпечення, наприклад, відкриті навчальні системи, а також експериментальні та імітаційні середовища, часто виявляють конструктивні особливості, які можна

інтерпретувати як реалізацію когнітивно-теоретичних та конструктивістських гіпотез.

Підходи до ситуаційного навчання також характеризуються поєднанням інструкційних та конструкційних елементів. Вони формулюють вимоги до конструювання навчальних середовищ, причому Рейнман і Мандль (Reinmann u. Mandl 2006) визначають поняття навчального середовища як «компонування методів навчання, навчальних прийомів, навчальних матеріалів, медіа» (S. 615 ff.). Із точки зору теорії навчання, вимоги до навчальних середовищ засновані на таких підходах до ситуаційного навчання:

- *Anchored Instruction*. У межах цього підходу підкреслюється центральна роль ситуативної або «закріпленої» настанови в проблемно-орієнтованих контекстах, важливих для учнів (пор. CTGV 1991, S. 35). Метою є розробка навчальних середовищ, які сприятимуть розвитку гнучких знань, спроможності вирішення проблем та трансферу [знань] (пор. CTGV 1996, S. 296). Принципи проєктування таких навчальних середовищ включають, наприклад, презентацію комплексного завдання з вирішення проблеми в наративному відео-форматі, інформацію, вбудовану в середовище, а також міждисциплінарний зв'язок. Одним із прикладів є відео-пригоди Джаспера Вудбері (Jasper Woodbury); це вигаданий персонаж, який стикається із повсякденними проблемами, які учні повинні вирішувати за допомогою математичних операцій (пор. CTGV 1991, S. 34 ff.).
- *Cognitive Flexibility* (когнітивна гнучкість). Мета цього підходу полягає в тому, щоб учні могли опрацьовувати складні, недостатньо структуровані проблемні ситуації та гнучко пристосовувати свої знання до нових вимог. Важливим принципом підходу є представлення контенту різними способами, наприклад, у мінливих контекстах, щодо різних цілей та з різних концептуальних перспектив. Завдяки цьому має з'явитися розуміння комплексності ситуації та її перенесення на інші проблемні контексти. Найкраще це робити через різні показові приклади в межах мультимедійних навчальних середовищ. Із цією метою, наприклад, паралельно на одній екранній сторінці показують короткі послідовності цифрових відео (див. Spiro et al. 2003, S. 6 ff.).
- *Cognitive Apprenticeship* (когнітивне навчання). Підхід спрямований на те, щоб продемонструвати учням, як експерти вирішують проблеми. Окрім розвитку ситуаційних, доменних фактологічних знань, підкреслюється також важливість набуття стратегічних та метакогнітивних знань (пор. Collins, Brown u. Newman 1989, S. 457). Взірцем для стимулювання навчальної діяльності слугують підходи традиційного ремісничого вчення, які застосовуються до когнітивної сфери. Основна увага надається спостереженням, діям під супроводом та за

підтримки експертів та індивідуальним бесідам. Такі навчальні заходи реалізуються за допомогою медіапродуктів. Відповідний підхід також був перенесений на вільні енциклопедії, наприклад, Вікіпедію або проєкти з відкритим кодом, в яких спільно працюють експерти та аматори (див. Brown2006).

Характеристики трьох згаданих підходів були узагальнені Мандлом, Грубером та Ренклом (Mandl, Gruber i Renkl 2002) таким чином (див. S. 143 ff.):

- *складна початкова проблема*: відправною точкою для навчання має бути проблема, яка становить інтерес та внутрішньо мотивує учнів;
- *автентичність та ситуативність*: через реалістичні проблеми необхідно створити рамки та застосовний контекст для отримуваних знань;
- *мультиперспективність*: призначений для вивчення матеріал має бути «загорнутий» в декілька контекстів, щоб згодом його можна було гнучко переносити на нові ситуації;
- *артикуляція та рефлексія*: процеси вирішення проблем повинні опісуватися усно та осмислюватися з точки зору їхньої важливості для різних контекстів;
- *навчання через соціальний обмін*: слід надати особливого значення соціальному контексту у сенсі кооперативного навчання.

Такі рекомендації узгоджуються з міркуваннями, які вже були сформульовані на основі дидактично орієнтованої критики традиційних технологій викладання (див. Tulodziecki 1974, S. 668 ff.). Навіть із новітніми підходами до перенесення загальних дидактичних уявлень на розробку та використання цифрових навчальних продуктів, виникають схожі вимоги, які можна знайти у підходах до ситуаційного навчання (див. розділ 3.3).

Наведені тут навчально-теоретичні парадигми — це підходи з різними діапазонами. Вони відображають ідеї щодо навчання з різних точок зору та базуються на різних передумовах і не є за визначенням ані хорошими, ані відповідними, ані поганими, ані такими, які треба відхилити. Як теоретичні підходи, вони дозволяють пояснити конкретні спостереження в контексті навчання, але мають обмеження щодо інших явищ. У той же час вони служать орієнтиром при ухваленні та обґрунтуванні дидактичних рішень. У контексті викладання та навчання за допомогою медіа їх значимість полягає, насамперед, у такому:

- служити «світловідбивальною плівкою» для аналізу медіапродуктів стосовно імпліцитних уявлень про навчання та пов'язаних з ними способи дій;
- пропонувати орієнтири та обґрунтування рішень при розробці медіапродуктів;

- усвідомити власні суб'єктивні теорії навчання та викладання за допомогою медіа та, за потреби, удосконалити їх (пор. також Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 316).

Загалом, попередні міркування були зосереджені на навчанні людини. У контексті цифрових медіа термін «навчання» також використовується і стосовно машин, про що ми поговоримо в наступному розділі.

3.2.5 Машинне навчання

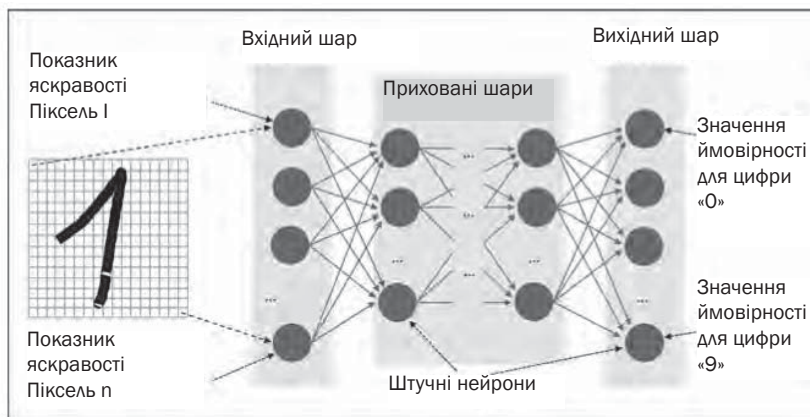
Машинне навчання вважається ключовою технологією штучного інтелекту та описує процеси, в яких навчальні алгоритми на основі прикладів розробляють моделі, які потім дають змогу ухвалювати рішення чи робити прогнози стосовно інших прикладів, які ще не були опрацьовані (див. Fraunhofer-Gesellschaft 2018, S. 8). Сферами застосування є, наприклад, аналіз зображень та відео, розпізнавання мови або навчання роботів (хватальним) рухам. Термін навчання використовується в тому розумінні, що після обробки великої кількості даних або багатьох прикладів машина здатна вирішити проблему, яку раніше не можна було вирішити механічно — комп'ютер «навчився на досвіді».

Стосовно таких навчальних процесів можна виділити різні форми (пор. Awad u. Khanna 2015, S. 6 ff.). У так званому навчанні під наглядом (*supervised learning*) алгоритм навчається за допомогою прикладів, у яких рішення проблеми вже відоме, і надається алгоритму як ввідні дані (дані позначаються «міткою»). У режимі тренінгу відстежується правильність рішення. Наприклад, під час розпізнавання рукописних чисел цифра, яка відповідно мала б на увазі, вважається рішенням. Поки рішення є ненадійним або недостатньо надійними, тренінг продовжується (докладніше про це нижче). При навчанні без нагляду (*unsupervised learning*) у прикладах, призначених для опрацювання, шукають закономірності та структури. У результаті отримують кластери, тобто групи даних із подібними властивостями. Подібні технології знаходять застосування, скажімо, у семантичному аналізі текстів. Так само можна з великих масивів даних про учнів, які опрацьовують навчальне програмне забезпечення, спробувати сформувати групи учнів, які при порівняльному рівні підготовки та шляху навчання досягли порівняльних результатів у навчанні. Так можна буде — після визначення початкового рівня учня — рекомендувати йому певний шлях навчання, який певною мірою вірогідності приведе його до успіху. Крім кластеризації, метод також можна використовувати для стиснення даних, тобто скорочувати блоки даних до розміру їхніх основних характеристик або масштабів.

Машинне навчання відбувається з використанням великої кількості даних (*Big Data*) як основи для тренінгів. Такі дані генеруються в тому чис-

лі електронними листами, соціальними медіа, сенсорами або геоданими, і відповідно вони багатоманітні (див., наприклад, Freiknecht u. Papp 2018, S. 10 ff.). У контексті освіти різноманітні дані створюються, наприклад, під час використання онлайн-платформ, відвідування онлайн-курсів, опрацювання навчальних програм, використання застосунків або роботи в системах та з системами менеджменту навчання (*Learning-Management-Systems*) (див., наприклад, Jülicher 2018). Збір таких даних (*educational data mining*) та їхня оцінка (*learning analytics*) пов'язані з метою оптимізації шляхів навчання та надання індивідуального зворотнього зв'язку під час навчання (пор. Ebner u. Ebner 2018). У такий спосіб з даних багатьох користувачів певної навчальної платформи можна за потреби вивести певні шаблони, які покажуть зв'язок між характеристиками особистості та поведінкою у навчанні чи успішністю, що дозволить дати поради щодо індивідуального шляху навчання (див., наприклад, Kerres 2018, S. 340 ff.).

У той час, як у звичайному програмуванні комп'ютерів знання для вирішення проблем формуються відпочатку у вигляді алгоритму, при машинному навчанні знання для розв'язання задач отримують з великої кількості даних, які використовуються для навчання так званих штучних нейронних мереж. Такі мережі складаються із вхідного шару, різних (прихованих) проміжних шарів та вихідного шару, кожен із певною кількістю нейронів (див. мал. 3.3).



Мал. 3.3 Машинне навчання: приклад штучної нейронної мережі.

Наприклад, просте для людини завдання розпізнавання рукописних чисел через нейронну мережу можна вирішити таким чином, що (оцифрований) рукописний ввід складається з певної кількості пікселів, які представлені в нейронах як число показника яскравості. У першому проміжному шарі мережа може бути навчена таким чином, щоб розпізнавались певні краї записаного числа, а у наступних шарах — частини шаблонів (наприклад, півкола) тощо. В ідеалі передостанній шар складається з окремих елементів цифр, через поєднання яких можна отримати цифри від 0 до 9. Відповідно, мережа у вихідному шарі зберігатиме в десяти нейронах ймовірність, з якою ввід був розпізнаний як число 0, 1, 2 і т.д. Окремі нейрони в проміжному шарі отримують ввід інформації зі значень усіх нейронів відповідного попереднього шару, які концентруються у так званій масі нейрона, і при перевищенні порогового значення (його можна встановити) відбувається активізація нейрона, який потім генерує ввід для наступного шару. Маса і порогові значення є, так би мовити, регульовальними коліщатами, за допомогою яких можна впливати на процес навчання алгоритму. Мета — обробивши безліч прикладів, знайти такі налаштування нейронної мережі, за яких рівень помилок у розпізнаванні рукописних чисел буде максимально низьким. Іншими словами, процес навчання є успішним, коли знайдено такі налаштування мережеві, за яких можна надійно розпізнавати написані від руки цифри. Завдяки тренуванню нейрони в прихованих шарах формують модель проблеми, яку необхідно вирішити, та її рішення. У цьому випадку це буде контрольований процес навчання, оскільки результат заздалегідь відомий.

Дотеперішні застосування та успіхи машинного навчання обмежуються певними галузями та завданнями, але, швидше за все, вони розширяться в майбутньому. Навіть якщо поняття навчання може навіювати думку, що тут існують аналогії з навчанням людини, слід зазначити (не маючи змоги вести тут детальну дискусію), що це не означає, «що машина має розуміння чи усвідомлення того, які дані вона обробляє, чому і в якому контексті це робить, і яке значення мають ці дані» (Fraunhofer-Gesellschaft 2018, S. 8).

Виходячи з вищенаведених міркувань, тепер можна ще раз поглянути на навчальну платформ «grips», про яку йшлося на початку. Проаналізуйте її з точки зору гіпотез щодо навчання та викладання у зв'язку з цим продуктом.

3.3 Планування та створення ситуацій навчання і викладання, які ґрунтуються на використанні медіа

3.3.1 Вступні зауваження та питання

Міркування щодо релевантних для навчання медіапропозицій та можливих базованих на медіасценаріях навчання показали, що використання медіа на уроці вимагає декількох рішень з боку вчителя. У цих рішеннях, з урахуванням передбачуваного рівня підготовки класу, а також цілей та видів навчального процесу, йдеться про те, щоб узгодити між собою властивості відповідних медіа з умовами викладання в сприятливий для навчання спосіб. Відповідно, готуючись до уроку, вчителі щоразу постають перед питанням, як їм інтегрувати наявні медіапродукти, скажімо, навчальне відео чи імітаційне середовище, у навчальний процес, і якою мірою їм слід самостійно створювати відповідні медіапродукти.

У цьому контексті ми в подальшому скористаємося прикладом, в якому вчитель має намір провести урок на тему «Політичні рішення та їхні наслідки». Що стосується учнів, він припускає, що ті здатні працювати самостійно. Для того, щоб підтримати таку самостійну роботу, вчитель хоче знайти придатний медіапродукт, а також розглядає можливість за потреби доповнити його власними матеріалами. Під час пошуку він нашттовхується на компакт-диск «Екополітика» (пор. Vester):



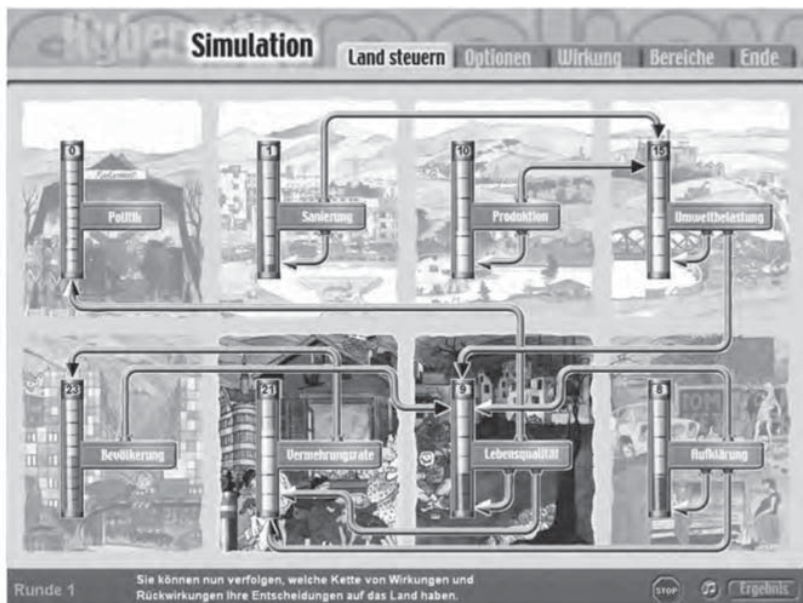
Компакт-диск «Екополітика» пропонує можливість поставити себе на місце урядової комісії, завданням якої є підготовка рішень для держави, завдяки яким стан цієї держави має поліпшитися. Відповідна держава представлена вісьмома взаємодіючими сферами, стійкий розвиток яких необхідно забезпечити. Це сфери політики, виробництва, забруднення довкілля, якості життя, реабілітації, просвіти, коефіцієнту відтворення населення та демографічної динаміки. Сфера політики відображає здібності та можливості урядової комісії. Сфера реабілітації включає стале господарювання, скажімо, в сенсі охорони довкілля чи переробки відходів. У сфері виробництва, крім продуктивності та зростання промисловості малого та середнього бізнесу, йдеться також про сільськогосподарське виробництва та розвиток торгівлі й послуг. Сфера забруднення довкілля включає шкідливі наслідки втручання людини в біосферу. У сфері просвіти йдеться про інформацію та знання, скажімо, про довкілля, здоровий спосіб життя або відповідальне планування сім'ї.

Ключова сфера якості життя включає різні аспекти, важливі для здоров'я, благополуччя та безпеки населення. Коефіцієнт відтворення стосується як імміграції, так і еміграції, а також зміни рівня народжуваності та смертності. Сфера населення включає поточну кількість населення, його склад та потреби.

Існує можливість вибору між індустріально розвиненою країною «Кібернетія», країною з перехідною економікою «Кибінія» та країною, що розвивається «Киборія». Країни відрізняються одна від одної різними початковими умовами в різних сферах життя. Проте, яку б країну ви не вибрали, завжди доведеться стикатися з відносно безнадійною загальною ситуацією. При цьому, стан відповідних галузей позначається кольоровими стовпчиками різної висоти та різного кольору: від зеленого (все гаразд) до жовтого (стан тривожний) та червоного (загрозливий). На початку гри доповідач коротко знайомить із проблемною початковою ситуацією у вибраній країні. Потому учасник гри може отримати більш детальну інформацію, натиснувши на позначку з відповідною сферою.

Після цього гравці мають можливість «керувати» своєю країною, отримуючи на кожен раунд гри певну кількість ігрових балів, які є еквівалентом капіталу, робочої сили, сировини або впливу. Бали можна інвестувати в сфери, на які можна безпосередньо впливати через такі інвестиції: санация, виробництво, якість життя та просвіта. В інші сфери бали інвестувати не можна, на ці сфери опосередковано впливають інвестиції чи заходи у чотирьох згаданих галузях. Сфера виробництва є єдиною, в якій, використовуючи ігрові бали, можна знизити початковий рівень, тобто виробництво можна обмежити. Після розподілу балів наслідки інвестицій або заходів можна побачити, натиснувши кнопку пуску.

З'являється структурна схема, яка показує, які ланцюги впливу та зворотньої дії спричиняють ухвалені рішення і як вони через наявні мережі впливають на стан країни (див. малюнок 3.4). Потім учасник гри отримує короткий коментар щодо нової ситуації в країні, наприклад: «Якість життя дещо зросла. Вашим громадянам живеться трохи краще, ніж минулого року».



Мал. 3.4: Моделювання наслідків ухвалених рішень

Крім того, можна побачити, як нова ситуація у відповідних сферах життя впливає на здатність діяти у наступному фінансовому році. Наприклад, якщо порівнювати різні країни, то в індустріально розвиненій країні «Кібернетія» ви отримуете значно більше балів, ніж у країні «Киборія», що розвивається. Ігрові бали надаються або віднімаються залежно від поліпшення або погіршення стану, спричиненого в різних галузях. Кольорове виділення привертає увагу до галузей, які сильно змінилися, і так можна дізнатися про новий стан у відповідній сфері та порівняти його зі станом попереднього ігрового раунду. Після ігрового раунду генератор випадкових чисел у формі «хороша новина» або «погана новина» час від часу повідомляє про несподівану подію, яка спричиняє віднімання або додавання до щойно наданих балів. Потім учасники гри мають нагоду проаналізувати ухвалені рішення, з тим щоб у наступному році (тобто в наступному ігровому раунді) за потреби ухвалити інші рішення або продовжити обрану стратегію.

Для того, щоб можна було прийняти обґрунтовані рішення при подальшому розподілі балів, в зоні «Ефект» можна отримати інформацію про систему та взаємодію між поєднаними в мережі сферами, позначеними відповідними стрілочками.

Кладнувши на з'єднувальні лінії, можна викликати граф математичної функції, який показує взаємозв'язок між двома сферами, наприклад, зміну якості життя залежно від просвіти.

Гравці можуть самі встановити кількість ігрових раундів. Потім гра автоматично закінчується, і учасник отримує підсумок гри, який дає точну інформацію про те, як розвивалися різні сфери життя країни за час його «правління». З одного боку, обравши певну сферу, можна дізнатися про остаточний статус і подивитися на графіку, як розвивалася ця галузь за час правління. З іншого боку, можна запустити підсумкове моделювання, яке ілюструє розвиток всіх восьми сфер в одному графіку. Гра також може закінчитися державним переворотом, а саме тоді, коли розподіл балів спричинив якісь особливо несприятливі процеси в якійсь із галузей, наприклад, демографічний вибух. Державний переворот свідчить про те, що в грі недостатньо був врахований взаємозв'язок окремих галузей. Адже мета полягає не лише в тому, щоб звертати увагу на окремі процеси, а тримати в полі зору різні сфери у їх комплексній взаємодії.

Якщо учасники гри привели свою країну до хорошого стану у всіх сферах життя, їх приймають до «Клубу кібермислителів». Внаслідок цього у них у полі «Налаштування» з'являються нові можливості. Наприклад, вони можуть самі визначати початковий стан у різних галузях, або ж впливати на функцію ефекту між відповідно двома сферами. Таким чином, щоразу виникають нові ігрові ситуації, на які гравці мають реагувати відповідними стратегіями.

Більш детальну інформацію про моделювання можна знайти у Vester (без року публікації).

Для вчителя, який хотів би використати це імітаційне середовище на уроці на тему «Політичні рішення та їхні наслідки», виникає питання, як він міг би змістовно інтегрувати подібний медіапродукт у навчальний процес, та які доповнення бажано було б внести, створивши власні медіадоробки. Наведіть свої перші міркування щодо цього.

Для подальшого опрацювання цього питання доцільно розібратися з такими підпитаннями:

- (1) Яким дидактичним вимогам повинні відповідати викладання та навчання з використанням медіа?
- (2) Які варіанти медіа можна використовувати на різних етапах викладання і навчання?
- (3) Які наслідки випливають із цього для підготовки до уроку із використанням медіа та створення власних медійних розробок?

Опрацювання цих питань відкриває можливість ретельного аналізу та оцінки медіапродуктів, а також належної підготовки уроків із використанням медіа та обґрунтованого створення власних медіарозробок.

3.3.2 Дидактичні вимоги до створення навчально-педагогічних ситуацій на основі медіа

Процеси, спрямовані на навчання та розвиток, як правило, відбуваються у школі у формі уроків. Зазвичай, безпосередньо уроком значною мірою управляє вчитель. Проте, з часом склалися й інші форми навчання та роботи, наприклад, обговорення в колі, вільна праця, робота за тижневим планом, робота над проєктами, уроки-майстерні та інші форми самостійної роботи всередині школи або поза нею. На наш погляд, щодо уроків та інших форм навчання та роботи спостерігаються такі тенденції:

- (1) Зважаючи на різноманітні зміни в позашкільному середовищі — особливо у зв'язку з диджиталізацією та медіатизацією — буде зростати потреба в тому, щоб школа пропонувала можливості залучати, обмінюватися, обговорювати та опрацьовувати позашкільний досвід. Використання різних медіапродуктів поза школою, скажімо, для отримання інформації, навчання, розваги, спілкування або для соціального обміну пов'язана з набуттям знань та вмінь, цінностей та поглядів, а також із соціальними процедурами та практиками, які привносяться в клас як передумова навчання. Їх слід сприйняти та конструктивно використати для організації навчання. Для цього годяться також і вільні форми обміну досвідом та бесіди, а також використання в навчанні та подальший розвиток навичок поведінки з цифровими медіа. Такі форми є водночас вираженням процесів стирання меж між шкільним та позашкільним життям.
- (2) Можливості створення мереж також все більше зосереджуватимуться на формах роботи, в яких навчальна діяльність, пов'язана з викладанням, підтримується та організовується через мережеві навчальні платформи або комунікаційні середовища. До них належать, наприклад, форми, в яких конкретна навчальна діяльність переноситься зі школи як місця навчання на домашню територію, де завдання, що базуються на роботі в мережі, виконуються індивідуально або в навчальних групах, які є важливою передумовою для поглибленої або більш широкої спільної роботи на уроці (див. також розділ 3.1.3). Крім того, навчальні процеси можуть бути організовані як кооперативна чи спільна форма роботи на основі мереж. Це все більше відбуватиметься у поєднанні з адмініструванням, організацією та обробкою цифрових навчальних матеріалів в індивідуальних та групових сферах роботи на відповідних платформах.

- (3) Неоднорідність інтересів або рівнів підготовки, а також форми навчання та роботи, згадані в (2), призведуть до того, що здатність до самостійної та самокерованої роботи набуде важливого значення. Зокрема, в контексті інклюзивної школи навчальну діяльність потрібно буде ще більше адаптувати до індивідуальних вимог, щоб кожен учень мав можливість оптимально розвивати свої вміння та навички. Це може означати, наприклад, що школярі будуть працювати не за уніфікованими медіапродуктами, а за диференційованими за рівнем програмами — відповідно до специфічних критеріїв для менших груп чи окремих учнів. Для таких форм персоналізованого навчання цифрові медіа пропонують широкий спектр можливостей для варіювання змісту та завдань, форм викладу, а також процедур та форм взаємодії. У цьому контексті залишається почекати, наскільки будуть розроблені та зарекомендують себе методи штучного інтелекту та машинного навчання для діагностики рівня знань та для адаптації навчальних матеріалів до шкільного повсякдення. Втім, за всіх існуючих можливостей самостійна робота не повинна призвести до того, що навчання стане переважно чи повністю індивідуальним заняттям. Це не мало б сенсу з педагогічної точки зору, оскільки (а) спрямований на відповідальність розвиток [особистості] потребує особистого спілкування та соціальної взаємодії; (б) форми навчання та роботи повинні пропонувати можливість включення соціальних потреб; (с) школа має також функцію компенсації щодо тенденцій ізоляції та індивідуалізації в позашкільному просторі.
- (4) На тлі наведених вище міркувань можна припустити, що навчання і сприяння [особистісному] розвитку в школі майбутнього також значною мірою будуть відбуватися у соціальних межах навчальних груп під керівництвом та за підтримки вчителя, тобто у формі уроку. Це базове положення жодною мірою не виключає, а навпаки — включає в себе той факт, що медіа будуть використовуватися як засіб стимуляції та підтримки навчального процесу, а також, що будуть плануватися індивідуальні етапи навчання — за потреби з використанням медіа та в різних місцях — як соціальний компонент навчальних процесів. Завдяки цьому розширюються та змінюються завдання вчителів; їх заміна алгоритмічно керованими процесами навчання не є ані педагогічно бажаною, ані їй слід боятися. Навчання як головна умова освіти продовжуватиме залежати від рефлексивного вивчення матеріального та соціального (навколишнього) світу в соціальних контекстах.
- (5) Поряд або у поєднанні з вищезазначеними формами навчання та праці, у школі майбутнього відбуватимуться різноманітні заходи шкільного життя. Вони можуть варіюватися від закладання та догляду за

шкільним садом до підготовки та проведення шкільних свят. Деякі з цих заходів можна проводити у формі проєктів. Втім, форми навчання, згадані в (2), також можна організувати як проєкти. При цьому проєкти та уроки можна поєднувати з інтенціями медіапедагогіки (див. розділ 8.2).

У той час, як при вільній формі обміну досвідом та бесіди [відповідно до (1)] в поле зору потрапляє насамперед використання медіа *поза школою*, *внутрішньошкільне* використання медіа відіграє важливу роль передовсім у навчанні в межах Blended Learning [відповідно до (2)], при самостійному навчанні [відповідно до (3)] та на уроці [відповідно до (4)], а ще у проєктах [відповідно до (5)].

Навіть якщо форми навчання та роботи, пов'язані зі школою, змінювались із часом та у зв'язку з медіатизацією та диджиталізацією і надалі продовжуватимуть змінюватися, все ще залишається чинною основна дидактична вимога: навчальні процеси треба організовувати у такий спосіб, щоб якнайкращим чином стимулювати та підтримувати набуття навичок та особистісний розвиток учнів. На основі інтерпретації навчальних процесів як процесів дій (див. вступ до глави 3) та аналізу дидактичної та педагогічно-психологічної літератури, можна сформулювати такі принципи навчання загалом — а отже, і навчання з використанням медіа (пор. Tulodziecki, Herzog u. Blömeke 2017, S. 156 ff.):

- (1) Урок повинен відштовхуватися від значимого для учнів завдання. Завдання має стимулювати активізацію наявних знань, умінь та поглядів і — з відповідним рівнем складності — сприяти усвідомленню того, що потрібно вчитися нового, щоб мати змогу вирішити завдання.
- (2) Урок повинен відкрити можливість учням брати участь у плануванні заняття у спосіб, орієнтований на їхній розвиток. З цією метою слід досягти згоди щодо цілей, питань та підходів.
- (3) Навчання повинно зосереджуватись на розширенні, диференціації та, за необхідності, корекції чи формуванні знань, умінь та поглядів щодо тематичного предмету при активному спільному дослідженні матеріалу, за необхідності, з відповідною внутрішньою диференціацією.
- (4) Навчання повинне призводити до того, що учні при вирішенні значимих завдань будуть використовувати і випробовувати нові знання та вміння, а також, за потреби, змінювати свої підходи.
- (5) Навчання повинно забезпечувати порівняння різних варіантів рішень, а також систематизацію та застосування відповідних знань та підходів, їх удосконалення та осмислення.

У зв'язку з цими вимогами особливо важливо обирати відповідні завдання. Такими завданнями можуть бути дослідницька робота, певна проблема, знаходження рішення, оформлення або оцінювання. Скажімо, *дослідницьке завдання* може полягати в тому, щоб зібрати та задокументувати важливі тези та результати досліджень на тему насильства в школах. *Проблема* виникне, наприклад, тоді, коли дати завдання сконструювати алюмінієвий ящик для кемпінгу, і обчислити, при якому співвідношенні висоти, ширини та глибини можна отримати найбільший об'єм за найменшої витрати матеріалів. *Завдання на знаходження рішення*, наприклад, виникне тоді, коли учням треба буде поставити себе на місце керівництва компанії, якому необхідно вжити заходів для забезпечення конкурентоспроможності та збереження робочих місць. *Завдання на оформлення*, наприклад, постане перед групою школярів, які вирішують випустити шкільну газету. Завдання з оцінювання може, наприклад, полягати в аналізі літературної екранізації та її оцінці за змістовими і формальними критеріями.

На основі викладених вимог можливе таке ідеально-типове структурування уроку в розумінні дидактики, орієнтованого на дії та розвиток (пор. Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 170 ff.):

- постановка завдання, збір та проблематизація спонтанних варіантів рішення;
- узгодження цілей та обмірковування значущості;
- порозуміння щодо способу дій;
- розробка основи для вирішення завдання;
- реалізація рішення завдання;
- порівняння варіантів рішення та узагальнення вивченого;
- впровадження прикладних завдань та їх опрацювання;
- продовження (вдосконалення) та оцінка вивченого та шляхів навчання.

У межах такого алгоритму можна скористатися різними інструментами медіа для стимулювання та підтримки бажаних процесів навчання.

3.3.3 Можливості медійної стимуляції та підтримки на різних етапах навчально-педагогічних процесів

Якщо спочатку розглянути *етап постановки завдання*, то можна відзначити таке: дослідницькі завдання, проблеми, знаходження рішення, завдання з оформлення чи оцінювання можна представити, наприклад, за допомогою фільмів, зображень, звукозаписів, письмових текстів або імітаційних програм, або ж із використанням різних інструментів:

- Так поштовх до проведення дослідження на тему насильства в школі може дати кіносюжет, наприклад, з телефільму, в якому розповідається про конкретний випадок.
- Вирішення проблеми виготовлення кемпінг-боксу з використанням якомога меншої кількості матеріалу можна вмотивувати за допомогою короткого відео про ощадливе поводження з сировиною.
- Приклад із рішенням про вжиття різних заходів щодо захисту конкуренції та робочих місць, де учні виступають у ролі керівництва компанії, може бути доведений до їх відома шляхом короткої презентації у цифровому форматі.
- Презентація цікавих текстів та зображень з різних шкільних газет, які доступні в інтернеті, може бути використана для заохочення групи учнів самостійно спланувати випуск шкільної газети.
- Вибрані уривки з екранізації літературного твору можуть спровокувати питання про те, як режисерам та операторам вдасться досягти того, що глядач одним героям симпатизує, а до інших відчуває неприязнь, і як це можна оцінити — також з огляду на літературний оригінал.

Відштовхуючись від таких презентацій, слід в кожній навчальній групі під час особистих бесід збирати і за потреби занотовувати спонтанні пропозиції рішень, а також проблематизувати їх з огляду на пов'язані з ними питаннями.

На *етапі узгодження цілей* необхідно в ході особистої бесіди визначити цілі заняття та обміркувати їх поточне та майбутнє значення. У разі доцільності цілі можна зафіксувати за допомогою медійних засобів.

Етап порозуміння щодо способу дій варто переважно проводити у формі особистої бесіди в навчальній групі. Йдеться про те, щоб зібрати питання, які будуть важливі для опрацювання завдання та координації відповідних процедур. План дій можна зафіксувати на кінцевій стадії планування, щоб кожен учасник міг у будь-який час отримати інформацію про порядок виконання робіт та дії, які він взяв на себе. Це особливо важливо у проєктно-орієнтованому навчанні, наприклад, при створенні шкільної газети. За нагоди, на етапі планування можна скористатися допоміжними комп'ютерними програмами, скажімо, з управління проєктами.

На *етапі розробки основ для вирішення завдання* за допомогою медіа можна отримати або напрацювати інформацію. Джерелами інформації або допоміжних матеріалів можуть бути, приміром, фільми, зображення, звукові файли, письмові тексти чи інструменти:

- Для дослідження проблеми насильства в школі за допомогою пошуковика можна знайти необхідну інформацію в інтернеті, наприклад, на відповідних порталах чи веб-сторінках громадських бібліотек (див., наприклад, Wachs et al. 2016).

- Для опрацювання проблеми з кемпінг-боксом, крім підручника з математики, можна скористатися поясненнями про вирішення екстремальних проблем, а також прикладами завдань на відповідних інтернет-порталах (пор., напр., Rapp 2017).
- У завданні на управлінське рішення за допомогою відповідних джерел можна опрацювати потенційний вплив різних оперативних заходів на конкурентоспроможність та робочі місця (див., наприклад, Blötz 2015).
- Для випуску шкільної газети змістовні та формальні критерії оформлення окремих статей та макета можна розробити за допомогою інформації з інтернет-порталів чи друкованих медіа (див., наприклад, Jugendpresse Deutschland e.V. o.J.; Blana, Hedler u. Ott 2018).
- Для підготовки аналізу та оцінки літературної екранізації можна за допомогою відповідних інформаційних джерел зіставити образотворчі можливості кінокамери, інсценізації та монтажу (див., наприклад, Wacker 2017).

Потім напрацьовану інформацію можна зафіксувати як основу для вирішення завдання та зробити доступною для всіх користувачів. За певних обставин напрацювання основ — в залежності від наявних умов частково або повністю — може відбуватися за допомогою спеціальних матеріалів також поза школою (*flipped classroom*). З цією метою можуть бути використані матеріали, доступні на шкільній платформі навчання або у системі управління навчанням/контентом (*Learning /Content Management System*), або ж безкоштовні ресурси в інтернеті. Однак, у цьому випадку слід упевнитися, що учні мають достатні навички самоменеджменту або отримають необхідну їм супровідну підтримку.

На етапі вирішення завдання йдеться про самостійне переосмислення напрацьованих основ та їх адаптацію до поставленої на початку задачі. Це може відбуватися у формі індивідуальної, партнерської чи групової роботи в малих групах. При цьому можуть використовуватися в тому числі інструменти або засоби презентації на основі цифрових технологій:

- Важливі результати досліджень із питань насильства в школі можуть бути структуровані та скомпоновані за допомогою програми текстової обробки та графічного редагування.
- У розрахунках оптимального співвідношення висоти, ширини та глибини кемпінг-боксу можна використовувати інтерактивну дошку (whiteboard) для унаочнення шляхів обчислення та візуалізації зміни функцій за допомогою відповідної програми.
- Для ухвалення рішень щодо управління підприємством можна використати імітаційну програму, за допомогою якої моделюється взаємний вплив різних заходів на оперативну ситуацію.

- При роботі над шкільною газетою окремі статті можна спроектувати, відредагувати та вставити у відповідний макет за допомогою системи текстової обробки та програми для редагування зображень та графіки.
- Аналізувати та оцінювати фільм — за умови, що він доступний в цифровому форматі — можна за допомогою відповідного програмного забезпечення для монтажу та редагування відео. У деяких випадках слід дотримуватися норм про авторські права. Деякі налаштування дозволяють передавати один одному рухомі або нерухомі зображення, обмінюватися своїми оцінками та демонструвати результати аналізу.

На цьому етапі важливо, щоб комп'ютерні програми виконували лише функцію інструменту, а медіаконтент використовувався лише як предмет аналізу, з тим щоб саме виконання завдання відбувалося самостійно. Потому рішення завдання документується і готується для презентації у медійній формі.

На *етапі порівняння та підбиття підсумків* задокументовані рішення завдань можна спочатку представити іншим членам навчальної групи, а потім особисто прокоментувати їх. Для порівняння та підбиття підсумків доцільно і бажано провести особисту бесіду в навчальній групі. На закінчення, узагальнювальні висновки можна зафіксувати або ж задокументувати засобами медіа для загального доступу. Для представлення результатів можна використати інтерактивні дошки або мультимедійні проєктори, на які учні за потреби можуть налаштуватися через локальну мережу за допомогою своїх мобільних пристроїв (див., наприклад, Krommer 2014).

На *етапі застосування* — подібно до етапу постановки завдань — цікаві завдання застосування можна представити за допомогою фільмів, зображень, звукових файлів, письмових текстів або симуляційних програм. Втім, після цього учні повинні самостійно працювати над завданнями. При цьому комп'ютерні програми знову можуть слугувати інструментами для вирішення завдання, а змістові медіапродукти — предметом аналізу. Зворотню реакцію щодо вирішення завдань можна потім отримати в особистій бесіді.

На *етапі подальшого обговорення та оцінювання* слід спочатку під час особистого обговорення зібрати питання, які ще цікавлять учнів із цієї теми. При необхідності інформацію на тему запитань можна зібрати з різних медійних джерел. Загалом, для з'ясування подальших запитань бажано провести особисте обговорення. Завершальну рефлексію, оцінку вивченого та шляхів навчання варто винести на особисту бесіду. Причому саме використання застосованих медіапродуктів також повинно стати предметом рефлексії.

Ці поради мали на меті продемонструвати різні можливості підтримки викладання за допомогою цифрових медіа. Щоб продемонструвати ці можливості, було названо особливо велику кількість функцій, які принципово можуть здійснюватися з використанням можливостей медіа. Такими функціями є: презентація завдань, інструмент планування, джерело інформації, стимул для навчання чи навчальний посібник, інструмент доступу до інформації, інструмент для опрацювання та обробки даних, об'єкт аналізу, надання матеріалів для самостійного опрацювання, інструмент комунікації та кооперації, інструмент запам'ятовування / зберігання (інформації) та представлення результатів роботи. Втім, велика кількість можливостей не повинна навіювати думку про те, що в межах уроку необхідно або варто використовувати якомога більше функцій медіа. У конкретному випадку рішення про використання медіа слід ухвалювати з урахуванням цілей, змісту, вимог до навчання, очікуваних навчальних заходів та навчальних дій, а також бажаних соціальних форм. Також в деяких випадках будуть великі відмінності у використанні медіа в початковій та середній школі першого і другого ступенів.

З вищенаведених міркувань стає зрозумілим, що використання медіа у викладанні та навчанні — це процес, який потребує ретельного дидактичного осмислення. Особливі переваги використання медіа можуть в педагогічно доцільний спосіб проявитися на основі відповідної рефлексії. В узагальненій формі можна назвати такий потенціал медіа, особливо цифрових (див. Herzig 2017):

- *Навчання незалежно від місця, часу та простору.* За допомогою цифрових носіїв інформації можливий швидкий доступ до робочих матеріалів незалежно від місця їх фізичного зберігання та незалежно від локальної присутності того, хто навчається. Крім того, доступ все менше регулюється приналежністю до певних установ чи організацій та обмеженнями у часі.
- *Навчання за допомогою мультимодальних та мультимодальних продуктів.* Мультимедійні продукти кодуються в різних системах символів і вони стосуються різних сенсорних модальностей; різні позиції включають різні медійні форми подачі, наприклад, тексти, графіка, зображення, звукові документи, відеофільми, програми, анімації, імітації.
- *Персоналізоване навчання за допомогою адаптивних навчальних продуктів.* Певною мірою, цифрові медіа пристосовані до потреб користувачів. Це досягається, з одного боку, завдяки можливості визначити [для себе] шлях навчання залежно від потреб та знань і обрати відповідні навчальні матеріали, а з іншого — завдяки генерованим системою навчальним посібникам та матеріалам.

- Робота з *навчальними об'єктами* та їх обробка: мультимедійні продукти дозволяють обробляти та творчо перетворювати наявні навчальні матеріали, наприклад, у вигляді редагування зображення та звуку. Крім того, цифрові медіа можна використовувати для створення віртуальних просторів, які дозволяють проводити віртуальні дослідження або віртуально взаємодіяти з розташованими в них об'єктами, наприклад, коли моделюється поведінка з небезпечними речовинами під час експерименту у віртуальній лабораторії. Різні типи взаємодії та способи управління дозволяють також розширювати цифрові матеріали, наприклад, шляхом анотування або вставки посилань на інші матеріали.
- *Зворотній зв'язок при навчанні*. Взаємодія з цифровими медіапродуктами, наприклад, у вигляді введення текстів, використанні функції перетягування (drag and drop), заповнення сценаріїв тощо призводить до реакції з боку системи, яка дає учням підказки рішень для подальших навчальних активностей. Ці функції відіграють певну роль, наприклад, в адаптивних або тьюторських системах (див. розділ 3.1), а також у навчальних програмах, в яких певні дії спричиняють негайну реакцію (наприклад, у простих тренувальних програмах, в складних ділових іграх чи в середовищах імітаційного моделювання). Крім того, під час іспитів із використанням відповідного програмного забезпечення (*e-Assessment*), або комп'ютерних тестів на компетентність можна отримати безпосередню оцінку-відповідь щодо рівня підготовки.
- *Комунікація та кооперація у навчанні*. Цифрові застосунки дають можливість встановити зв'язок з іншими людьми, наприклад, через певні інтернет-сервіси та спілкуватися з ними (наприклад, електронною поштою, в чаті, групі новин, блозі, вікі, відеоконференції), або спільно працювати над певними завданнями (наприклад, через навчальні платформи, системи управління навчанням тощо). Тут, зокрема, відкривається можливість поєднувати місця навчання, наприклад, за сценарієм «перевернутого класу» (*flipped classroom*) як форми змішаного навчання (*Blended Learning*).
- *Навчання в доповненій реальності (augmented reality) та іммерсивному навчальному середовищі*. За допомогою цифрових медіа можна доповнити аналогові носії, наприклад, підручниками, цифровою інформацією та навчальними продуктами, як от короткими відеосюжетами, анімацією чи текстами як оригінальними джерелами. Доступ до них можна отримати, наприклад, через додаток на планшеті. В іммерсивному навчальному середовищі учні можуть провадити навчальну діяльність напряму або за допомогою аватарів. За допомогою тривимірних зображень або використання спеціальних (відео)

окулярів або так званих смарт-окулярів можна досягати різного ступеня занурення [у віртуальну реальність]. Прикладами такого застосування є лабораторні експерименти або цифрові навчальні ігри.

Проте, при всіх можливих перевагах використання цифрових медіа-продуктів важливо, щоб вони не витісняли прямий досвід та безпосереднє особисте спілкування. У цьому сенсі концепція цифрових медіа та їх використання вимагають особливої педагогічної відповідальності з огляду на рівень розвитку учнів.

3.3.4 Планування і створення навчально-педагогічних ситуацій на основі медіа

Навіть якщо іноді стверджують, що сучасне викладання буде хорошим лише тоді, коли використовуватимуться цифрові медіа, відправною точкою міркувань при плануванні уроку мають бути учні та їхні навчальні процеси (а не медіа). Відповідно, плануючи урок, з урахуванням відповідної теми та пов'язаними з нею цілями, важливо виходити з потенційних навчальних передумов та бажаної навчальної діяльності. Потім на цій основі можна подумати, які можливості медіа можна використовувати для стимулювання та підтримки бажаної навчальної діяльності. При обмірковуванні планування можна виокремити два варіанти: з одного боку, можна планувати використання існуючих медіапродуктів, а з іншого — може з'явитися потреба у розробці власних медіаматеріалів.

Якщо будуть використані *існуючі продукти*, перед викладачем постає завдання пошуку можливих варіантів, аналізу відібраних продуктів та оцінки їх придатності за певними критеріями або бажаними властивостями. Це слід зробити у межах планування навчального сценарію, в який можна інтегрувати базовані на медіа навчально-педагогічні заходи. У цьому сенсі постає «завдання припасування», яке полягає в об'єднанні дидактичних рішень, імпліцитно чи експліцитно закладених у цьому медіапродукті, а також пов'язаних із ними ефектів, з організацією уроку в цілісній загальній дидактичній концепції. На відміну від цього, при *самостійному створенні медіапродуктів* рішення щодо використання медіа лежать повністю в руках вчителя, так що відповідність між медіапродуктом та дидактичним оформленням всього уроку не залежить від уже прийнятих (щодо дидактичного оформлення) рішень.

Хоча ці зауваження стосуються насамперед попередньо структурованого змісту медіапродуктів, але в своїй основі вони стосуються і підбору інструментів. При цьому може знадобитися певна адаптація, наприклад, при використанні *систем управління навчанням*, коли треба буде конфігурувати навчальні кабінети для груп та окремих учнів та / або надати права на певні види активності (читання, писання, надсилання файлів на голов-

ний комп'ютер, завантаження тощо) — залежно від конкретної навчальної ситуації.

У той час, як вибір доступних медіапродуктів стає все складнішим через велику кількість варіантів, доступних у режимі офлайн чи онлайн, самостійна розробка більш складних цифрових продуктів для вчителів є швидше винятком. З одного боку, це пояснюється значними затратами часу та фінансів, а з іншого — необхідними спеціальними компетенціями, наявність яких не є samozрозумілою. Відтак, самостійно створені продукти обмежуються, зазвичай, цифровими презентаціями та робочими матеріалами, або невеличкими відеофільмами чи аудіопідкастами. Тим часом цифрові інструменти дозволяють виробляти також «низькопорогові» продукти, наприклад, веб-квести або презентації завдань на спільних заняттях із прямим зворотнім зв'язком з учнями через мобільні пристрої (так звана система відповідей класу — *Classroom Response*). Створення власних медіапродуктів може і повинно здійснюватися за участі або у співпраці з учнями. У певних контекстах, наприклад, представленні результатів навчання, очевидно, що відповідальність за це має повністю покладатися на учнів.

Використання наявних медіапродуктів

У повсякденній підготовці до уроків з використанням медіапродуктів рішення щодо цих продуктів зазвичай ухвалюються інтуїтивно, в межах очевидних можливостей. Разом з тим, у показових випадках, наприклад, коли йдеться про професійну підготовку чи перепідготовку, слід безпосередньо враховувати важливі аспекти вибору засобів медіа, також і для того, щоб «загострити» погляд на більш інтуїтивні повсякденні рішення.

Перш за все, при використанні медіа постає завдання — здійснити цілеспрямований попередній відбір як частину загального планування уроку. Для цього можна послугуватися чотирма питаннями:

- (1) Про яку тему та які цілі йтиметься у запланованому уроці?
- (2) Які передумови навчання слід очікувати та які навчальні активності є бажаними?
- (3) Які навчальні активності можна стимулювати та / або підтримати засобами медіа?
- (4) Які характеристики повинен мати відповідний медіапродукт, скажімо, стосовно форм представлення, організації та послідовності, і які види медіа чи їх оформлення відповідно треба взяти до уваги?

Наприклад, якщо мета уроку — розповісти про виникнення природного парникового ефекту, а учням відомі такі базові поняття, як вуглекислий газ, вуглеводні та водяна пара, то важлива навчальна активність може полягати у тому, щоб створити у них уявлення про взаємозв'язки при виникненні природного парникового ефекту. Тож логічним був би пошук медіапродукту,

за допомогою якого можна було б чітко і зрозуміло показати ці взаємозв'язки. Для цього медіапродукт, який слід обрати, повинен мати такі характеристики:

- зображальна форма — графічне зображення або анімація;
- організаційна форма — інфографіка (з різними етапами процесу) або мультиплікація;
- форма послідовності — лінійна або респонсивна.

На основі цих міркувань можна розглянути комп'ютерну графіку (у вигляді цифрового презентаційного слайду або продукту з мережі) чи комп'ютерну анімацію як вид медіа чи презентації. Після з'ясування цих питань можна пошукати в інтернеті чи у відповідних каталогах, наприклад, каталозі найближчого медіацентру, відповідні медіапродукти.

Після того, як був знайдений медіапродукт, який видається відповідним, рекомендується вивчити його більш ретельно. Таке вивчення може орієнтуватися на такі питання щодо аналізу, оцінки продукту та ухвалення рішення. Ці питання мають загальний характер і не прив'язані до конкретного прикладу:

Питання для аналізу та оцінки:

- (1) Який конкретний контент містить продукт та чи коректний він по суті?
- (2) Які конкретні варіанти оформлення використовуються (типи кодування / сенсорні модальності / зображальні форми / прийоми оформлення / форми послідовності / форми конструкції) і чи підходять вони для стимулювання чи підтримки бажаної навчальної активності?
- (3) Які конкретні навчальні передумови вимагаються для адекватного розуміння [матеріалу] і чи має їх навчальна група?
- (4) Які конкретні уявлення про цілі пов'язані з медіапродуктом і чи сумісні вони з бажаними цілями?
- (5) Яку (імпліцитну) дидактичну структуру — включаючи навчально-теоретичні аспекти — потенційно містить медіапродукт, і чи можна узгодити її із запланованим заняттям?

Питання для ухвалення рішення:

- (1) На якому етапі (етапах) уроку (скажімо, відповідно до розділу 3.3.3) слід використовувати медіапродукт або його частини — з урахуванням питань щодо аналізу та оцінювання?
- (2) Яка функція (функції) (відповідно до розділу 3.3.3) повинна (повинні) реалізовуватися на відповідному етапі уроку?
- (3) У якій соціальній формі слід використовувати медіапродукт?
- (4) Як можна детально розробити урок з урахуванням обраного медіа?

- (5) В яких місцях [уроку] варто провести разом з учнями рефлексію використання медіа?

І нарешті, планування з використання медіа слід доповнити шляхом рефлексії наступних двох питань:

- (1) Яких впливів (і побічних ефектів) на процес навчання та їх результати слід очікувати від використання медіа ?
- (2) Як оцінювати впливи (та можливі побічні ефекти): з точки зору цілей, що стосуються конкретної теми, чи також із погляду більш загальних цілей?

На основі такого аналізу, оцінок, рішень та рефлексії може бути здійснена змістовна інтеграція в урок існуючих медіапродуктів. Утім є умова: обрані медіапродукти дозволено використовувати з огляду на авторські права. Для медіапродуктів, розроблених для шкільного використання (включаючи спеціальні продукти шкільного радіо та шкільного телебачення), це, як правило, не становить проблеми. Для використання програмних продуктів, наприклад, стандартних програм або програмного забезпечення для навчання, існують ліцензійні умови, які дозволяють безкоштовне або платне використання в окремих класах або в межах школи. Крім того, багато інших медіапропозицій — від газет і журналів до радіо- і телевізійних передач та інтернет-продуктів — можуть становити потенційно багатий ресурс для використання в навчанні. Однак практичне використання обмежене захистом авторських прав на матеріали (які в цьому випадку вважаються творами, які підлягають захисту), відповідно до принципу «всі права застережені». Це означає, що використання матеріалів, яке виходить за межі читання або простого споживання, зазвичай вимагає згоди автора (див., наприклад, Haubner u. Noyer 2016, S. 10 ff.). Однак, згідно із законодавством про авторські права, виняток становить використання, за якого вчителі можуть в обмеженому обсязі використовувати твори, захищені авторським правом, або окремі статті з газет і журналів для навчальних цілей. Утім, навіть цей виняток не дає ясності у багатьох випадках та пов'язаний з окремими юридичними питаннями, які вчителі не завжди можуть оцінити або навіть просто уточнити (показові приклади див. Muuß-Meerholz 2018, S. 26 ff., S. 133 ff.). Тому в освітньому контексті — окрім медіапродуктів, що випускаються для шкільної сфери — особливо цікавими є матеріали, автори яких надали своїм творам так звану вільну ліцензію.

Відкриті освітні ресурси (Open Educational Ressources)

До так званих відкритих навчальних ресурсів належать ті, які мають ліцензію, що дозволяє безкоштовно користуватися ними (залежно від типу ліцензії можливі певні обмеження). Принцип, що всі права захищені,

замінюється принципом вільного користування, який, однак, може бути обмежений окремими правами або прив'язаний до певних умов. Цей принцип відкриває багато свобод та можливостей для навчального використання без необхідності отримувати дозвіл автора. Права, пов'язані з відкритим ліцензуванням, характеризуються Muuß-Meerholz (2018) у перекладі робіт Wiley таким чином:

1. «Зберігання / розмноження — право виготовляти, володіти та контролювати копії змісту [оригіналу] (наприклад, завантаження, збереження в пам'яті та розмноження).
2. Використання — право використовувати зміст у різних контекстах (наприклад, у класі, в навчальній групі, на веб-сайті, у відео).
3. Обробка — право редагувати, адаптувати, змінювати чи перетворювати зміст (наприклад, перекладати зміст іншою мовою).
4. Змішування — право поєднувати оригінальний чи відредагований зміст з іншим відкритим змістом та створювати з нього щось нове (наприклад, при включенні зображень та музики у відео).
5. Поширення — право ділитися копіями змісту з іншими, в оригіналі чи у власній редакції (наприклад, надати копію другові або опублікувати в інтернеті)» (S. 42 ff.).

Найпоширеніші безкоштовні ліцензії, які можна знайти, — це так звані CC-ліцензії (Creative Commons). Залежно від типу ліцензії, матеріали за цими ліцензіями можуть використовуватися вільно і без обмежень (ліцензія CC0), або підлягати індивідуальним умовам. Наприклад, CC0 BY-SA означає, що використання обумовлюється вимогою подати інформацію про автора та тип версії ліцензії, а також тим, що новий твір буде розміщений під тією ж ліцензією (пор. Musus-Meerholz 2018, S. 58 ff.). Матеріали, які мають безкоштовну ліцензію, можна знайти за допомогою пошукових систем, відповідним чином скоригувавши налаштування (див., наприклад, Creative Commons o.J.).

Міркування, висловлені тут у контексті підготовки до уроку, стосуються не лише вчителів; у доречній формі до цієї справи слід також залучати і школярів. Зокрема, вищенаведена інформація щодо норм авторського права звичайно ж стосується і учнів, коли ті виготовляють власні медіапродукти. Відповідно, тут також відіграють важливу роль безкоштовні ліцензії.

Самостійна розробка медіапродуктів

Якщо залишити поза увагою зображення на дошці, а також прості слайди чи робочі аркуші, розробка власних медіапродуктів вчителями чи учнями пов'язана, зазвичай, з чималими зусиллями. Для того, щоб ці зусилля залишалися в межах прийнятного, медіарозробки, як правило, стосують-

ся медіапродуктів, які у дидактично адекватній формі презентують обмежений за змістом аспект. Такі матеріали — якщо це виправдано з дидактичної точки зору — можна інтегрувати (інколи разом із вже наявними продуктами) у ширші презентації або в складніші навчально-педагогічні сценарії (наприклад, *перевернутий клас* — *flipped classroom*).

З огляду на це ми спочатку зосередимось на пов'язаних із проведенням уроків та використанням медіа рішеннях щодо створення (обмежених за змістом) медіапродуктів. Потім, на прикладі пояснювальних відеороликів, ми представимо спосіб створення матеріалів для учнів для позакласного використання та надамо поради щодо оформлення презентацій.

Створюючи власний медіапродукт, необхідно ухвалювати різні рішення, які стосуються, з одного боку, навчально-педагогічного процесу, для якого призначений цей медіапродукт, а з іншого — конкретних варіантів його оформлення, які пропонують себе при створенні продукту. Відповідні міркування можна ініціювати такими питаннями:

Питання до запланованого навчально-педагогічного процесу:

- (1) Про які теми йдеться і які цілі повинні бути головними у навчально-педагогічному процесі?
- (2) Які навчальні передумови (мається на увазі рівень підготовки учнів — перекл.) вірогідно існують для проведення запланованого уроку?
- (3) Які завдання та зміст необхідно опрацювати в контексті теми та цілей?
- (4) Які етапи та кроки загалом передбачає навчально-педагогічний процес (відповідно до розділу 3.3.3)?

Міркування в контексті медіа

- (1) Для якого етапу слід розробити медіапродукт?
- (2) Яку навчальну активність він має стимулювати чи підтримувати?
- (3) Які структурні елементи є бажаними або прийнятними (з точки зору докладання зусиль), зокрема щодо типів кодування, сенсорних модальностей, зображувальних форм, прийомів конструювання, оформлення, форм перебігу процесу?
- (4) Який вид медіа чи оформлення є відповідним з огляду на вимоги та наявні можливості?

На основі цих міркувань можна розробити відповідний медіапродукт і потому остаточно проаналізувати його з огляду на такі питання:

- (1) Чи вдалося донести зміст правильно і в привабливій формі?
- (2) Який вплив слід очікувати на навчальний процес та навчальний результат?
- (3) Як слід оцінювати очікуваний вплив?

У повсякденній шкільній практиці і вчителі, і учні, як правило, при створенні власних медіапродуктів схильні ухвалювати інтуїтивні рішення — так само, як і при виборі вже наявних медійних матеріалів. На перевагу цьому, процедура, заснована на властивостях медіа, має ту перевагу, що звертає увагу на прийнятні альтернативи, дозволяє з більшою певністю виходити на медіа, пов'язані рішення, які відповідають вимогам навчання, а також сприяють подальшій широкій рефлексії щодо самих медіа та їх можливостей і меж. У цьому сенсі доцільно прагнути до відповідно структурованої процедури, принаймні у показових випадках.



Приклад 1: Навчальні або пояснювальні відеофільми

Щоб проілюструвати порядок дій при створення власного медіапродукту, ми припустимо, що вчитель планує урок із педагогіки, на якому слід буде розробити та обговорити приклади модифікації поведінки на основі біхевіористичних уявлень про навчання. Учитель припускає, що учні мають попередні знання з класичного обумовлення. На етапі уроку «опрацювання засад» (див. розділ 3.3.3) він має намір надати на шкільній навчальній платформі матеріали про форми підкріплення та покарання. З цією метою вчитель спочатку створює профіль медіа, в якому — з огляду на цілі, на досягнення яких спрямований медіапродукт, та на очікувану навчальну активність — фіксуються бажані властивості (див. мал. 3.5). Рішення обрати анімовані зображення з акустичним коментуванням дозволяє — з урахуванням емпіричних досліджень викладання та навчання з використанням медіа — очікувати позитивного навчального ефекту (див. розділ 3.4.3).

Планування та конструювання навчально-педагогічних ситуацій з використанням медіа

Цілі	Знання та розуміння можливостей модифікації поведінки через підкріплення та покарання
Стимулювання та підтримка навчальних активностей	- Вивчення головних фахових термінів та конструктів - Подумкове встановлення зв'язків між навчально-теоретичними термінами та прикладом ситуації - Подумкове осмислення різних процесів підкріплення та покарання на прикладах - Подумкове абстрагування різних процесів підкріплення та покарання
Властивості медіа	Типи кодування: образно-схематичне Сенсорні модальності: аудіовізуальні (динамічні) Зображувальна форма: анімація (зі звуком) Прийоми конструювання: створення комбінацій між текстом і зображенням за допомогою графічних елементів; накладання та прибирання звукового супроводу Послідовність: лінійна, саморегульована Вид жанру: навчальне відео / пояснювальне відео

Мал. 3.5: Медіапрофіль для рішення щодо використання медіа

Учитель розробляє сценарій дидактичного оформлення навчального відео. З цією метою він попередньо визначає, що пояснення окремих видів підкріплення та покарання має базуватися на прикладах із життя та досвіду учнів. Крім того, він вирішує підтримати розвиток когнітивних структур або ментальних моделей (див. розділ 3.2.3), — у значенні *Advance Organizer* (*попередній організатор* — **перекл.**) — у той спосіб, що спочатку графічно зображує на чотирьох полях на дошці різні приклади (позитивне підкріплення, негативне підкріплення, покарання через введення негативного або видалення позитивного стимулу). Виходячи з цього, вчитель планує послідовно наводити приклади до кожного поля у вигляді записаного усного тексту, в ході якого графічно анімоване схематичне зображення процесів підкріплення або покарання пояснюється відповідними фаховими термінами.

Залежно від технічних можливостей та часових ресурсів пояснювальне відео можна створити за допомогою презентаційної програми або програми screencast (див., наприклад, Ebner u. Schön 2017). Презентаційна програма дозволяє виготовити слайди з анімацією, які можна послідовно показувати, коментувати та зберігати у вигляді відео. Показувати можна

за допомогою стандартного програмного забезпечення, наприклад, презентаційної програми OpenOffice. Існує також можливість використання скрінкаст-програми, за допомогою якої можна, наприклад, записувати на планшеті рукописні тексти та ескізи і зберігати їх як відео. У вибраному прикладі дошку з чотирма полями та графічні зображення можна намалювати у вигляді ескізів від руки, усно прокоментувати та зберегти як відео.

З огляду на різноманітні готові медіапродукти, виробництво власних матеріалів може включати в себе також використання та подальшу обробку продуктів, які мають безкоштовну ліцензію. Наприклад, у навчальне відео можна включати окремі відеокадри з повсякденними ситуаціями, які можна трактувати як підкріплення [певної поведінки] або її покарання.

Навчальні чи пояснювальні відеоролики, які наразі все частіше використовуються школярами для роботи над домашніми завданнями або для підготовки до іспитів, зазвичай не проходять спеціального контролю якості. До таких відео належать, зокрема, і такі, які самі учні створюють для інших учнів (див., наприклад, Wolf 2015). У той час, як офіційні навчальні посібники затверджуються лише після проведення ретельних процедур тестування, щодо матеріалів з інтернету не можна виключати, що певні речі подаються в них неправильно. Втім, навіть такі матеріали — якщо вони мають безкоштовну ліцензію — можна використати при створенні власних медіапродуктів, наприклад, якщо їх поєднати із завданням на оцінювання, тобто дати завдання їх об'єктивно оцінити та, за потреби, внести пропозиції, як їх виправити. Відповідні завдання можна також оформити у вигляді відео та, скажімо, розмістити як домашнє завдання на шкільній навчальній платформі.

Іншими прийомами або ж формами виготовлення навчальних відео можуть бути, приміром, техніка накладання (Legetechnik) (вирізані фігури чи об'єкти і тексти розкладають та пересувають на сувої паперу з відповідним коментуванням), проста коротка лекція (при цьому доповідача знімають на відео), інтерв'ю (наприклад, опитування експертів) або мультиплікація.

При створенні навчальних або пояснювальних відео можна також користуватися порадами, які допомагають виготовляти цифрові презентації, як це показано у прикладі 2.



Приклад 2: Створення медіапродуктів із використанням презентаційних програм

Одним із варіантів виробництва власних медіапродуктів із порівняно невеликими затратами є створення цифрових презентаційних слайдів. Зазвичай, для цього буде достатньо використати стандартне програмне забезпечення (презентаційні програми). Такі програми дозволяють поєднувати різні зображальні форми, скажімо, письмові тексти, реалістичні зображення, графічні малюнки та звукові записи. У зображеннях

можна використовувати різні зображувальні елементи, такі як піктограми або стрілки у графіках, чи штучно створені звукові ефекти — оплески або грім у звукозаписі. Крім того, часто існує можливість інтегрувати відеокадри або більш складні аудіофайли, і під час презентації запускати їх автоматично або в ручному режимі (і зберігати їх у формі відео, див. вище). Загалом існує декілька варіантів оформлення, наприклад:

- Композиція або розміщення зображальних елементів. Тут, зокрема, йдеться про розміщення зображальних елементів з урахуванням послідовності читання і перегляду (зліва направо і зверху вниз). Закони гешталту можуть дати важливі підказки, які впливають із закономірностей людського сприйняття, наприклад, законів просторової близькості, схожості, розрізнення фігури і тла, симетрії або цілісності та згрупування. Поділ презентаційної площини також відіграє певну роль; так дотримання правила золотого перетину, тобто розподілу відстаней у визначеному співвідношенні, може створити враження гармонійного дизайну.
- Використання спеціальних зображальних елементів. Для передачі співвідношень величини, кількості чи функціональних взаємозв'язків можна використовувати кругові, лінійчасті, стовбчаті, лінійні та точкові діаграми. Нелінгвістичні символи — кола, багатокутники, полігони тощо — часто можна обирати з відповідних колекцій, припасовувати їхній розмір або створювати з їх комбінацій нові зображальні елементи.
- Використання кольору. Окремі об'єкти, а також письмові тексти можна оформити в кольорі. Завдяки цьому виникає можливість привернути увагу або виділити семантично пов'язані елементи. Кольорове оформлення можна здійснювати з огляду на психологічні ефекти сприйняття кольорів, наприклад, створювати ефекти світлий — темний або теплий — холодний.
- Анімація зображальних елементів. За допомогою цілого набору різноманітних ефектів можна анімувати окремі зображальні елементи. Наприклад, елементи можуть з'являтися і зникати, засвічуватися або обертатися. Крім того, існують прості способи визначати шляхи пересування елементів, тобто показати рух зображального елемента на презентаційному слайді.
- Управління процесом. Процесом презентації користувач може керувати вручну. Проте, цей процес можна частково або повністю автоматизувати шляхом встановлення тривалості показу окремих елементів або цілих слайдів.

Наведені вище рекомендації щодо оформлення власних медіапродуктів стосуються насамперед вчителів. Вони можуть бути також корисними і

для учнів, якщо ті захочуть підтримати засобами медіа власні презентації, скажімо, реферати або представлення результатів роботи в малих групах.

Враховуючи широкий спектр варіантів оформлення, вчителі або й учні завжди повинні виходити з того, який із варіантів насправді сприяє навчанню — тим паче, що розмаїття варіантів також криє в собі ризик використовувати їх заради самих себе, а не ґрунтуючись на міркуваннях доцільності для навчання.

На тлі міркувань у розділах з 3.3.2 по 3.3.4 ви тепер можете накреслити план уроку на тему «Політичні рішення та їхні наслідки», в який буде інтегрована робота з імітаційною програмою «Ecopolicy». При цьому рекомендуємо ретельно подумати над тим, на яких етапах уроку використати окремі складники програми на компакт-диску. Крім того, поміркуйте над тим, які додаткові медіапродукти в цьому контексті можна було б виготовити самостійно та розробити до них показовий медіапрофіль, а також обміркувати або самим випробувати конкретні варіанти оформлення.

3.4 Емпіричні підходи до досліджень та результати досліджень

3.4.1 Вступні зауваження та питання

Існує велика кількість припущень щодо важливості медіа для навчання, частину з яких слід вважати емпірично доведеними, а частину — недоведеними або ж оманливими.



Так в літературі і дискусіях про медіа можна натрапити на такі — експліцитні чи імпліцитні — припущення:

- (a) Навчання з медіа, безумовно, більш ефективне, ніж навчання без них.
- (b) Медіа підходять лише для передачі знань та кращого розуміння, вони не придатні для просування подальших навчальних цілей.
- (c) Чим більше органів чуття залучаються у процес навчання, тим краще: на слух запам'ятовується 20% [інформації], через зір — 30%, через зір і слух — 50%.
- (d) Медіа можуть зламати схеми навчання, орієнтовані на вчителя, на користь активуючих та мотивуючих форм роботи.
- (e) Запровадження планшетів у шкільних класах хоча і призводить до вищої мотивації до навчання, але не варто очікувати позитивних ефектів у вивченні предметів.
- (f) Більш ефективно спочатку до навчального матеріалу подати зображення, а потім вже пояснити, аніж робити все одночасно.
- (g) Подавати навчальний матеріал у формі паралельної презентації зображень і письмових текстів більш сприятлива для навчання, аніж показувати зображення і зачитувати тексти.
- (h) Те, що вивчається, більше залежить від навчальних передумов (рівня учнів — перекл.), аніж від варіантів подачі матеріалу, які використовуються у відповідному медіа.
- (i) Стосовно сенсорних модальностей існують різні типи учнів. Наприклад, одні принципово краще сприймають матеріал через зір, а інші — через слух.
- (j) Переважна більшість учнів мають цілком нормальні передумови для навчання з використанням медіа і в стані здобувати та структурувати інформацію, а також оцінювати її достовірність.

З емпіричної точки зору виникає питання про те, яке з цих припущень слід охарактеризувати як правильне, а яке слід охарактеризувати як неправильне або оманливе. Будь ласка, зробіть свої перші оцінки.

Для того, щоб обґрунтовано оцінити вищезазначені припущення, потрібна інформація щодо таких питань:

- (1) Що говорять емпіричні дослідження про загальний вплив медіа?
- (2) Що можна встановити про вплив особливих властивостей медіа на основі емпіричних досліджень?
- (3) Які специфічні передумови мають діти і підлітки щодо використання (цифрових) медіа?
- (4) Яка ситуація з дослідженнями щодо оцінювання заходів із використанням медіа у шкільному повсякденні?
- (5) Які результати дослідницьких підходів, які ґрунтуються на розумінні теоретико-практичних розробок та оцінки концепцій викладання з використанням медіа як цілісного процесу?

У подальшому, спираючись на ці питання, ми розіб'ємо емпіричні дослідницькі підходи стосовно значення медіа для навчання та викладання на:

- дослідження загального впливу медіа;
- дослідження специфічних властивостей медіа;
- дослідження з суттєвих для медіадидактики аспектів;
- оцінювання навчання з використанням медіа;
- підходи до досліджень, які орієнтуються на розвиток та конструювання.

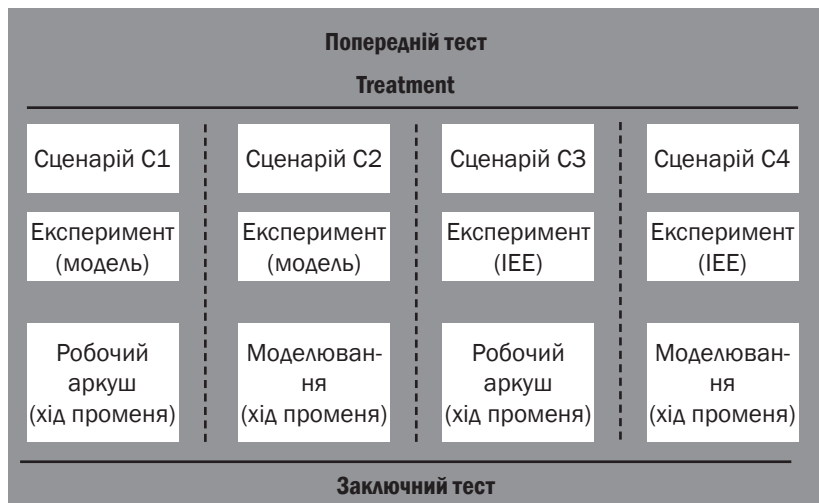
Опрацювання цих пунктів не лише забезпечить обґрунтовану оцінку вищезазначених припущень, але й огляд комплексної ситуації з дослідженнями щодо викладання та навчання з використанням медіа, що дасть можливість ухвалювати емпірично обґрунтовані рішення щодо використання та конструювання [медіа].

3.4.2 Дослідження загальних медійних ефектів

Для ранніх медіадидактичних досліджень характерними були спроби порівнювати медіауроки зі звичайними «вчительськими» уроками. Такі дослідження, як правило, мали на меті виявити переваги уроку з використанням медіа у порівнянні з дидактичними установками, які або зовсім не передбачають використання медіа, або використовують лише їхні традиційні види. Відповідні дослідження часто проводять як експерименти для перевірки припущень та гіпотез. Надалі як приклад такого розслідування ми наведемо роботу Брелла (Brell 2008), присвячену викладанню фізики. Це дослідження ми обрали не востаннє тому, що Брелл на тлі суперечливих

результатів порівняльних досліджень медіа припускає, що використання різних видів медіа не є головною причиною різних результатів навчання.

У своїй роботі «Навчальні медіа та результати навчання — реальні та віртуальні матеріали на уроках фізики» Брелл досліджує також питання про те, чи навчання з комп'ютерними медіа (він називає їх «віртуальними матеріалами») так само ефективне, як і з шкільними експериментами та робочими аркушами учнів (у нього — «реальні матеріали»). З цією метою було розроблено чотири навчальні сценарії, з якими у чотирьох групах працювало загалом 182 учні. Тема уроку — геометрична оптика на прикладі людського ока. Сценарії характеризуються поєднанням (а) *експерименту з робочим аркушем*, (б) *того самого експерименту з моделюванням*, (в) *інтерактивного варіанту експерименту на екрані з тим же робочим аркушем* та (г) *того ж варіанту на екрані з тим же моделюванням*. Експеримент проводився з моделлю людського ока, робочий аркуш використовувався для побудови шляху променя, а моделювання давало можливість інтерактивного конструювання та керованої параметрами анімації шляху проходження променя. Структура дослідження включала попередній тест, реалізацію навчальних сценаріїв в окремих групах (treatment) та повторне тестування (див. мал. 3.6). Склад груп підбирався таким чином, щоб учні з огляду на їхні попередні знання були в рівному становищі (гомогенізовані групи). Результати навчання визначалися через приріст знань шляхом проведення попереднього і підсумкового тестування (див. S. 36f.). Реалізація навчальних сценаріїв здійснювалася як лабораторне дослідження з метою усунення якомога більшої кількості змінних перешкод.



Мал. 3.6: Схема порівняльного дослідження з використанням медіа (пор. Brell 2008, S. 27).

Результати дослідження насамперед показують, що всі чотири сценарії схожі за ефективністю навчання. Цей висновок не змінюється в ході подальшого тесту через кілька тижнів після реалізації сценаріїв (див. S. 88ff.). Що ж стосується загального впливу медіа, порівняння сценаріїв C1 з C3, C2 та C4, C1 з C2, а також C3 з C4 можна використати для перевірки того, чи можна досягти кращого успіху в навчанні з використанням комп'ютерних медіа. Результати тестів показують, що тут також немає відмінностей, і що учні досягають таких самих успіхів у навчанні за допомогою комп'ютерних медіа, як і у варіантах експерименту (з моделлю) та робочого аркуша (див. S. 91). Результати наведеного дослідження демонструють, що використання певного типу медіа чи певного медіапродукту само по собі не впливає на результат навчання.

Загалом, для перевірки тверджень, які описують причинно-наслідковий зв'язок, потрібна конструкція дослідження, в якій якомога більше незалежних змінних зберігаються сталими, щоб можна було конкретно визначити вплив однієї незалежної змінної — в описаному вище прикладі — тип медіа або форма досвіду. Ця умова забезпечує внутрішню валідність. Експерименти або квазіексперименти відповідають цим вимогам (див. Campbell u. Stanley 1970). До них вдаються для перевірки гіпотез про ймовірні взаємозв'язки. Для цього зазвичай відповідно в експериментальній та контрольній групах проводять початковий та підсумковий тест. У час між тестами учасники дослідження з експериментальної групи проходять певні процедури (treatment). Контрольну групу використовують для порівняння, щоб виключити, що результати експериментальної групи стосуються інших процесів, наприклад загального «дозрівання». Перевірка гіпотез зазвичай проводиться на основі статистичних методів, за допомогою яких різниця між результатами перед тестом та результатами після тесту з певною вірогідністю помилки можна визначити як істотну, тобто не випадкову.

Окрім внутрішньої валідності, важливим також є питання, чи можна узагальнювати результати одного єдиного дослідження. Необхідної зовнішньої валідності можна досягти лише за умови, якщо вибірка репрезентативна. Оскільки пов'язані з цим затрати дуже значні, вона застосовується лише до невеликої кількості досліджень. Для того, щоб все-таки можна було оцінити, чи не йдеться у відповідному випадку лише про поодинокий результат, можна залучити інші дослідження із порівнянними формулюваннями питань. У системний спосіб це роблять у так званих метааналізах, які слугують для порівняння результатів окремих досліджень та виявлення загальних тенденцій, незважаючи на дещо різні системи та вибірки. Міра, за допомогою якої можна зафіксувати відмінності між двома групами, незалежно від результатів тесту та використовуваних шкал, — це так званий розмір ефекту. Його часто обчислюють як різницю між двома середніми значеннями, розділеними на стандартне відхилення (коротко: d ; пор. Cohen 1988, S. 20; Bortz u. Döring 2006, S. 605ff.). Перевага вимірювання розміру

ефекту полягає в тому, що — на відміну від перевірки значимості — він не залежить від обсягу вибірки і в той же час говорить більше про практичну актуальність різниці, ніж просте визначення того, чи є різниця статистично значимою чи ні. Так, наприклад, може статися, що попри практичну релевантність величини ефекту у невеликій вибірці статистична значимість не досягається, і (навпаки) статистичну значимість можна виявити у великих вибірках з невеликою величиною ефекту. При інтерпретації величини ефекту часто розрізняють малі ефекти (від 0,20 до 0,49), середні ефекти (від 0,50 до 0,79) та великі ефекти (від 0,80).

Що стосується питання загальних ефектів медіа, то в різних метааналізах повідомляються суперечливі результати:

- Ранні дослідження, в яких порівнювались традиційне викладання та презентація навчального матеріалу через телебачення, показали в окремих випадках як переваги телебачення, так і недоліки, але загалом не виявили суттєвих відмінностей (пор. Chu u. Schramm 1968). Інші ранні узагальнювальні студії щодо порівняльних медіадосліджень також дійшли висновку, що відсутні підстави припускати існування загальної переваги медіанавчання над навчанням із вчителем (див., наприклад, Cohen, Ebeling u. Kulik 1981; Jamison, Suppes u. Wells 1974).
- Метааналізи порівняльних досліджень комп'ютерного навчання та традиційного навчання, які проводились у 90-х роках, показують більшу частку досліджень, в яких виявляються переваги комп'ютерного навчання. Середній розмір ефекту становив 0,30 з діапазоном від -1,20 до +2,17 (див. Kulik u. Kulik 1991; zur Übersicht über Metastudien aus den 1980er und 1990er Jahren vgl. Schaumburg 2003, S. 71).
- Нещодавні метааналізи також показують позитивні результати медійного навчання (див., наприклад, Chauhan 2017). Однак ідентифіковані й інші модеруючі змінні, наприклад предмет, тип (навчального) програмного забезпечення, тривалість втручання, контекст навчання (неформальний, формальний), дидактична концепція або вік учасників дослідження (пор. Higgins et al. 2012; Schmid et al. 2014; Sung, Chang u. Liu 2016; Hillmayr et al. 2017).
- Порівнюючи веб-навчання і навчання віч-на-віч та поєднання обох цих форм (так зване змішане навчання — *blended learning*), можна знайти дослідження з ефектами як на користь онлайн- та змішаного варіанту навчання (середній розмір ефекту $d = 0,24$ або $d = 0,35$), так і дослідження, які не виявили суттєвих відмінностей (див. U.S. Department of Education/Office of Planning, Evaluation, and Policy Development 2009). Неоднорідні результати показують також метааналізи, присвячені заочному навчанню з використанням комп'ютера

у порівнянні з очним навчанням (пор. Bernard et al. 2004; Zhao, Lei u. Yan 2005).

- У дуже детальному метадослідженні Хетті (Hattie 2015) аналізує, серед іншого, дослідження, пов'язані з комп'ютерним навчанням. 76 проаналізованих метааналізів за 1977-2006 роки показують середній розмір ефекту $d = 0,37$, причому у 60% випадків спостерігається позитивна відмінність від традиційного навчання. В інтерпретації Хетті це означає, що йдеться про ефекти, які лежать у межах середнього зростання в навчанні, якого вчителі можуть досягти у своїх учнів за один рік (від $d = 0,2$ до $d = 0,4$). «Поворотний момент», з якого «наслідки інновації покращують результати навчання таким чином, щоб ми могли спостерігати відмінності в реальному світі», Хетті визначає з розміром ефекту $d = 0,4$ (S. 21). Крім основних впливів комп'ютерного навчання, Хетті також посилається на інші модеруючі дидактичні змінні, наприклад, варіативність стратегій викладання, медіакомпетенції та досвід вчителів, надання різноманітних можливостей для навчання та навчання за принципом рівний-рівному (peer education) (див. S. 262ff., а також Zierer 2018, S. 46ff.).

Наведені тут без претензії на повноту результати дозволяють побачити загалом обмежену доказовість порівняльних досліджень. Вона пов'язана не в останню чергу з низкою методологічних проблем дослідження. Їх можна узагальнити таким чином (див. Clark 1994; Schulmeister 2002, S. 409ff.; Tulodziecki u. Herzog 2004, S. 82f.):

- Як правило, проведені експерименти описуються недостатньо, тому часто опісля неможливо зрозуміти, які саме настанови були дані і які навчальні активності відбувалися. Відсутність контролю відповідних змінних ускладнює інтерпретацію результатів із точки зору диференціації між причиною та наслідком.
- Порівняльні дослідження абстрагуються, зокрема, від умов взаємодії під час реалізації експерименту. Якщо припустити, що інтерактивні контексти є принципово важливими для експериментальної ситуації, то «умови експерименту непорівнювальні, хоча їх потрібно порівнювати» (Schulmeister 2002, S. 409).
- Дослідження загальних ефектів медіа, як правило, спрямовані на аспекти ефективності навчання з точки зору здобуття знань, ефективності запам'ятовування або часу на навчання. Часто опускається диференційований погляд на характеристики медіа, шляхи навчання та інші змінні процеси.
- Судження про загальні ефекти медіа мають дуже обмежене значення для конкретних навчальних чи дидактичних рішень, оскільки вони не враховують змінних, які впливають на такі рішення.

Щодо подальших досліджень, критика порівняльних досліджень надала імпульс спробам диференціювати традиційні судження про викладання та навчання з використанням медіа з урахуванням різних характеристик медіа.

3.4.3 Дослідження специфічних характеристик медіа

У різних експериментальних чи квазіекспериментальних дослідженнях ставиться питання про те, як певні характеристики медіа впливають на успішність навчання — наприклад, на засвоєння знань. Досліджені характеристики медіа, що розглядаються як незалежні змінні, включають, наприклад, типи кодування, сенсорні модальності, зображальні форми, а також прийоми конструювання, форми конструювання, форми перебігу процесу або типи конструювання (див. Розділ 1.2.3). Нижче стисло викладено дослідження, характерне для цього типу студій.

Harskamp, Mayer та Suhre (2007) дали завдання школярам середньої школи в експериментальній обстановці в межах двох різних навчальних сценаріїв опрацювати невідому їм тему. Перший сценарій складався з (комп'ютерної) анімації з пояснювальними інтегрованими письмовими текстами, другий сценарій — з такої ж анімації, але з аудіоверсією відповідних текстів. План дослідження передбачав попереднє тестування, реалізацію та підсумковий тест. Учні могли самі визначати тривалість навчання з анімацією. Тест включав питання, пов'язані з ефективністю запам'ятовування та трансферними ефектами. У своїй дослідницькій гіпотезі автори припускали, що поєднання анімації та усного тексту призведе до кращих навчальних результатів. Як і очікувалося, результати показали, що група, яка працювала з усіма пояснювальними текстами, досягла більшого загального успіху в навчанні. Величина ефекту $d = 0,80$ становить досить значний показник. Якщо провести диференціацію відповідно до досягнутих цілей навчання, то спостерігалася незначна різниця в ефективності запам'ятовування та значно кращі показники щодо трансферу [знань] під час навчання через поєднання анімації та усного тексту ($d = 0,91$).

Результат цього експерименту називається ефектом модальності і перебуває в контексті цілої низки результатів інших досліджень щодо зображувальних форм та типів кодування та їхнього впливу на навчальний результат. Можна виокремити такі головні, емпірично підтверджені принципи (пор. Mayer 2009; 2014, S. 7f.; див. також розділ 3.2.3):

- Принцип мультимедійності. Навчання за допомогою поєднання тексту і зображень призводить до кращих результатів навчання, аніж навчання з використанням лише текстів.
- Принцип модальності. Анімація з усним текстом більш ефективна для навчання, ніж анімація з інтегрованим письмовим текстом.

- Принцип надмірності: представлення однієї й тієї ж інформації в різних зображувальних формах, наприклад, як усний та письмовий текст, не сприяє підвищенню результативності навчання. Наприклад, в анімації кращі результати навчання досягаються тоді, коли усний текст не буде додатково дублюватися таким же письмовим текстом.
- Принцип суміжності: учні отримують користь з точки зору успішності навчання, якщо відповідні тексти та зображення подаються як в просторовій близькості одне до одного, так і одночасно.
- Принцип узгодженості. Результат навчання вищий, якщо у мультимедійні презентації не включати нерелевантну інформацію (у формі тексту, зображення чи звуку).
- Принцип виділення. Мультимедійні зображення зі вказуванням чи виділенням головної інформації та її структури підвищують результативність навчання.

Однак, специфічні властивості медіа справляють свій вплив не ізолювано. Їх навчальний ефект залежить від рівня чи характеристик самих учнів. Це засвідчили дослідження, поштовх яким дав так званий підхід «aptitude-treatment-interaction». При цьому навчання розуміється як взаємодія характеристик особистості («aptitudes») та педагогічних заходів («treatments») (див. Snow 1989, S. 14f.). В експерименті, який вже можна назвати класичним, Саломон (Salomon 1976) зміг показати, що імітуючи внутрішні когнітивні процеси, наприклад, виокремлення важливих деталей із загального контексту за допомогою технології кінематографічного масштабування, можна підвищити ефективність навчання при аналізі зображень. Втім, цей метод приніс користь лише тим учням, які раніше не мали відповідних когнітивних навичок (див. критика Strittmatter u. Seel 1984, S. 4, подальше застосування Vogel 2006). Іншими важливими особистісними властивостями у взаємодії з медіа є попередні знання (див. Kalyuga, Chandler u. Sweller 2000; Magner et al. 2014), стратегії пам'яті та оперативна пам'ять (див. Seufert, Schütze u. Brünken 2009), просторова уява (див. Möller u. Müller-Kalthoff 2000; Münzer 2012) або здібності, пов'язані з медіа (див. Diergarten et al. 2017). Крім того, важливими чинниками виявилися індивідуальні медіаспецифічні установки, розумові зусилля та внутрішня мотивація, а також наявність інтересу (див., наприклад, Weidenmann 1993; Leutner 2014).

З огляду на нещодавню появу нових технологій, дослідження впливу властивостей медіа зі сфери доповненої реальності (*Augmented Reality*) або віртуальної реальності (*Virtual Reality*) доступні поки що лише значно менше (див., наприклад, Аксауґиґ и. Аксауґиґ 2017). У таких (частково) занурювальних (імерсивних) середовищах більше ніж раніше проявляються

ефекти взаємодії з фізичними рухами (*body interaction* або *embodiment*). Різні дослідження показують, що фізичне занурення у симуляцію та пов'язані з цим процеси взаємодії можуть мати позитивний вплив на формування професійних концепцій та фахових підходів (див. Lindgren et al., 2016).

Окрім емпірично доведених припущень про вплив особливих властивостей медіа, в літературі інколи можна натрапити на різного роду буденні припущення, які мають певний характер правдоподібності, але не мають емпіричної основи:

- У цьому контексті іноді висувають так звану тезу реалізму, згідно з якою зображення корисніше, якщо воно точніше відображає реальність. Наприклад, фотографія об'єкта ближча до реальності, ніж схематичний малюнок. Однак теза реалізму у своїй тенденції не справдилася в емпіричних дослідженнях (див. Weidenmann 2006, S. 449f.).
- Що стосується сенсорних модальностей, то в літературі іноді припускають, що людина запам'ятовує 20% інформації через слух, 30% — через зір та 50% — через слух плюс зір. Навіть якщо в різних дослідженнях доцільне поєднання зору та слуху добре себе зарекомендувало (див. вище), емпіричних доказів цих даних у відсотках не існує (див. Weidenmann 2009, S. 77f.).
- Спроба розподілити учнів за зоровими та слуховими типами сприйняття також повинна розглядатися як не доведена з емпіричної точки зору. Припущення про те, що якісь учні можуть принципово краще вчитися через зорове або слухове сприйняття, не є прийнятним (див., наприклад, Weidenmann 2006, S. 438). Попередні знання та обумовлені завданнями вимоги, ймовірно, матимуть набагато більший вплив на навчальний ефект.

Представлені результати досліджень щодо впливу спеціальних властивостей медіа говорять загалом про те, що для досягнення певних навчальних цілей важливішими є вибір форм досвіду, видів кодування, певних методик проєктування, структури процесу та форм організації, ніж вид медіа, за допомогою якого їх презентують і реалізують. Крім того, результати досліджень вказують на те, що крім окремих характеристик медіа особливо важливим є вибір концепції навчання. Втім, ефект відповідної концепції, подібно до характеристик та змістових аспектів медіапродукту, слід розглядати у взаємопов'язаності з характеристиками учнів, зокрема з їх навчальними передумовами (щодо обмежень ефективності окремих властивостей медіа та релевантності навчальних контекстів див. також Gerjets et al. 2009; Schüler et al. 2008).

3.4.4 Опитування щодо аспектів, важливих для медіадидактики

Аналіз досліджень спеціальних властивостей медіа показав, що вплив на результат навчання не визначається лише фактором медіазасобу; необхідно враховувати також і дидактичну концепцію та характеристики учасників навчального процесу — учнів та вчителів — а також взаємодію між цими чинниками. Тому далі ми розглянемо студії, які зосереджуються на медіанавичках школярів та вчителів. Інформацію про відповідні передумови можна отримати за допомогою опитувань як методу дослідження. Метою опитування є формулювання описових тверджень про конкретну предметну галузь. При цьому у якості інструментів дослідження використовуються, серед іншого, опитування та тести.

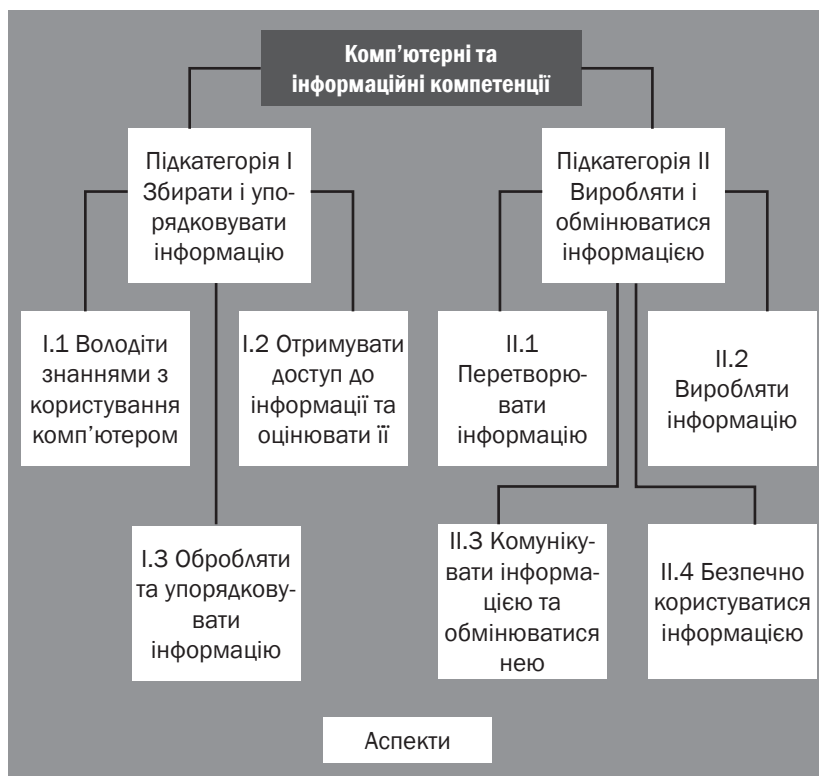
В емпіричних соціальних дослідженнях індивідуальні навички часто описуються як компетенції, наприклад, компетенція читання. Зазвичай вони характеризуються як контекстуальні когнітивні диспозиції, які функціонально пов'язані з вимогами в конкретних галузях (див. Klieme u. Leutner 2006). Окрім когнітивних аспектів, елементами компетенцій можуть також розглядатися і афективно-мотиваційні аспекти, такі як переконання та погляди (див., наприклад, Baumert u. Kunter 2006; див. також пояснення терміну медіакомпетенція в розділі 4.3.2).

Для більш детальної характеристики компетенцій, необхідних для успішного оволодіння специфічними вимогами, можна створити моделі компетенційних структур. У них компетенції диференціюються на окремі виміри або подальші складники (для ознайомлення див. Schaper 2009). Таким чином, диференційований опис таких моделей створює основу для емпіричного вимірювання.

Як приклад дослідження аспектів, важливих із погляду медіадидактики, нижче наведено результати опитування щодо комп'ютерних та інформаційних компетенцій (див. Bos et al. 2014). Опитування є частиною Міжнародного дослідження з комп'ютерної грамотності (*International Computer and Literacy Study ICLS*). Мета цього дослідження — порівняти у міжнародному вимірі комп'ютерні та інформаційні компетенції учнів восьмого року навчання. Досліджуваний конструкт розуміється як міждисциплінарна ключова компетенція і стосується «індивідуальних здібностей людини [...], які дозволяють їй використовувати комп'ютери та нові технології для пошуку, конструювання та комунікування інформації та її оцінки» (Eickelmann, Gerick u. Bos 2014, S. 10). Цей конструкт розподіляється на дві підкатегорії, кожна з розрізненнями подальших аспектів (див. мал. 3.7). У підкатегоріях описані вміння та знання; аспекти містять відповідний конкретний зміст.

До цього конструкту був розроблений інструмент для тестування, який містить завдання щодо окремих категорій та аспектів, за кожне з яких присвоюється певна кількість балів. За допомогою тестових теоретичних та

статистичних методів були визначені ступені компетенцій, які полегшують інтерпретацію результатів. Ступені відображають ієрархічно організовані рівні продуктивності, тобто учні з великою ймовірністю зможуть розв'язати завдання, які відповідають їхньому теперішньому ступеню компетентності і ступеням нижче. Для дослідження ICIL у Німеччині за певними ознаками було укладено вибірку із загальної кількості 2225 учнів восьмих класів різних шкіл. Результати показали, що більшість підлітків перебувають на III рівні, тоді як майже 30% мають швидше рудиментарні компетенції і лише базові знання, які відповідають рівням I та II (див. мал. 3.8). Лише 1,5% учнів досягають найвищого рівня компетентності. Зокрема, від молоді на нижчих ступенях компетенції не можна очікувати, що їхні «вміння дозволять їм використовувати комп'ютери та нові технології таким чином, щоб вони могли успішно брати участь у повсякденному житті, у житті школи, у професійному та суспільному житті» (Eickelmann, Gerick u. Bos 2014, S. 17).



Мал. 3.7: Конструкт комп'ютерних та інформаційних компетенцій (пор. Senkbeil et al. 2014, S. 89)

Ступінь компетенцій	Опис	Розподіл у %
I	Рудиментарні, переважно рецептивні здібності та найпростіші компетенції застосування	7,4
II	Основний набір знань та навичок стосовно ідентифікації інформації та обробки документів	21,8
III	Знаходження інформації та обробка документів під керівництвом, а також виготовлення простих інформаційних продуктів	45,3
IV	Самостійне знаходження та упорядкування інформації і самостійне створення документів та інформаційних продуктів	24,0
V	Впевнене оцінювання та упорядкування самостійно знайденої інформації і створення змістовно та формально якісних інформаційних продуктів	1,5

Мал. 3.8: Ступені компетенцій та емпіричний розподіл (пор. Senkbeil et al. 2014, S. 94; Bos, Eickelmann u. Gerick 2014, S. 131)

Результати тестування у дослідженні ICIL показують, що при використанні цифрових медіа для навчальних цілей не можна вважати, що всі учні мають необхідні для цього передумови. Тут можна очікувати обмежених результатів, особливо щодо самокерованого використання цифрових медіа та незалежного відбору, генерування та оцінки інформації.

Сприятливе для навчального процесу використання медіа під час уроку не в останню чергу залежить від того, наскільки вчителі мають відповідні компетенції у медіадидактиці. У літературі з питань медіапедагогіки існує декілька підходів до структурування таких компетенцій. Компетенції у медіадидактиці зазвичай розглядаються як частина більш широкої медіапедагогічної компетенції (див., наприклад, Blömeke 2000; Rank 2003; Gysbers 2008). На основі робіт Тулодзєцького (1997; 2006), Герціг та інші (2015) провели диференціацію медіапедагогічної компетенції у студентів-педагогів за трьома вимірами: медіадидактична компетенція, медіавиховна компетенція та компетенція розвитку школи у пов'язанні з медіа, а також за ставленням до медіа, до очікувань самоефективності та технічних знань як подальших змінних, релевантних для компетенцій. Медіадидактика — це здатність аналізувати та оцінювати існуючі медіапродукти з огляду на їх використання у викладанні та навчанні, самостійно розробляти медіапродукти для навчаль-

ного процесу, а також аналізувати, готувати, застосовувати та оцінювати навчальні приклади з використанням медіа (див. розділ 8.3). Сконструйований на цій основі вимірювальний інструмент був підданий валідації з нерепрезентативною вибіркою студентів-педагогів. На загал нестабільні результати щодо внутрішньої узгодженості шкал автори пов'язують, зокрема, з відсутністю можливостей навчання на першому освітньому етапі, внаслідок чого медіапедагогічна компетенція сформувалася лише частково (див. Herzig u. Martin 2018). Подібні результати показало і проведене в США дослідження з використанням вимірювального інструменту, адаптованого до англomовного простору (пор. Tiede u. Grafe 2016).

Поряд з іншими моделями медіакомпетентності вчителів, скажімо, європейською моделлю DigCompEdu (пор. Redecker u. Punie 2017), в міжнародній літературі часто цитують так званий підхід TRACK. У цій моделі Кьолер та інші (Koehler 2014) виходять з того, що використання цифрових медіа у навчанні вимагає від викладачів різних типів знань:

- методичні знання стосовно змісту викладання (наприклад, значення моделювання на уроках фізики);
- педагогічні знання, пов'язані з предметом (наприклад, дидактичні можливості опрацювання предметних тем);
- методико-педагогічні знання (наприклад, використання специфічних властивостей медіа для підтримки навчальних процесів у відповідній дисципліні);
- методико-педагогічні знання у контексті викладання (наприклад, знання взаємозв'язків між методикою, дидактикою та змістом викладання і розробкою відповідних сценаріїв уроку).

Четвертий тип знань (*Technological Pedagogical Content Knowledge* — *TPACK*) інтегрує вищезазначене як необхідну умову для сприятливої для навчання організації сценаріїв викладання, підтримуваних медіа.

Попри те, що все ще існує потреба в дослідженні моделі TRACK щодо її валідації (див. Voogt et al. 2013; Sang et al. 2014), ми вже маємо цілу низку відповідних емпіричних висновків (див. Willermark 2017). Наприклад, були досліджені знання TRACK вчителями середніх шкіл у Німеччині в репрезентативному опитуванні за п'ятьма показниками (пор. Endberg u. Lorenz 2017). Результати показали, що загалом самооцінка вчителів була переважно позитивною (див. S. 171; див. мал. 3.9).

	%	(СВ)
Я можу обрати цифрові медіа, за допомогою яких можна краще розкрити тему уроку	76,6	(1,2)
Я можу організувати урок так, що тема відповідного предмету, використовувани цифрові медіа та методи навчання будуть розумно поєднуватися між собою	73,4	(1,3)
Для мого уроку я можу підібрати цифрові медіа, які будуть поліпшувати те, що я викладаю, а також як я викладаю і те, що вивчають учні	69,8	(1,3)
У мене є стратегії, як комплексно враховувати на моєму уроці тематику предмету, цифрові меді та методи викладання, про які я щось дізнався.	64,3	(1,4)
Я можу дати рекомендації іншим вчителям, як на уроці узгодити між собою зміст предмету, використання цифрових медіа та відповідні методи викладання	43,0	(1,4)
Згода у % СВ = стандартне відхилення		

Мал. 3.9: Самооцінка вміння та знань у використанні цифрових медіа у певних ситуаціях викладання і навчання (пор. Endberg u. Lorenz 2017, S. 160)

До того ж, самооцінка є важливим предикатором частоти використання в навчанні цифрових медіа (див. S. 172). Однак, у цих висновках слід враховувати, що йдеться про самооцінку, яка не дозволяє робити безпосередніх висновків щодо наявних компетенцій. Зважаючи на досить незначне загальне значення та, як правило, необов'язковість медіадидактики на першому і другому етапі підготовки вчителів (див., наприклад, Schiefner-Rohs 2018) та порівняно стримане — хоча й повільно зростаюче — використання цифрових медіа загалом у навчанні (див. наприклад, Bertelsmann Stiftung 2017), значимість цих результатів ще більше релятивується. Незалежно від висновків емпіричних досліджень, модель ТРАСК привертає увагу до тієї обставини, що використання медіа на уроці вимагає не лише глибоких знань із предмету, дидактики та медіасфери, а насамперед зусиль вчителя для того, щоб у конкретній навчальній ситуації звести ці чинники у сприятливий для навчання контекст.

3.4.5 Оцінювання навчання з використанням медіа

Паралельно з описаними раніше опитуваннями щодо аспектів, які стосуються медіадидактики та експериментальних або квазіекспериментальних досліджень, у медіадослідженнях завжди були дослідження з оцінювання. У той час, як опитування спрямовані на описові твердження і експеримент можна охарактеризувати як більше орієнтований на пізнання метод уточнення або перевірки (загальних) гіпотез, оцінювання можна охарактеризувати як метод, орієнтований швидше на знаходження рішень задля поліпшення та перевірки ефективності заходів (пор. Tulodziecki, Grafe u. Herzig 2013, S. 36f.). Оцінювання можуть стосуватися як окремих уроків або курсів із використанням медіа, скажімо, курсу вивчення мови з DVD-дисками, так і більш ширших освітніх заходів, наприклад, запровадження планшет-класів. Мета відповідних досліджень — з'ясувати, наскільки були досягнуті цілі, передбачені тим чи іншим заходом, та які можливі побічні ефекти були виявлені. На цій основі можна потім провести оцінку, яка увійде у рекомендації щодо ухвалення рішень чи дій.

Прикладом оціночного дослідження є робота Riconscente (2013). Спираючись на спостереження, що у дітей виникають труднощі з розумінням уявлення та розуміння того, що таке дробі, Riconscente формулює припущення, що за допомогою спеціального додатку Motion Math можна вдосконалити відповідні навички дітей: «Motion Math був розроблений для того, щоб допомогти дітям посилити розуміння зв'язку між дробами, пропорціями та відсотками до числового променя» (S. 190). При цьому у своїх припущеннях вона (автор) спирається на особливі дидактичні властивості програми. Сюди входять дизайн навчального додатка як гри, використання візуалізованого числового променя, символічне представлення дробів, безліч завдань і вправ із негайним зворотнім зв'язком, різні рівні складності та використання датчика позиції в планшеті, за допомогою якого грою можна керувати коливанням гаджета (*embodied interaction*). Експеримент був проведений протягом п'яти днів, по 20 хвилин гри або навчання щодня, завершився проміжним тестом, а потім ще через п'ять днів закінчився підсумковим тестом. Друга навчальна група протягом перших п'яти днів спочатку виступала як контрольна група, а потім також пройшла через експеримент (*crossover design*). Цільовою групою були п'ятикласники. Інструментом дослідження був адаптований тест на успішність. Крім того, ставлення до дробів, очікування щодо самоефективності та оцінка використаного додатка визначалися за допомогою анкети зі шкалою оцінювання. Результати оцінки узагальнені на малюнку 3.10.

Знання про дроби / Вміння					Самоефективність		Ставлення
Група	ZT-VT		NT-ZT	NT-VT	NT-VT		NT-VT
	n	d	d	d	n	d	d
I	28	1.27***	-0.08	1.21***	50	0.47**	0.32**
	24	0.20	0.45**	0.57**			
II	26	0.40*	0.09	0.50**	44	0.42**	0.56***
	24	0.06	0.62***	0.59***			

VT = попередній тест, ZT = проміжний тест, NT = підсумковий тест, d = розмір ефективності *p<0.05
 p<0.01 *p<0.001

Мал. 3.10: Результати оцінювання застосування iPad на уроках математики (пор. Riconscente 2013, S. 199ff.)

На малюнку 3.10 видно, що розуміння дробів у результаті експерименту значно поліпшилося; до того ж, значно підвищилися чи стали більш позитивними очікування щодо самоефективності та ставлення до обчислень із дробами. Поряд із цими індикаторами досягнення мети та іншими супутніми ефектами, у ході дослідження були також виявлені непередбачувані побічні ефекти. Наприклад, обмеження часу на навчання та вправи у поєднанні зі змагальним характером гри призвело до того, що діти намагалися вирішити якомога більше завдань і при цьому звертали увагу швидше на кількісні, аніж на якісні показники. Крім того, спостереження під час уроку наштовхують також на припущення, що додаток для дітей з меншими передумовами для навчання можна значно покращити за допомогою невеличких вступних відео.

Що стосується оцінки результатів, то ступінь досягнення мети можна вважати задовільним. Формат контрольованого дослідження дозволяє пов'язати результати з втручаннями, навіть якщо в деталях не можна з'ясувати, на яких конкретних навчальних активностях базується набуття компетенцій. Для цього знадобляться поглиблений аналіз та, за потреби, інші методи.

Aufenanger (2017b) у своєму огляді підсумував оцінки використання планшетів у школі і дійшов висновку, що «цифрові медіа переважно з успіхом використовуються в школі та викладанні. Планшети мотивують учнів, роблять заняття більш різноманітними для них і сприяють тому, що вчителі роблять їх більш орієнтованими на учнів. Втім, є також проблеми, які можна побачити насамперед у технічній сфері та педагогічній підготовці до використання планшетних ПК» (S. 126). Відповідні ефекти виявляють також міжнародні дослідження. Кларк і Сванаес (Clarke u. Svanaes 2014), наприклад, вказують на характеристики планшетів (наприклад, зручність у роботі, доступні додатки, підключення до мережі), додаткову педагогічну цінність (наприклад, можливість співпраці, розвиток метакогнітивних на-

вичок, мотивація, навчання незалежно від часу та місця), досвід вчителів і педагогічне бачення — як на важливі умови успішної культури використання та навчання (див. S. 15).

Багато інших оціночних досліджень показали, що завдяки використанню медіа можна досягти мотиваційних ефектів, більшої співпраці, вищої медіаграмотності, більшої саморегуляції чи покращення когнітивних навичок (див. огляд Herzig 2014).

Хоча оцінки такого роду важливі також і для розробки та використання медіа, дотеперішні оціночні дослідження часто мають той недолік, що вони стосуються медіапродуктів, розроблених без чіткої теоретичної основи. У майбутньому значення оціночних досліджень можна було б підвищити шляхом використання у розробці медійних продуктів теорії навчання та дидактичних підходів як основи, створюючи тим самим кращі умови для підвищення їх якості та можливостей впровадження. Слід також зауважити, що оціночні дослідження зазвичай не проводяться з репрезентативними вибірками. Хоча результати таких досліджень не можуть бути використані на підставі репрезентативності, їх можна використовувати на основі оцінки порівнянності умов, описаних у дослідженні, і умов, які можна знайти в ситуації відтворення. Тому особливо важливо, щоб в оціночних дослідженнях якомога точніше описувалися граничні умови і вживані заходи, з тим щоб забезпечити третім сторонам належну допомогу в прийнятті рішень.

Ці та інші міркування дозволяють припустити, що у дослідженнях у галузі дидактики медіа слід більше використовувати метод практичної роботи і теоретично орієнтовану розробку і оцінку концепцій викладання з використанням медіа в сенсі дослідження, орієнтованого на розвиток і проєктування. Це може служити як подальшому розвитку теоретичних підходів, так і оцінці того, які концепції навчання є доцільними стосовно власної навчальної групи і які побічні ефекти можуть при цьому виникнути (пор. Tulodziecki, Grafe u. Herzig 2013).

3.4.6 Дослідження, орієнтовані на розробки та проєктування

Орієнтовані на розробки та проєктування дослідження — це традиція дослідницьких підходів, які прихильні до цілей практичної актуальності, наукової обґрунтованості дій на практиці та вдосконалення навчальних процесів. Принципово йдеться про те, щоб:

- виходити з практично та теоретично релевантних питань медіапедагогіки, з'ясовувати контекстуальні умови та розробляти відповідні теоретичні основи,
- розробляти засновані на теорії концепції практичної діяльності,
- розробляти приклади на основі концепцій,

- планувати і проводити емпіричні дослідження щодо прикладів,
- упорядковувати та обговорювати емпірично визначені результати.

На відміну від опитувань і експериментів, цей метод може — з погляду наукової теорії — розумітися як емпірична перевірка заснованих на практичних діях та теоріях тверджень про передумови, цілі та процедури на основі їх звірцевого втілення (див. Tulodziecki, Herzog u. Grafe 2014). Подібний метод буде надалі пояснений на прикладі ефективного використання імітаційних програм та їх емпіричного оцінювання.

Відправною точкою дослідження Графе (Grafe 2008 г.) стало питання про те, який методологічний підхід може бути використаний для оптимального використання потенціалу комп'ютерного моделювання задля підвищення здатності вирішувати завдання (мета). Цільовою групою були учні десятих класів гімназій, які загалом мали низькі здібності до вирішення проблем, невеликий досвід роботи з комп'ютерними симуляторами, достатній досвід роботи в групі, середні показники комп'ютерної грамотності та позитивне ставлення до комп'ютерів, а також хороші умови для самокерованого навчання (передумови). Враховуючи когнітивно-теоретичний та психологічний підходи, а також емпіричні результати навчання за допомогою симуляцій, була розроблена модель для розв'язання завдань із використанням комп'ютерного моделювання і на етапі планування впроваджена в навчання з використанням дидактики, орієнтованої на дію та розвиток (див. розділ 3.3.2) (процедура). Потім Графе реалізував концепцію навчання з використанням імітаційної програми «Ecopolicy» в одній експериментальній та двох порівняльних групах із модифікаціями в межах навчального розділу «Розробка основ та реалізація розв'язання проблем». Відповідна схема дослідження показана на малюнку 3.11. Для збору даних були використані тести і опитування; успішність моделювання була зафіксована підсумковою симуляцією. На завершення були проведені спостереження за участі учасників та відеозйомка.

Експериментальна група (ЕГ)	Порівняльна група I (ПГ 1)	Порівняльна група II (ПГ 2)
Тест знань і опитування (попередній тест)		
Симуляція (попередній тест)		
Презентація початкової ситуації, перший аналіз, спонтанні пропозиції рішень		
Визначення мети / домовленість щодо мети та обговорення важливості		
Домовленість про процедуру		
Розробка основ та реалізація вирішення проблеми	Основи	Основи
	Вирішення проблеми	Основи
	Основи	Основи
	Вирішення проблеми	Вирішення проблеми
	Основи	Вирішення проблеми
	Вирішення проблеми	Вирішення проблеми
Порівняння рішень та узагальнення вивченого матеріалу		
Введення в прикладну задачу та її опрацювання		
Продовження і рефлексія того, що було вивчено, та шляхів навчання		
Симуляція (підсумковий тест)		
Тест знань та опитування (підсумковий тест)		

Мал. 3.11: Схема дослідження для проведення комп'ютерних симуляцій (vgl. Grafe 2008, S. 154ff.; 205ff.)

Що стосується *навчального ефекту*, експериментальна група (ЕГ) досягла більшого ефекту, ніж порівняльна група 1 (ПГ 1), і це кращий результат у порівнянні з референтною групою 2 (ПГ 2) (див. S. 226). Щодо набутих знань, ЕГ та ПГ 1 показали більш високу величину ефекту, ніж у ПГ 2 (див. S. 227, 232). Загалом ЕГ та ПГ 1 мають кращі результати, ніж ПГ 2.

Стосовно інших аспектів, які *пов'язані з практикою або теорією*, Графе відзначає, що загальне ставлення до комп'ютерів практично не змінилося, хоча після уроку корисність симуляцій для реалістичного вирішення проблем сприймалась більш критично. Крім того, виявилось, що відносно тривалі фази розробки основ перед власними спробами вирішення проблем мають тенденцію до пригнічення мотивації, і що більш прямий зв'язок між розробкою основ і спробами вирішення проблем за допомогою імітаційного моделювання є більш сприятливим.

Відносно *можливості перенесення* [на інші ситуації], то в цьому прикладі насамперед можна констатувати, що дослідження проводилися

на практиці, а передумови, наприклад, попередній рівень знань, були чітко задокументовані. На цій підставі методика може бути перенесена на інші практичні ситуації. За наявності порівняльних умов можна очікувати аналогічних результатів навчання.

Що стосується *розвитку теорії*, то дослідження показало, що теоретичні припущення про зв'язок між передумовами, цілями і методами, а також твердження про передумови, цілі та методи, які з них випливають, довели свою цінність з огляду на великий розмір ефекту і набутті знань у ЕГ. У цьому контексті виявилось також корисним поєднувати у більш просунутій моделі вирішення проблем різні теоретичні підходи до їхнього вирішення та вбудовувати їх у дидактичні міркування, з тим щоб можна було розробити прийнятні медіадидактичні концепції для роботи з комп'ютерним моделюванням.

Зображений приклад показує, що в дослідницькому проєкті, орієнтованому на розробку і проєктування, процес проєктування розуміється як частина дослідницького процесу і пов'язаного з ним генерування ідей. У той же час стає зрозуміло, що практична значимість і орієнтація на теорію не є взаємовиключними, і що їх можна поєднувати з емпіричними дослідженнями. Емпірична перевірка може і повинна також поєднувати різні методи збору і оцінки даних — з орієнтацією на відповідні критерії та стандарти якості (пор. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2014; Tulodziecki 2017a).

Наразі приклади досліджень у галузі проєктування і розробок, пов'язаних із медіа, зустрічаються (все ще) рідко. Проте, цей підхід, ймовірно, буде мати велике значення для науки і повсякденної практики, зокрема щодо використання медіа у викладанні на основі теоретично обґрунтованих і емпірично підтверджених припущень.

На тлі пояснень в розділах 3.1.2-3.1.6 тепер можна ще раз поглянути на припущення з теорії повсякденного життя, сформульовані на початку. Будь ласка, подумайте, які з них емпірично доведені, а які з більшою ймовірністю можна позначити як помилкові або як такі, що вводять в оману.

4 Навчання за допомогою медіа — перспектива виховних та освітніх завдань

У попередній главі ми переважно розглядали *використання* медіа у процесах викладання і навчання та у навчанні з використанням медіа. Водночас ми звернули увагу на те, що у медіаосвіті навчання з використанням медіа необхідно помістити в рефлексійний контекст та в рамки навчальних завдань. Ця потреба ще раз підкреслюється таким прикладом:



В одній зі шкіл, в якій широко застосовуються медіа, ми попросили учнів основного та реального ступенів навчання (у віці прибіл. 15 років) завершити таке речення: «Коли я хочу визначити, чи якась новина заслуговує на довіру, я звертаю увагу на таке: ...».

Серед іншого, учні так доповнили це речення: «...чи розповсюджують цю новину також й інші служби/ ... мені нічого не спадає на думку/ ... чи звучить вона логічно/ ... чи є якісь докази, наприклад, фотографії/ ... звідки вона прийшла, як часто про неї говорять, де вона ще зустрічається/ ... на свою жіночу інтуїцію».

Навіть якщо у деяких із цих висловлювань можна побачити підходи до перевірки достовірності новин, загалом вони вказують на певну безпорадність учнів, коли мова йде про оцінку правдивості інформації, яку передають медіа. Приклад ще раз показує — у контексті загальних міркувань у розділі 1.1 — важливість пов'язаних із медіа виховних та навчальних завдань школи. Для цих завдань ми у розділі 2.3 розробили керівні принципи відповідних, самовизначених, творчих та соціально відповідальних дій.

Для того, щоб отримати — в тому числі історично обґрунтовану — основу для диференційованого опису освітніх завдань у медіасекторі і для проєктів їхньої реалізації, в цьому розділі розглядаються п'ять питань.

- (А) Як у медіадослідженнях та теорії медіа розглядаються відносини між засобами медіа та аудиторією як основа для роздумів у сфері медіапедагогки? Які позиції можна вважати застарілими, які — актуальними?
- (В) Які концепції медіавиховання чи медіаосвіти можна виділити з погляду історії та систематики? Як їх оцінювати?

- (С) Який взаємозв'язок між медіаграмотністю і медіаосвітою?
 - (Д) Які аспекти мають важливе значення для медіаосвіти та які наслідки випливають із цього для медіаосвіти з огляду на концептуальні рамки?
 - (Е) Які завдання, пов'язані з практикою, випливають для медіаосвіти?
- Опрацювання цих питань дасть можливість класифікувати та сприяти вирішенню педагогічних проблеми у сфері медіа та пов'язаних з ними інформаційно-комунікаційних технологій.

4.1 Теорія медіа та дослідження медіа як основи

4.1.1 Вступні зауваження та питання

Питання про те, які виховні і навчальні завдання слід виконувати в медійній галузі, залежить, серед іншого, від оцінки того, чи впливають медіа, і якщо так, то яким чином, на емоції, думки та дії дітей і підлітків. Отже той, хто припускає прямий вплив медіа на дітей та молодь, буде вдаватися до інших заходів виховання, аніж той, хто вважає, що вплив медіа слід розглядати в складному полі різноманітних індивідуальних і соціальних умов. На цьому тлі виникає питання про відносини між медіа, окремими індивідами і суспільством. Із часом з цього питання сформувалися різні позиції.



Наприклад, під час подіумної дискусії про значення медіа для дітей і підлітків могли б пролуhati такі думки:

- (a) У своїх бажаннях діти і підлітки перебувають під впливом медіа. Наприклад, їхні уявлення про те, як потрібно виглядати і який одяг носити, визначаються рекламою.
- b) Діти і підлітки надають перевагу тим медіапродуктам, які вписуються в обумовлені їх розвитком теми, що рухають ними, наприклад, перетворення на чоловіка або жінку. Вони опрацьовують запропоновані їм історії, виходячи зі свого індивідуального рівня розвитку і соціального становища в полі напруги, яке характеризується як прагненням до автономії, так і конвенціональними нормами.
- c) Медіа відіграють важливу роль у культурі, в якій живе людина: по-перше, вони виробляють і поширюють культурно значимі продукти, по-друге, культура виражається в їх змісті та способах подачі, і, по-третє, реципієнти за їх допомогою роблять культуру своїм надбанням.

- d) Було б оманом стверджувати, що медіа можна використовувати для того, щоб вказувати людям, що їм робити. Швидше, люди використовують медіа для задоволення своїх потреб.
- (e) Медіа є рупором тих, хто має владу та вплив у нашому суспільстві. За допомогою медіа їм вдається утверджувати свої інтереси та захищати свої привілеї.
- (f) Диджиталізація призводить до змін у медіа, які впливають на повсякденне життя, культуру та суспільство. Впливи виявляються, наприклад, у зміні соціальних відносин, процесів набуття суб'єктності та форм контролю.
- (g) Вплив медіа залежить від багатьох факторів. Чи буде хтось серйозно розбиратися з коментарем якоїсь політичної події, залежить, серед іншого, від того, чи вважає він засіб медіа, через який коментар поширюється, серйозним, чи вважає він, що автор коментаря спроможний на обґрунтовані твердження, чи зацікавлений він у політичній події взагалі та яка його думка щодо цього.
- h) Використання мас-медіа — це повсякденна діяльність, яка відбувається в різних соціальних ситуаціях, наприклад в сім'ї або серед однолітків, і в різних просторових контекстах, наприклад, вдома, в школі або на дискотеці. Їх значення завжди розкривається дітям і підліткам у зв'язку з їх відповідним етапом життя і життєвою ситуацією.

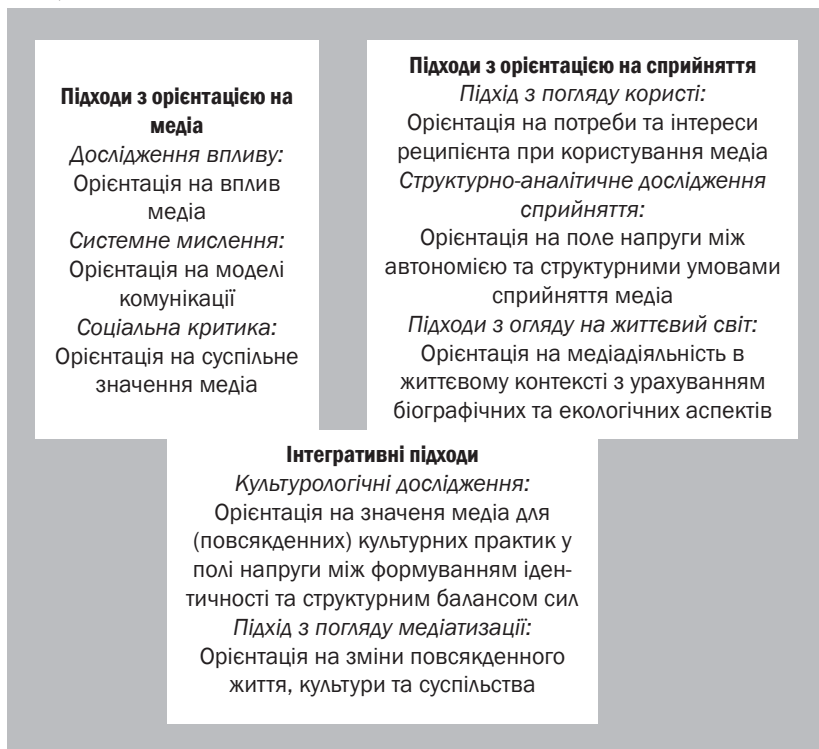
Виникає питання про те, які позиції щодо співвідношення між медійним засобом та індивідом, а також суспільством, пов'язані з думками, висловленими в пунктах з (а) до (h). Крім того, виникає питання про те, чи є відповідна позиція швидше обґрунтованою, чи швидше невідповідною. Будь-ласка, спробуйте дати першу характеристику та зробити першу оцінку цих позицій.

Для диференційованої оцінки доцільно розглянути такі питання:

- (1) Які основні позиції загалом можна виділити в теорії і дослідженнях у галузі медіа?
- (2) Які переваги і проблемні моменти різних базових позицій?

Відповідна робота з теорією та дослідженнями медіа має особливе значення для пов'язаних з медіа завдань із виховання та освіти з огляду на два аспекти. З одного боку, практично всі результати медіадосліджень та пов'язаних із ними теоретичних підходів можуть стати предметом міркувань про медіапедагогіку або ж темою для викладання. З іншого — підходи теорії медіа та результати медіадосліджень можна розглянути під кутом зору питання про те, з яких передумов слід виходити у медіавихованні та медіаосвіті дітей та підлітків, і в якій формі вони можуть відбуватися.

Втім, у межах цієї книги неможливо представити всі підходи до теорії медіа і їх дослідження. Можливо лише подати короткий огляд важливих тенденцій. Особливу увагу ми звертаємо на ті процеси, які мають суттєве значення для медіавиховання та медіаосвіти. На малюнку 4.1 представлений попередній огляд важливих підходів. З деталями, які виходять за межі подальшого викладу, можна ознайомитись у різних оглядових матеріалах (див., наприклад, Schenk 2007; Bryant u. Oliver 2008; Sander, Gross u. Hugger 2008).



Мал. 4.1: Огляд важливих для медіапедагогіки підходів теорії і досліджень медіа.

4.1.2 Від дослідження впливу до системного мислення

Емпіричні дослідження впливу масової комунікації розвивалися в першій половині XX століття, особливо в США. Оскільки, починаючи з 1920-х років, фінансові ресурси дедалі більше вкладалися в політичну пропаганду, виборчі кампанії та рекламу, донори — урядові установи, політичні партії чи бізнес-підприємства — прагнули з'ясувати успіх своїх зусиль. Як наслідок, інтерес до медіадосліджень визначався насамперед економічними та політичними чинниками. Відповідні дослідження впливів медіа, переважно ґрунтувалися на двох базових припущеннях (пор. Renckstorf 1977, S. 121):

- (a) З погляду соціології вважалося, що сучасні суспільства є масовими. Маса — як припускалося на той час — в кінцевому підсумку складалася з ізольованих і відносно нестійких людей, якими можна легко маніпулювати. Масова комунікація — це потужний інструмент стосовно індивіда. За допомогою цього інструменту на індивіда чи масу можна впливати більш-менш довільно.
- (b) Певною мірою, відповідно до описаного вище погляду, в психології домінували моделі мислення, які припускали, що поведінкою людини можна управляти через зовнішнє середовище, тобто, через зовнішні подразники (див. також розділ 3.2.2). Поведінка людини розуміється як реакція на зовнішні подразники. Звідси випливає припущення, що бажаних ефектів можна досягти за допомогою мас-медіа, якщо вони пропонують певний набір стимулів, який навіть бажану поведінку, наприклад, під час виборів чи закупів.

Ці два припущення з часом все більше розхитувалися. Так, наприклад, вже результати дослідження Лазарсфельда, Берельсона та Годе (Lazarsfeld, Berelson und Gaudet 1944) поставили під сумнів вищенаведені припущення. У зв'язку з виборчою кампанією на президентських виборах 1940 року дослідницька група вивчила питання про вплив тогочасних мас-медіа — листівок, преси та радіо — на поведінку виборців. Під час дослідження виявилось, що аудиторією жодним чином не можна довільно маніпулювати або схилити її до певної виборчої поведінки через зовнішні мас-медійні подразнення: під час виборчої кампанії лише 5% опитаних переглянули свої наміри щодо голосування. Опір виборців впливу мас-медіа виявилася несподівано високим (див. S. 70).

Це дослідження стало поворотним моментом у дослідженні впливів [мас-медіа на аудиторію] та призвело до того, що медіадослідження стали більше зосереджуватися на важливості прямої або ж особистої комунікації. Почали виходити з того, що між мас-медіа та отримувачами інформації утворюються особисті комунікаційні мережі, які виконують роль фільтра

для інформації, первісно поширюваної мас-медіа (див., наприклад, Katz 1964; Schenk 2007).

Водночас, невдача простої моделі масової комунікації «подразнення-реакція» спонукала проаналізувати успішність чи неуспішність спроб впливу в межах більш складних *комунікаційних моделей*. Робота Ласуела (Lasswell 1948) під назвою «Структура та функції спілкування в суспільстві» мала особливе значення для цих процесів. У ній Ласуел сформулював — з його точки зору — фундаментальне питання у дослідженнях впливу: «Хто, що і через який канал говорить, кому і з яким ефектом?» (Who says what in which channel, to whom, with what effect?). Тут у поле зору потрапляють різні «елементи» комунікації: відправник або комунікатор (хто), зміст комунікації (що), канал передачі або засоби розповсюдження (через який канал), одержувач (кому) та вплив (з яким ефектом). Завдяки такому системному підходу були порушені, серед іншого, такі питання: Які якості повинен мати комунікатор, щоб бути переконливим? Як вибрати і оформити контент, щоб досягти бажаного ефекту? Який канал передачі чи який тип розповсюдження [інформації] найкраще гарантує бажаний ефект? Які якості одержувача впливають на дію відповідного медіаповідомлення? Щодо цих питань, ще в 1960-х роках існувала ціла низка досліджень (пор., наприклад, Schramm 1964).

Однак питання Ласуела трактувалося не лише з точки зору функціонального зв'язку — тобто впливу масової комунікації. Його також використали для системного упорядкування різноманітних результатів медіадосліджень. Так, у подальших оглядових дослідженнях можна знайти три фактори, деякі з яких пов'язані з впливом медіа на людей та суспільство (див., наприклад, Maletzke 1963; Beck 2007):

- той, хто говорить, або комунікатор (відправник),
- висловлювання або зміст (медіаповідомлення),
- одержувач або реципієнт (включно з впливом).

Наприклад, в рамках *дослідження комунікаторів* ставлять питання про те, як у медіаінституціях відбувається відбір тих чи інших новин. Хто вирішує, наприклад у газетах, що друкувати? Хто визначає, що будуть транслювати телерадіокомпанії? Які інституційні умови впливають на такі рішення?

В *аналізі висловлювань або ж контенту* йдеться, наприклад, про те, який образ соціальних груп чи людей, скажімо, жінок, чоловіків, дітей, підприємців, іноземців, політиків чи вчителів створюють медіа, та який вплив це справляє.

У галузі *дослідження реципієнтів* логічними є, наприклад, питання про те, в якому обсязі та в який час ті використовують певні медіа, як вони їх використовують, які відмінності у використанні можна спостерігати серед

різних груп населення та які характеристики реципієнта можна пов'язати з тими чи іншими впливами.

4.1.3 Від системного мислення до соціальної критики

Системне мислення медіадослідників спочатку базувалося на моделі комунікації, сформульованій Ласвелом у своєму питанні. Ця модель комунікації була диференційована та доповнена різними авторами (див., наприклад, Maletzke 1963, S. 41; De Fleur 1966, S. 152; Baacke 1973, S. 191). Важливе доповнення полягає насамперед у більшому акценті на соціальному, суспільному або ж політичному контексті, в якому відбувається масова комунікація. При цьому погляд на суспільство може бути більш функціоналістичним (див., наприклад, De Fleur 1966) або більш критичним (див., наприклад, Adorno 1963; Enzensberger 1970).

Адорно (1963) відпочатку критикував традиційні емпірично орієнтовані дослідження медіа та комунікації і стверджував, що емпіричні дослідження недостатньо відбивали контент і значення (американського) телебачення, і що їх треба аналізувати швидше з використанням психоаналітичних критеріїв, адже вони значимі насамперед завдяки своїй спрямованості на підсвідоме. При цьому він намагався тлумачити медіа та їх вплив з позицій суспільної критики, особливо підкреслюючи їхню функцію контролю свідомості та розповсюдження тих чи інших ідеологій. У результаті цього медіа з погляду неомарксизму сприймалися як виробничі майданчики культурної індустрії, а їхні пропозиції чи продукти — як товари: мовляв, ті, хто має засоби виробництва, зрештою використовуватимуть їх — всупереч інтересам об'єктів — для максимізації своїх прибутків та забезпечення своєї влади (див. Dröge 1974).

У розрізі цієї теоретичної позиції перше завдання критико-матеріалістичних медіадосліджень полягає у виявленні ідеологічного змісту продуктів «індустрії культури», наприклад, продуктів преси або телерадіо-передач (див., наприклад, Holzer 1974, S. 91ff.). Крім того, мова йшла про ідеологічно-критичні дослідження становища реципієнтів, комунікаторів і всієї «системи масової культури» (пор., наприклад, Prokor 1979, 1979, S. 9ff.). Завдяки таким дослідженням були також виявлені і піддані критиці тенденції до концентрації і монополізації в галузі медіа (див. S. 34 ff.). Поряд із цим, серед критично-матеріалістичних теоретиків медіа утвердилася думка про те, що окрім ідеологічно-критичного вивчення медіа важливо використовувати їх як можливість створити «Пролетарську громадськість як форму опору реальному підпорядкуванню капіталу» (Negt u. Kluge 1974, S. 70). Медіапродукти слід створювати заради артикуляції власних потреб та інтересів (див. також Prokor 1974, S. 126ff.). Важливим поштовхом до цієї

ідеї називають «теорію радіо» Брехта (1932), який у радіо побачив в тому числі можливість дати кожному шанс на висловлення своєї думки.

Однак критика ідеології та вимога власної медіаартикуляції зрештою залишаються пов'язаними з точкою зору, яку можна охарактеризувати як медіаорієнтовану: адже і в цьому випадку питання полягає у тому, що роблять або можуть зробити медіа (навіть якщо йдеться про суспільну перспективу).

4.1.4 Від медіаорієнтації до дослідження сприйняття

Основне питання дослідження впливу [медіа] «Що медіа роблять із людьми?» зазнало критики насамперед у 1970-і роки, оскільки у ньому аудиторії відводилася пасивна роль. Попри різні дослідження, результати яких свідчили про необхідність сприймати аудиторію як активний суб'єкт, ще довгий час дослідники трималися за принципове спрямування цього питання від медіа до реципієнта, тобто питання про вплив мас-медіа на індивіда і суспільство. Лише в межах так званого підходу „Uses and Gratifications Approach“ (*підхід на основі потреб і їх задоволення — англ.*) сталася зміна напрямку цього питання на протилежний. Основне питання стало звучати так: «Що роблять люди з медіа? На основі яких інтересів та потреб люди використовують медіа?»

Ренксторф (Renckstorf 1977) намагався поєднати різні дослідницькі стратегії у межах тогочасних досліджень масової комунікації та проаналізувати їх із урахуванням іноді дуже різних засад, щоб показати нові перспективи досліджень масової комунікації в Німеччині, розширивши підхід „Uses and Gratifications Approach“. Для цього нового погляду він, якщо узагальнити, використав поняття «підхід, заснований на користі» (див. також Teichert 1975). На думку Ренксторфа (1977), у *підході, заснованому на користі*, можна виокремити три центральні концепти: активність аудиторії, соціальна дія, інтерпретація.

Основними гіпотезами щодо *активності аудиторії* (пор. 1977, S. 15) є: (а) дія глядача — це активний процес, коли глядач цілеспрямовано відбирає медіапропозиції та використовує їх з огляду на свої інтереси; (б) цільову орієнтацію при використанні медіа не можна з'ясувати лише з огляду на попередні установки або спрямовані на індивіда нормативні очікування, а з огляду на потреби та проблемні ситуації, які індивід відчуває у даному соціальному контексті; (с) використання мас-медіа — це лише один із декількох варіантів дій, тому його слід завжди інтерпретувати в спектрі альтернативних дій.

Для пояснення концепції *соціальної дії* Ренксторф (1977, S. 21) посилається на так звану «інтерпретаційну парадигму», в якій соціальну дію трактують як міжособистісну взаємодію. Передбачається, що кожен, хто

бере участь у взаємодії, інтерпретує зазвичай символічні (наприклад, лінгвістичні) висловлювання свого контрагента щодо їхнього значення та діє з огляду на це присвоєне значення. У цьому сенсі користування медіа розуміється як «парасоціальна взаємодія», в якій реципієнт присвоює твердженням медіа певні значення (пор. Horton u. Wohl 1956, S. 218; Wegener 2008, S. 294ff.).

Це стосується також третьої основної концепції підходу вигоди: концепції *інтерпретації*. Вона означає, що медіаповідомлення набувають свого значення лише через інтерпретації реципієнта, а вони можуть бути дуже різними в межах того чи іншого соціального контексту.

Незважаючи на те, що підхід вигоди з його наголосом на активності аудиторії та його розумінням користування медіа як соціальної дії на основі інтерпретації, позначив нові важливі акценти у медіадослідженнях, все ж йому властива певна однобокість з огляду на зосередженість на реципієнті та його потребах. З одного боку, занадто мало уваги приділяється іншим важливим чинникам із боку реципієнта, наприклад, навичкам, пов'язаним із розвитком та сприйняттям, або ж соціальним та інтелектуальним здібностям (пор. Sturm 1982). З іншого боку, недостатньо враховуються латентні або більш довгострокові наслідки масової комунікації, а також аспекти повсякденного життя і життя загалом (див. Vollbrecht 2001). Крім того, мало уваги приділяється взаємодії між комунікатором і реципієнтом, а також суспільством (див. Früh 2008 p.).

Ці та інші акценти розставляються в тому числі і в *підходах до життєвого середовища* загалом. З медіапедагогічної точки зору особливо варто згадати медіабіографічний та медіаекологічний підходи:

- *Медіабіографічні* підходи використовують для вивчення значення медіа на різних етапах життєвого циклу, їх впливу на повсякденне життя, а також того, як користування медіа на більш ранніх етапах життєвого циклу впливає на поточну медіаповедінку. Відповідні дослідження виявили, що за всіма трьома питаннями медіа мають важливе значення для індивідуальних біографій (див. Ganguin 2008).
- *Медіаекологічні* підходи зосереджуються на використанні медіа в розумінні повсякденних дій у соціальному та просторовому контексті (див. Baacke, Sander u. Vollbrecht 1988). Медіа розглядаються як складова частина життєвого середовища, як елементи оточення, наприклад, дискотеки, торговельні центри, приватні помешкання, вулиці чи офіси, де люди спілкуються, споживають, навчаються, проводять вільний час або займаються роботою. Таке оточення, в свою чергу, вбудовується у великі соціальні простори, наприклад, міські райони та соціальні середовища. Відповідно, при розгляді можливих впли-

вів медіа слід завжди враховувати ситуаційні контексти використання медіа (див. Vollbrecht 2001, S. 139f.).

Дослідження «Споживання медіа та управління життям в сім'ї» Чарлтона та Ноймана (Charlton u. Neumann 1986) можна розглядати як раннє дослідження, в якому були розглянуті та включені в дослідницьку роботу різні згадані аспекти використання медіа. В ньому на прикладі окремих ситуацій демонструється, що діти використовують медіа для вирішення проблем, які виникають у них в контексті відповідної соціальної ситуації. Одне із тематичних досліджень стосується, наприклад, п'ятирічної дівчинки на ім'я Кармен, яка бореться за самостійність у своїй сім'ї і водночас сильно переймається своєю гендерною роллю. Кармен сприймає медіапропозиції тематично упереджено, інтерпретує їх на тлі свого прагнення до самостійності та своєї інтерпретації гендерних ролей. Наприклад, Кармен використовує медіа як спосіб психологічного опрацювання проблем, що виникають у її життєвій ситуації (див. S. 123 і далі).

Чарлтон і Нойман (1986) описали свій підхід як *структурне аналітичне дослідження рецепції*. При цьому термін структури повинен вказувати на те, що дії людини, які включають також і рецепцію медіа, не слід розглядати як довільні та випадкові; їх необхідно інтерпретувати в полі напруги між автономією та конвенціональними правилами або ж структурними умовами. Термін «рецепція» вказує на те, що у центрі дослідження має стояти реципієнт з його потребами, сприйняттями та інтерпретаціями.

4.1.5 Від дослідження сприйняття до інтегративних підходів

Культурологічні дослідження (Cultural Studies) та медіатизаційний підхід можна розглядати як інтегративні підходи. Вони представляють напрямки досліджень, які видаються придатними для включення та продовження деяких попередніх розробок в теорії медіа та медіадослідженнях.

Культурологічні дослідження можна простежити за роботами, що з'явилися наприкінці 1950-х — початку 1960-х років і були спрямовані на вивчення англійського робочого класу з соціокритичної точки зору, а дослідити його культурні практики в контексті балансу сил, формування ідентичності та (пізнього) капіталізму (пор. насамперед Hoggart 1957; Williams 1958; Thomson 1963). У відповідних дослідженнях поняття культури переноситься на всі форми життя в суспільстві і включає, крім високої культури, побутову та популярну культуру, крім текстових та художніх продуктів — повсякденні практики в сім'ї та суспільстві, в робочих контекстах та на дозвіллі (див., наприклад, Hall 1999). У такому розумінні культури медіа відіграють важливу роль: вони переплітаються з культурою різними способами — чи то в процесі сприйняття або створення медійних матеріалів,

чи то в медіапрезентаціях, чи в поведінці в медіаконтекстах. На цьому тлі Гепп (Hepp 2008) виділяє три рівні артикуляції в донесенні культури, в які залучені також медіа: рівень виробництва, рівень репрезентації та рівень засвоєння (див. S. 145). На *рівні виробництва* йдеться про структури, практики та процеси створення або виробництва культурних продуктів. *Рівень презентації* стосується способів представлення культури — її змісту та форм, а також пов'язаних із цим дискурсів. *Рівень засвоєння* стосується питання про те, як люди долучаються до культури в повсякденному житті чи в умовах свого життєвого оточення, внаслідок чого засвоєння розуміється як активний і трансформуючий культуру процес (див. S. 145). Виробництво, презентація та засвоєння у формі моделі можна розглядати як цикл із різноманітними взаємодіями. На цей цикл впливають, з одного боку, культурне регулювання, наприклад, з боку політики, а з іншого — ідентифікація, наприклад, шляхом вираження особистих конкретних культурних поглядів та способу життя. Регулювання та ідентифікацію слід розглядати як наскрізні моменти, які можуть проявлятися на всіх трьох рівнях донесення культури (пор. Hepp 2008, S. 144f).

З урахуванням цієї перспективи та наміру уможливити позитивні зміни в культурі та суспільстві, цей підхід набув особливого значення для медіавиховання і медіаосвіти (див. у міжнародному контексті, наприклад, роботи Masterman 1986, також Kellner u. Share 2005).

В *медіатизаційному підході*, як і в *культурологічних дослідженнях*, медіа також розглядаються як важливі елементи культури. Однак, одна з відмінностей від культурологічних досліджень полягає у особливому акценті на тому, як зміни у повсякденному житті, культурі та суспільстві відображаються як реалізація змін у медіа (див. Krotz 2016, S. 20). Оскільки зміни в медіа і, відповідно, зміна умов життя вважаються важливими відправними точками для медіапедагогіки, підхід, заснований на медіатизації, відіграє важливу роль у питаннях медіапедагогіки — і це ще більше підкреслює той факт, що нинішнє використання цифрових технологій супроводжується далекосяжними змінами у медіа (див. також розділ 1.1).

У межах медіатизаційного підходу медіа розуміються як «технічно, естетично та соціально узгоджені та керовані комунікаційні потенціали, якими люди можуть користуватися в конкретних соціальних та культурних умовах» (Krotz 2016, S. 21). Виходячи з цієї концепції медіа, Кротц розглядає нинішні зміни в медіа як фундаментальні зміни всієї медіасистеми. Це знаходить своє відображення як у появі нових медіа, наприклад, смартфонів, так і в перетворенні існуючих медіа, таких як телебачення і радіо, і зокрема, в переході від відносно незалежних окремих медіа до всеосяжної цифрової інфраструктури, причому всі зміни обумовлюються економічними інтересами (пор. 2016, S. 23ff.).

На цьому тлі виникає питання, як зміни в медіа втілюються у зміни у повсякденному житті, культурі та суспільстві. Можна виокремити чотири способи впливу: зміни системи медіа призводить до а) інших форм комунікації, б) необхідності перебалансування структури влади медійних та суспільних інститутів, с) нових типів змісту і форм або естетики медіа-продукції та d) нових можливостей поводження з медіа у відповідності до потреб та умов життя або ж до розвитку групових медійних культур (пор. Krotz 2016, S. 27).

При вивченні таких шляхів впливу та їхніх наслідків у медіатизаційному підході вдаються до п'яти основних тез (див. ebd., S. 28ff):

- (1) Те, що відбувається в соціальному просторі, наприклад, на роботі чи в родині, в шкільному класі чи в групі однолітків, або ж у таких тематичних сферах, як спорт чи театр, неможливо зрозуміти без урахування медіа.
- (2) Важливо вивчити, як відбуваються процеси медіатизації в різних сферах життя чи комунікаційних спільнотах, наприклад, як соціальні мережі змінюють комунікаційну поведінку в групі однолітків, або як присутність політики чи спорту в медіа впливає на ці сфери.
- (3) Медіатизацію — подібно до індивідуалізації, економізації чи глобалізації — слід розглядати як довготривалий процес, корені якого сягають далеко в історію і який відбувається залежно від відповідної культури, але загалом характерний для всіх культур.
- (4) Дослідження повинні ґрунтуватися на розумінні медіа, яке виходить за межі функціонального бачення і включає в себе відповідний баланс сил. В цьому сенсі цифрову інфраструктуру слід сприймати як рамки, в яких люди можуть орієнтуватися, брати участь і реалізовувати свої ідеї, але в яких вони також підпорядковуються економічним і політичним інтересам або ж владним відносинам.
- (5) Попри всі інтереси та владні впливи, медіа слід розглядати не як загрозу, а як життєвий стан, пов'язаний з можливостями та ризиками. Тому важливо вибудовувати цифрову інфраструктуру чи систему медіа таким чином, щоб сприяти, а не перешкоджати розвитку і самореалізації людини та демократизації суспільства.

Ці основні міркування ще раз вказують на те, що *медіатизаційний підхід* — подібно до *культурологічних досліджень* — може розглядатися як сполучна ланка та продовження різноманітних попередніх підходів теорії медіа та медіадосліджень.

Тепер, на основі коментарів у розділах 4.1.2 — 4.1.5, можна звернутися до думок, узагальнених на початку. Будь ласка, розгляньте їх під кутом зору таких питань: Який підхід до взаємовідносин між індивідом та суспільством відображений у відповідних думках? Чи є відповідний підхід достатньо стійким чи швидше недоречним?

4.2 Концептуальні бачення та підходи до виховних та освітніх завдань у контексті медіа

4.2.1 Вступні зауваження та питання

В сучасній дискусії про медіа, особливо цифрові, аргументи варіюються від ейфоричних схвалень та очікувань до наголошування на різних загрозах. Загалом, можна виокремити різні погляди на виховні та освітні завдання в секторі медіа. Відповідно, в дискусіях висловлюються і різні думки.

Наприклад, понеділкового ранку розмова між вчителями (А, Б тощо; висловлювання 1, 2 тощо), які зібралися у вчительській під час великої перерви, могла б виглядати так :



Вчитель А/1: Ранок понеділка у 9-Б класі — це справді якийсь жах. Майже всі учні як з глузду з'їхали. Про якусь зосереджену роботу над завданнями не може бути й мови. Смартфони, комп'ютери, відеоігри та телевізори — вочевидь, всі вихідні мо-лодь сиділа у своїх смартфонах і комп'ютерних іграх або скачувала відео-фільми, можливо навіть такі, які їм дивитися не можна. Має бути якийсь спосіб все це припинити. А якщо вони вже користуються іграми, кліпами чи фільмами, то вони повинні, принаймні, підходити для дітей та підлітків.

Вчитель В / 2: Ну я також бачу проблеми, але в цілому вважаю, що використання медіа молодими людьми має також багато позитивних сторін. Зрештою, згодом майже у кожній професії вони мають розбиратися в цифрових медіа. Тому я загалом підтримую, коли молодь використовує цифрові медіа. До того ж, молоді люди можуть швидко дізнатися про куль-турні чи політичні події і за бажання обмінятися між собою та сформувати власну думку. Втім, їм треба ознайомитися з медіаструктурами та їх зна-ченням для бізнесу та культури — лише тоді вони зможуть використовувати медіа відповідально.

Вчитель С / 3: Я вважаю, що смартфони, телебачення, комп'ютери та інтернет є невід'ємною частиною повсякденного життя дітей та підлітків, і вони також можуть грамотно ними користуватися та належним чином по-водитися з ними. Якщо ми дійсно хочемо чогось досягти, то в кінцевому підсумку ми зможемо це зробити лише за їхньої готовності. Минулого тиж-ня ми спільно створили веб-сайт медіапродуктів для молоді з оціночними коментарями. Учні були в захваті. Вони могли використовувати свої нави-

чки та розширити свої компетенції і навіть добровільно продовжили роботу над веб-сайтом вдома.

Вчитель В / 4: Я вважаю, що робота з цифровими носіями є дуже важливою. На мою думку, важливо також, щоб діти та підлітки знайомилися із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах, розумілися на структурах апаратного та програмного забезпечення, аналізували їх вплив на дозвілля та професійний розвиток, а також реалістично оцінювали ризики та можливості інформаційних та комунікаційних технологій.

Вчитель D / 5: І все ж для мене важливо, щоб до медіа ставилися критично. Справа в тому, що всі медіа несуть на собі відбиток певних інтересів. Медіа ніколи не бувають нейтральними, чомусь завжди за ними криється певна ідеологія. Навіть коли проводиш звичайний пошук, мусиш розуміти, що пошукові системи фінансуються через рекламу, і що при цьому генеруються дані, які можна використати з комерційною метою. Тому мова не просто про ефективне використання цифрових медіа. Тут скоріше йдеться про критичне ставлення до медіа, а також про те, щоб подумати, як їх використати для привернення уваги до своєї власної позиції.

Вчитель Е / 6: У нашій школі вже є хороші підходи. Наприклад, пані Крузе та пан Кемпе узгодили між собою уроки німецької мови та мистецтва. Скажімо, на уроках німецької пані Крузе аналізувала рекламу в інтернеті з точки зору стилістичних особливостей, прийомів оформлення та символіки, а на уроці мистецтва учні мали змогу самостійно створити рекламний кліп, свідомо використовуючи різні варіанти оформлення. Потому пані Крузе проаналізувала фрагменти екранізації одного роману з точки зору образної реалізації та обговорила їх із учнями. Таким чином можна привернути увагу учнів до художнього потенціалу медіа.

Виникає питання, які погляди на завдання школи у сфері медіа лежать в основі наведених висловлювань та як їх оцінювати. Дайте, будь-ласка, попередню оцінку цим поглядам.

Для відповідної оцінки варто опрацювати два загальні питання:

- (1) Які концептуальні погляди з часом переросли у пов'язані з медіа виховні та освітні завдання?
- (2) Як слід оцінювати відповідні концептуальні ідеї?

Розглядаючи ці питання, можна по-різному охарактеризувати та структурувати різноманітні концептуальні уявлення щодо виховних і освіт-

ніх завдань у галузі медіа (пор. Tulódziecki 1997, S. 82f; Süß, Lampert u. Wijnen 2010, S. 53ff.). Далі ми вибираємо підхід, який, з одного боку, допомагає упорядкувати різні бачення та підходи, і водночас пропонує можливість звернутися до історичних процесів. У цьому контексті на початку можна виокремити такі підходи: охоронно-виховний, естетично-культурний, функціонально-системний, критично-матеріалістичний, а також підхід, орієнтований на дію та компетенції (пор. Tulodziecki 1997, S. 82ff.).

Усі ці погляди виникли у XX столітті в межах ключового на той час поняття медіавиховання та, завдяки своєму принциповому значенню, поширюються і на сучасні дискусії про медіаосвіту. Причому тоді ключове поняття медіавиховання мало ширше значення (ніж ми окреслили у розділі 1.2.3); звідси виникають різноманітні паралелі з поняттям медіаосвіти (див. Tulodziecki 2011, S. 14, S. 14ff.).

Представляючи окремі підходи, ми коротко розглянемо історичні умови їх виникнення, основні наміри, індивідуальні втілення, можливі слабкі місця та їх довготермінове значення. Потім ми окреслимо підходи до базової освіти у галузі інформаційних технологій, які є важливими для дискусії навколо цифрових медіа, і сформувалися також у другій половині XX століття.

4.2.2 Охоронно-виховний підхід

З появою преси та широким розповсюдженням друкованої продукції серед педагогів виникла стурбованість тим, що мало придатні для дітей та молоді твори можуть потрапити до їхніх рук. Наприклад, наприкінці XIX — на початку XX століття, у межах руху художньої освіти, пролунали голоси освітян, які застерігали від «бруду та сміття» у «копійчаних книжках» та від небезпеки для дітей та підлітків. Крім того, існували побоювання, що орієнтовані на «смаки публіки» друковані вироби призведуть до культурного зубожіння загалом (пор. Hieckethier 1974, S. 23). На думку багатьох педагогів, особливо критичні процеси почалися після появи кінематографу. В Берліні ці тенденції започаткував у 1895 році Макс Складановський, який у Берлінському зимовому саду організував публічний показ таких стрічок, як «Кенгуру-боксер» та «Дивні виправи на перекладині». Згодом фільми почали показувати переважно на ярмарках. Серед педагогів вони вважалися дуже сумнівним задоволенням.

В медіаосвіті ці факти стосуються напряму мислення, який можна охарактеризувати як педагогічно-охоронне: важливо захистити дітей та підлітків від уявних загроз із боку медіа.

Відповідний напрям мислення зберігався і після другої світової війни. Так, наприклад, Кайльгакер і Кайльгакер (Keilhacker und Keilhacker 1953;1955), спираючись на свої кінопсихологічні дослідження, вбачали

значні загрози для розвитку дітей та підлітків у занадто ранніх відвідуваннях кінотеатру, у надмірній стимуляції та у демонстрації негативних рольових моделей (пор. 1955, S. 11ff.).

Відпочатку з педагогічно-охоронною позицією була також пов'язана ідея про те, що важливо не тільки захищати дітей і підлітків від небезпек, які криються в текстах та фільмах, але й ознайомлювати їх вартісними творами та фільмами. Скажімо, у цьому контексті Кайльгакер і Кайльгакер наголошували, що можна сприяти розвитку молоді за допомогою фільмів, які мають виховну цінність (пор. 1953, S. 85). Загалом, відповідні процеси були пов'язані з медіатеоретичним поглядом на те, що медіа можуть впливати на дітей та підлітків як у позитивному, так і в негативному сенсі (див. розділ 4.1.2).

Короткий історичний огляд показує, що зусилля в галузі медіавиховання визначалися насамперед двома основними намірами:

- забезпечення дітей та підлітків від загроз із боку медіа;
- ознайомлення з вартісними медіапродуктами.

Для реалізації визнаних за необхідне заходів забезпечення молоді вже на ранніх етапах звернулися до юридичних інструментів. Так, ще у 1920 році був ухвалений «Імперський закон про кінематографію», згідно з яким всі фільми повинні були подаватися на затвердження в контрольний орган. Після Другої світової війни також існувала ціла низка нормативних актів, покликаних слугувати захисту неповнолітніх, в тому числі заснування «Добровільного самоконтролю кіноіндустрії» (1949 р.), «Закон про захист молоді в кінематографії» (1951 р.), а також «Закон про нерозповсюдження шкідливих для молоді творів» (1953).

На додаток до цих заходів та інструментів, захисна та піклувальна позиція виражалася у прагненні забезпечити дітей та молодь якісними медіа. Такі зусилля знайшли своє втілення ще у першому десятилітті 20-го століття у русі за реформу кіно, який був особливо зацікавлений у виробництві та прокаті високохудожніх фільмів для дітей і підлітків (див. Meyer 1978, S. 21ff.). Крім того, рух за реформу кіно започаткував рух за шкільне кіно, який відкрив шлях до державного фінансування виробництва навчальних та освітніх фільмів (див. S. 41 ff.). На цьому тлі у 1919 році при «Центральному інституті виховання і освіти» в Берліні була створена перша державна фільмотека як консультаційний та тестувальний орган для навчальних фільмів. В часи націонал-соціалізму подальші процеси в цій сфері були поставлені на службу політичним інтересам та пропаганді. Після катастрофи [Третього рейху] та закінчення Другої світової війни спочатку були створені зональні інститути, які в 1950 році були об'єднані в «Інститут кіно та зображення в науці та освіті» (FWU). У той же час висловлювалися ініціативи, які призвели до відновлення системи фільмотек.

Знайомству з високоякісними медіапродуктами сприяло також проведення обговорень фільмів, придатних для молоді. На думку Кайльгакера і Кайльгакера (1953, S. 35ff.), під час таких обговорень йшлося (а) про вивчення відповідного змісту фільму під кутом зору того, чи показані дії, зокрема дії героя, є морально прийнятними; (б) про форму фільму чи його естетичну реалізацію; (с) про «лаштунки» фільму, де головною метою було дати поживу для роздумів про виробництво фільму та його інсценізацію. Такі обговорення мали на меті забезпечити дітей та підлітків від потенційно «небажаної магії фільму» та розвинути їхню здатність дистанціюватися від медіа.

Проте сама лише виховно-захисна позиція і пов'язане з нею первісне охоронно-педагогічне мислення мають деякі слабкі сторони:

- (а) Завдяки розширенню медіапропозицій за межі текстів та фільмів, які первісно перебували в центрі уваги, та полегшенню доступу для всіх, постійний контроль у розумінні опіки неможливий, і тому його неможливо підтримувати чисто з практичних причин.
- (б) Міркування щодо медіавиховання залишаються обмеженими через прямі стосунки між засобом медіа та реципієнтом. Таким чином, недостатньо враховуються різноманітні впливи, яким піддаються реципієнт та засіб медіа в процесі медіакомунікації у відповідному історичному та соціальному контексті.
- (с) Дітей та підлітків зрештою сприймають як (ще) неповнолітніх реципієнтів. Їм можна давати доступ нібито до виключно вартісних медіапродуктів. Ніхто не сумнівається, що діти та підлітки певною мірою потребують захисту, але метою виховання має бути прагнення до особистої відповідальності та самовизначення.

Попри цю критику, завдяки захисно-виховній позиції з її акцентом на потенційних небезпеках з боку медіа і намаганнях забезпечити високий моральний та естетичний рівень медіа, в поле уваги потрапили важливі виховні та освітні завдання. Проте, із сучасного погляду, ці завдання необхідно поставити у рамки, які на загал визначаються ідеєю набуття дітьми та підлітками в процесі свого розвитку навичок, що дозволяють їм самовідповідально діяти у медійній сфері (див. розділ 4.3). У таких рамках принципи захисно-виховного підходу залишаються важливими і донині.

Наприклад, законодавчі норми щодо захисту неповнолітніх і надалі зберігають своє значення. У дискусіях про загрози для молоді, що виходять від відеофільмів, комп'ютерних ігор та інших онлайн- чи офлайн-медіа, щоразу йдеться про необхідність захисту неповнолітніх. Відповідні пропозиції спричинилися, серед іншого, до ухвалення у 2002 році Закону про захист молоді (JuSchG) 2002, який згодом зазнав декількох змін та доповнень. Окрім «саморегуляції кіноіндустрії» (FSK), яка діє і по сьогодні, ключовими інституціями для впровадження його положень є: «Добровільний самокон-

троль телебачення « (FSF) та «Самоконтроль розважального програмного забезпечення» (USK), а також «Федеральне відомство контролю за медіа, шкідливими для молоді» (пор. Weigand, 2008).

Продовжує жити також й ідея піклування в розумінні виготовлення та розповсюдження якісної освітньої медіапродукції. Так, наприклад, традиція колишнього руху за реформу кінематографа знайшла своє втілення в тому числі в роботі земельних служб кіно та Німецького центру дитячого і юнацького кіно (KJF) в м.Ремшайд, а заснований ще 1950 року Інститут кіно та зображення в науці та освіті (FWU) і досі залишається Медіаінститутом федеральних земель, завданням якого є виробництво аудіовізуальних засобів для освіти, виховання та науки. Задля їх розповсюдження і використання Інститут співпрацює з медіацентрами федеральних земель та місцевих громад, які виникли на місці колишніх фільмотек (пор. Tulodziecki 2015b, S. 65ff.). Втім, інші установи також виготовляють придатні для дітей та підлітків спеціальні медіапродукти в галузі телебачення, радіо, друкованих медіа та в інтернеті.

4.2.3 Естетичний та орієнтований на культуру підхід

У 1960-х роках посилювалося занепокоєння, пов'язане з суто охоронним та виховним підходом, особливо в поєднанні з суворою базовою охоронно-педагогічною позицією. Особливу критику викликав той факт, що в педагогічних дискусіях необхідність кіновиховання обґрунтовувалася в основному гіпотетичними загрозами (vgl. Peters 1963, S. 16). Водночас фільм із часів своєї появи як розваги на ярмарках перетворився на важливий вид мистецтва. До того ж, у 1950-х роках кінематограф пережив період розквіту як засіб мас-медіа. До прикладу, у 1956 році лише у Федеративній Республіці Німеччина було зареєстровано близько 800 мільйонів відвідувань кінотеатрів. Водночас додалася можливість прокату фільмів на телебаченні. Фільми відтоді розглядалися не просто як засіб розваги, а й як серйозне інформаційне медіа, скажімо, у формі документальних фільмів, і як засіб художнього вираження, що має велике культурне значення (пор. Chresta 1963, S. 13ff.). На цьому тлі застаріло і припущення про те, що кіноосвіта переважно має функцію захисту від медійних спокус (див. S. 18 ff.). Із часом зміцнилася точка зору, яку можна охарактеризувати як естетично та культурно орієнтовану. Основоположними інтенціями цієї точки зору можна вважати:

- поцінування фільмів та медіа, а також їх визнання як культурно значимих художніх форм виразу;
- розвиток критичного судження для розрізнення хороших і поганих фільмів або медіапродуктів.

Задля реалізації цих намірів Петерс у 1960-х роках прагнув до того, щоб учні навчилися адекватно розуміти «мову» зображення і фільму, осягати естетичні вартості фільму та судити про зміст фільму з погляду його суспільних, етичних та духовних якостей (див. Peters 1963, S. 24f.). Ці цілі мали досягатися через «навчання мови фільму», «навчання поцінуванню фільму як витвору мистецтва», а також «навчання критичного сприйняття змісту фільму» (пор. S. 26). Що стосується методологічної реалізації, були визнані важливими інформування, демонстрація, обговорення фільмів, створення власних фільмів та аналіз кінострічок (див. S. 81ff.). Аналогічним чином, Креста (Chresta 1963) розглядала кіноосвіту як культурну та соціальну необхідність, а Новак (Nowak 1967), під враженням від зростаючого значення телебачення, закликав до «візуальної освіти» для всіх.

Естетично-культурна перспектива звільнила від моральної вузькості та «негативного обґрунтування» через небезпеки фільму попередні міркування про кіновиховання. І все ж така позиція в її «чистій» формі має деякі недоліки:

- (a) Ця позиція особливим чином пов'язана з естетично високоякісними фільмами чи медіа. У цьому сенсі вона містить нормативний вимір. Існує ризик, що проста ревальвація або девальвація окремих медіапродуктів буде відбуватися без достатнього уточнення стандартів якості та без урахування умов життя відповідного користувача.
- (b) Безумовне наголошення на художньому продукті може призвести до того, що в оцінці сприйняття медіааспекти форми настільки потраплять в центр уваги, що інтереси і потреби дітей та підлітків, пов'язані зі змістом, можуть залишитися поза увагою.
- (c) Самостійне створення медіа хоча і рекомендується, але розглядається насамперед як метод, який сприяє адекватному розумінню мови медіа та оцінці художніх медіапродуктів. Значення створення медіа як засобу вираження власних потреб та тем в цьому сенсі відсутнє.

Попри ці хиби, заслугою естетично і культурно орієнтованого підходу залишається той факт, що завдяки йому з'явилася потреба у «візуальній освіті», а з нею розуміння зображень і фільмів або ж образних медіа було усвідомлене як культурна необхідність. Водночас медійні конструкції поміщалися в контекст художнього виховання як самостійні форми мистецтва, а самостійне виробництво медіа утвердилося як важливий метод. Про тривале значення цієї точки зору свідчить, серед іншого, той факт, що вона повпливала на важливі медійно-педагогічні проекти, наприклад, проєкт Дьолькера (Doelker 1989), в якому телебачення розвивається як культурна технологія на основі розширеного поняття тексту. Мозер (Moser 2010) також посиляється на естетичну та культурноорієнтовану позицію, хоча в його випадку вона, зрештою, також перебуває у контексті, зорієнтованому на компетенції (див. розділ 4.2.6). Він спрямовує погляд на «семіологічне»,

тобто знаково-теоретичне бачення медіапродуктів. При цьому він вдається до прийому, який грає особливу роль також і в англо-американських підходах (див. напр., Masterman 1986; Buckingham 2003; Hobbs 2007). На основі розширеного поняття тексту мова, зображення і символи розглядаються як тексти, які слід аналізувати, критично класифікувати, а також створювати самому (пор. Moser 2010, S. 250ff.). Це вимагає попереднього і супутнього ознайомлення з «візуальною мовою», подібно до «лікнепу» для розуміння письмових текстів. При цьому слід враховувати, в розумінні культурологічних досліджень (Cultural Studies), зміст медіатекстів та їх формати, а також адресатів і контекст (див. S. 264 ff.).

Крім медіапедагогічних проєктів, естетично і культурно орієнтований підхід грає важливу роль і в художньо-педагогічних підходах. Так, наприклад, у підході Пасучіна (Pasuchin 2006) до інтермедійної художньої освіти — за аналогією з медійними і художніми процесами — поєднуються разом теорія медіа з теорією мистецтва. При цьому він одночасно наголошує на тісному зв'язку між візуальними, мовними, музичними та тілесно-художніми формами вираження.

4.2.4 Функціональний та системно-орієнтований підхід

З середини 50-х років медіаландшафт у ФРН значно змінився. Особливу роль при цьому зіграло поширення телебачення. Ще в 1970 році близько 70% домогосподарств Німеччини були обладнані телевізорами (див. Media Perspektiven 1987, S. 57). Такі події мусіли також вплинути і на міркування, пов'язані з медіапедагогікою. Спочатку вони спричинили до розширення охоронно-виховного та естетично і культурно-орієнтованого підходу — медіапедагогічні міркування вже не фіксувалися на текстах і фільмах. У поле зору потрапив весь спектр мас-медіа. Водночас акцент змістився зі стосунків «медіа — реципієнт» на орієнтацію на комунікаційні моделі з її складниками (див. розділ 4.1.2). Разом із відповідним системним мисленням, був досягнутий і певний оптимізм щодо досягнення бажаних результатів не тільки в технічній, але й в економічній та соціальній сферах. У 1950-х та 1960-х роках цей оптимізм призвів до нової віри у прогрес.

У галузі медіаосвіти це означало, що головна мета полягала у використанні медіа для розвитку інформації та освіти, а також економіки і культури в межах демократичної системи з одночасною підготовкою реципієнтів до оптимального користування медіа. При цьому в демократичній системі реципієнта слід розглядати як відповідального та критично мислячого громадянина. Відповідальний реципієнт, як сподівалося, принаймні в довгостроковій перспективі, потурбується про те, щоб через відповідні зворотні зв'язки в системі виникли медіапродукти, функціональні для економіки і демократії та високоякісні для культурної сфери. Відповідний функціонально

і системно орієнтований підхід характеризується двома основоположними інтенціями:

- здатність до усвідомленого користування медіа для інформування та освіти як частини виховання відповідального реципієнта;
- сприяння економіці, культурі та демократії шляхом відповідального медіакористування.

Для реалізації цих інтенцій важливими, наприклад, для Керстієнса (Kerstiens 1971) — з урахуванням тогочасних умов — були три підцілі: розуміння медіапродуктів та взаємозв'язків у сфері масової комунікації, оцінка медіапродуктів у контексті масової комунікації та їх економічного та соціального значення, включення власної причетності до процесу масових комунікацій в індивідуальний життєвий контекст. Цим цілям мала слугувати шкільна медіаосвіта. Конкретними навчальними предметами були: новини, зображення, вимисел та реальність, структура медійних меседжів, форми стилів медійних меседжів, функція заголовку, рекламний аспект, роль людини та медіа як економічний чинник. Для викладацько-методичної реалізації слід було використовувати: бесіди з метою опрацювання позашкільного досвіду з медіа, обговорення фільмів у тому вигляді, який був розроблений насамперед Кайльгакером і Кайльгакером, використання дидактично підготовлених матеріалів, а також створення власних плакатів (пор. Kerstiens 1971, S. 69ff.). Однак, такий функціонально і системно орієнтований підхід — попри деяке розширення у порівнянні з охоронно-виховним та естетично-культурним підходом — має деякі слабкі сторони:

- (a) Цей підхід базується на гармонійному розумінні демократії (з соціально відповідальною ринковою економікою): кожен член суспільства прагне виконувати свою функцію в системі якнайкраще. Це принесло б користь кожному окремо і суспільству загалом та призвело б до появи медіакультури, яка сприяє демократії. Однак, враховуючи економічні та владні інтереси в системі медіа, ці сподівання слід визнати ілюзорними.
- (b) Відповідальність за медіапродукцію зрештою перекладається на медіакористувача. Як зрілий реципієнт, він через свій вибір мав би забезпечити високий рівень культурних і політичних програм. При цьому, з одного боку, перебільшується здатність медіакористувача впливати на медійний асортимент, а з іншого — припущення про те, що реципієнт завжди діє відповідально, виявляється ілюзією, яку часто навіюють медіавиробники, щоб виправдати свої власні інтереси.
- (c) Крім того, існує ризик того, що в межах функціонального і системно-орієнтованого підходу дітям, підліткам та дорослим буде відведена роль реципієнта та імпліцитно буде передбачатися, що роль виробника буде відведена насамперед невеликій групі медіапродюсерів.

Попри ці проблеми, функціонально та системно орієнтований підхід розставив важливі акценти, яких має триматися сучасна медіаосвіта. Ці акценти полягають, зокрема, в наголошуванні того факту, що цілі медіаосвіти перебувають у контексті загальних виховних і освітніх цілей та мають відповідати провідній ідеї відповідальності і зрілості; що медіа та медіаосвіта виконують важливі функції в царині економіки, культури та демократії, і їх слід розглядати в складному переплетінні різних впливів; що медіаосвіта має бути частиною навчальних планів. Відповідно, і по сьогодні впливи функціонально-системного підходу виявляються у вимозі закріпити медіаосвіту у відповідних директивах та навчальних планах — чи то як окремий предмет, чи в міждисциплінарному вигляді (див. напр., Niesyto 2011). Крім того, функціонально-системний погляд віддзеркалюється в різноманітних підходах до базової освіти в галузі інформаційних технологій. В них особливо підкреслюється, що цифрові медіа виконують суспільно-важливу інформаційну та освітню функцію і що вони мають важливе значення для економіки, культури і демократії (див. розділ 4.2.7). Подібний погляд відіграє важливу роль і в англо-американському просторі. Так, у своїх роздумах про *грамотність у 21 столітті (21st century literacy)* Дженкінс, наприклад, наголошує, що навички у роботі з цифровими медіа відіграють важливу роль у залученості та співучасті громадян у розвитку культури та суспільства, і що цьому мають сприяти школа, позашкільні програми та батьки (див. Jenkins 2006, S. 7ff.).

4.2.5 Критично-матеріалістичний підхід

Період націонал-соціалізму був очевидним прикладом того, як медіа можна використовувати для поширення політичної ідеології. Той факт, що в західних демократіях небезпека використання медіа для просування ідеологій аж ніяк не подолана, а продовжує існувати як структурна проблема, був продемонстрований насамперед авторами Франкфуртської школи з їх критикою індустрії культури, заснованій на немарксистській теорії суспільства (див. розділ 4.1.3). За цим підходом дослідження в сфері медіа повинні спиратися на критичне ставлення до ідеологій та підштовхувати до власних медійних артикуляцій на основі інтересів.

У медіапедагогії критично-матеріалістичний підхід зазнав розвитку насамперед наприкінці 1960-х та на початку 1970-х років. Не в останню чергу в ньому проявилася незадоволеність переважного на той час системно-функціоналістичного мислення, а також зростаючою зовнішньою детермінацією повсякденного життя — в тому числі за допомогою медіа та їхньої монополізації в різних сферах. Ця невдоволеність знайшла політичне вираження в позапарламентській опозиції та в студентському русі. Наприклад, Енценсбергер (Enzensberger 1970) пропагував соціалістичну теорію медіа. При цьому він протиставляв те, що він вважав *репресивним* використанням

медіа, *емансипаторському* використанню медіа. Він характеризував репресивне застосування медіа насамперед як централізовано керовані програми з малою кількістю передавачів і безліччю отримувачів, в яких виробництво відбувається лише за допомогою спеціалістів під контролем власників чи бюрократів, а реципієнти постають як ізольовані та деполітизовані індивіди з пасивною поведінкою споживача. На противагу цьому, бажане емансипаторське використання медіа мало визначитися децентралізованими програмами, причому кожен реципієнт міг бути одночасно передавачем із взаємодією з іншими учасниками, колективним виробництвом [медіапродукції] та мобілізацією мас в сенсі самоорганізованого процесу політичного навчання під контролем суспільства (пор. Enzenberger 1970).

На цьому тлі можна назвати такі *основні інтенції* відповідного медіа-педагогічного підходу:

- спроможність до аналізу медіа на основі критичного ставлення до ідеологій як соціальної критики;
- самостійне виготовлення медіа на основі власних інтересів та їх розповсюдження як альтернативної громадської думки.

Щодо реалізації цих інтенцій у тогочасній суспільній ситуації Гольцер (Holzer 1974) виходив, наприклад, із таких цілей: розвиток спроможності аналізувати медіапродукти, медіаінститути та власну ситуацію реципієнта в суспільному цілому з погляду критики ідеологій, здатність впливати на існуючі медіаінститути з метою змін на користь інтересів робітничого класу, а також спроможність використовувати медіа як засіб для створення спонтанної або пролетарської контргромадськості. За змістом в поле зору потрапили насамперед такі теми: елементи і норми в продуктах культурної індустрії, які стабілізують владу, товарний характер медіа та пов'язані з цим економічні та політичні інтереси, тенденції до монополізації медійного ландшафту та їх наслідки, спрямування через медіа потреб та комунікаційних запитів на службу владі, а також форми вираження і стилістика медіа при артикуляції власних інтересів та потреб і розповсюдження медіапродуктів власного виробництва. Що стосується практичної роботи, її спектр варіювався від простого навчання фронтальним методом до проєктної роботи. Концептуально робота над проєктом найбільше відповідає критично-матеріалістичному підходу (див., наприклад, Schwarz 1974).

У порівнянні з функціонально та системно орієнтованим підходом, критично-матеріалістичний підхід, попри певні розширювальні аспекти, у своєму первісному вигляді містить різні проблеми:

- а) існує певне протиріччя між цілями критико-емансипативного аналізу медіа і неомарксистською критикою ідеології: з одного боку, діти і підлітки повинні незалежно і критично оцінювати медіа, а з іншого боку, результат такої оцінки заздалегідь визначений: медіа слід завж-

ди розглядати лише як інструмент забезпечення влади та максимізації прибутку.

- b) Своєрідна суперечність міститься також і в мові критично-матеріалістичних медіатеоретиків та медіапедагогів та їхній фактичній цільовій аудиторії — робітничому класі, який необхідно звільнити від несправедливого панування. Неомарксистська мова часто є елітарною і жодним чином не відповідає рівню розуміння робітників.
- (c) Цілі, що переслідуються в критиці ідеології, також часто перевищують горизонт розуміння тих, кого це стосується, особливо дітей та підлітків. Вимагається розуміння щонайменше одної суспільної перспективи, але такої, яка виходить за межі цієї соціальної ситуації. Така перспектива, ймовірно, присутня лише у невеликій кількості дорослих, і може, в кращому випадку, з'явитися у підлітків після відносно тривалого розвитку в пізньому підлітковому віці (див. також розділ 2.2.4).

Незважаючи на ці моменти критики, критично-матеріалістичний підхід породив важливі імпульси, які — хоча, можливо, в інших медійно-теоретичних рамках — мають загальне значення для медіапедагогіки. Передовсім, представники цього підходу продемонстрували, що медіа можуть становити небезпеку не тільки для окремого індивіда (як про це говорить у захисно-турботливому медіавихованні), але й для демократичного суспільства загалом. У цьому сенсі є потреба у соціальному аналізі розвитку медіа. Подальші важливі імпульси полягають у наголошуванні на медіакритиці як на завданні для медіапедагогіки та у заклику до активного використання медіа для артикуляції власних інтересів.

Відповідно, ідеї на основі критико-матеріалістичної позиції та їх подальший розвиток можна знайти у пізніших підходах критично орієнтованої медіапедагогіки, зокрема у підходах до медіакритики та власного виробництва як важливих завдань медіавиховання та медіаосвіти. Наприклад, Niesyto (2017) розглядає медіакритику як центральний компонент медіаграмотності та політико-культурної медіаосвіти і одночасно закликає до зміцнення позиції соціальної медіакритики (див. S. 268ff.). Шелл (Schell) особливо підкреслює важливість активної роботи з медіа для молоді з можливістю на підставі автентичного досвіду «формувати власний і суспільний життєвий процес, орієнтуючись на саморефлексію, самовизначення та відповідальність та брати активну участь у зміні соціальних умов» (S. 179f.). Медіакритика та активна робота з медіа є важливими базовими ідеями також і в англо-американському контексті. Скажімо, у підході Мастермана (Masterman 1986) розвиток автономного і критичного розуміння медіа-продуктів із використанням неієрархічних методів викладання і навчання розглядається як основна мета, а Кельнер і Шейр (Kellner u. Share 2005) з їхнім підходом критичної медіаграмотності (critical media literacy), заснова-

ній на міркуваннях Мастермана (1986), спрямовують увагу на те, щоб учні розробляли свої власні медіаповідомлення та ідентичності, і в такий спосіб формували або змінювали матеріальні і соціальні умови своєї культури і суспільства (пор. Kellner u. Share 2005, S. 16).

4.2.6 Підхід, орієнтований на дію та компетенції

Вищезазначені проблеми різних медіапедагогічних підходів привели до роздумів про подальшу концепцію. Ця спроба була підсилена розвитком медіатеоретичних підходів, в яких увага зосереджувалася на реципієнті з його потребами, знаннями, навичками та умовами життя, а також на використанні медіа як інтерактивного процесу в соціальних контекстах (див. розділ 4.1.4).

Згідно з цим, використання медіа слід розуміти як соціальну дію: існує взаємозалежність між медіа та реципієнтами в межах відповідного соціального контексту. Індивід звертається до медіа з певними потребами, очікуваннями та ідеями, але медіа пропонують лише певні заздалегідь сформовані можливості в існуючому життєвому контексті і, загалом впливають на потреби, ідеї та очікування користувачів. У цьому сенсі дії людини не розуміються ні як довільні, ні як випадкові, ні як детерміновані. З одного боку, люди мають свободу вибору, але з іншого боку вони також дотримуються конвенціональних правил та структурних умов. Лише у взаємозв'язку між використанням засобів медіа як дії та життєвим контекстом стає зрозумілим значення медіа для індивіда та групи, в якій він живе (див. Bachmair 1984; Charlton u. Neumann 1986; Baacke 1992).

На тлі таких припущень виник медіапедагогічний підхід, який можна охарактеризувати як орієнтацію на дію та компетенції. Його основні інтенції такі:

- уможливлення автономного сприйняття та виробництво медіа в розумінні соціальних дій у життєвих контекстах;
- розвиток комунікативних компетенцій та їх прояв як медіаграмотності в суспільстві, що серед іншого формується медіа.

Основоположні думки стосовно відповідних інтенцій були сформульовані, переважно, Бааке (Baacke 1973). Своє бачення орієнтованої на дію медіапедагогіки він сформулював у 1992 році, посиляючись, серед іншого, на чотири основні поняття: комунікацію, дію, сприйняття та компетенцію. Причому він відзначив передовсім зв'язок між комунікацією і дією, а потім наголосив, що комунікація є тим чинником, «через який ми управляємо нашими усвідомленими діями та комунікаційними актами» (S. 41). У цьому сенсі він розглядає компетенцію сприйняття як основу для компетенції комунікації та дії (див. S. 42; див. також розділ 4.3.2).

Спираючись на основоположні ідеї Бааке, Фрєоліх (Fröhlich 1982) одним із перших розробив шкільну концепцію реалізації підходу, орієнтованого на дію та взаємодію. Він почав із таких загальних категорій: орієнтація на дії, спрямованість на комунікацію, орієнтація на проєкти та орієнтація на ситуацію (див. S. 99). У зв'язку з цим для нього були важливі такі цілі: набуття розуміння процесів медіакомунікації, розвиток компетенцій щодо сприйняття та створення [медіа], здатність діяти у медіасфері автономно та відповідно до ситуації з урахуванням соціального та суспільного контексту. На думку Фрєоліха, відправними точками для медіапедагогічної діяльності повинні бути певні ситуації, які можна використати для викладання або навчання. Наприклад, повсякденна ситуація, коли підлітки слухають музику чи дивляться музичні програми та відвідують дискотеки, може бути відправною точкою для шкільного проєкту, в якому учні досліджують використання музики у своїй групі однолітків (*peer group*), представляють улюблені твори та обґрунтовують свій вибір, знайомляться з різними функціями музики, аналізують музику як товар і як предмет споживання, а також самі виробляють і записують музику (див. S. 202f.). Такий підхід пов'язаний із думкою про те, що окремі теми, скажімо, споживання музики чи користування телебаченням самі по собі ще не мають медіапедагогічного значення, а набувають його лише тоді, коли молодь активно працює над цими темами. Водночас важливо забезпечити порозуміння між вчителями та учнями щодо цілей, змісту та способу дій.

Поряд із численними перевагами, притаманними орієнтованому на дію та компетенції підходу у його ранній формі, в ретроспективі проявляються також і окремі слабкі сторони:

- (а) Хоча поняття дії, яке є центральним у концепції орієнтованого на дії медіавиховання, і тематизується та тлумачиться на тлі інтеракціоністських теорій як соціальна взаємодія (пор., наприклад, Вааске 1992, S. 36ff.; Fröhlich 1982, S. 103ff.), проте йому бракує достатнього з'ясування таких аспектів дії, як потреби, навчання та розвиток.
- (б) Структурування за основними поняттями, що переважає — комунікація, дія, сприйняття та компетентність (у Вааске 1982) або ж за категоріями — орієнтація на дію, орієнтація на комунікацію, орієнтація на проєкт та орієнтація на ситуацію (у Fröhlich 1982) несе ризик того, що не будуть достатньо враховані системно-змістові міркування.
- (с) Попри те, що широка орієнтація на ситуацію пропонує численні ідеї для медіапедагогічних заходів, все ж існує ризик того, що (також необхідна) систематизація не отримає належної уваги, а отже, не будуть створені достатні умови для розробки навчальної програми задля здобуття потрібних компетенцій.

Незважаючи на ці застереження, концептуальні розмірковування Баака та Фрьоліха позначають важливі кроки на шляху до відповідній часу концепції медіавиховання та медіаосвіти. При цьому ми вважаємо особливо важливими такі основні вимоги: медіавиховання та медіаосвіта повинні максимально спиратися на дію та стати значимими для дії; необхідно брати до уваги життєву ситуацію дітей і підлітків як передумову медіапедагогічної діяльності і конструктивно включати її [у навчальний процес]; медіакомунікацію слід розглядати в контексті персональної комунікації, а медіаграмотність слід розглядати як складник комунікативної компетенції; медіавиховання та медіаосвіта повинні сприяти відкриттю школи та зв'язку між шкільним та життєвим середовищем у рамках проєктоорієнтованих методик.

У багатьох випадках основні ідеї орієнтованої на дію та компетенції позиції залишаються важливими для подальших підходів до медіавиховання та медіаосвіти, причому тут з'являються різні, а іноді й нові акценти. Так, наприклад, підходи Шорба (Schorb 1995), Тулодзєцького (Tulodziecki 1997) та Рьоля (Röll 1998) у 1990-х роках вписуються у традицію орієнтованого на дію та компетенції погляду. Шорбу з його концепцією рефлексивно-практичного опанування медіа акцентує увагу насамперед на тому, щоб шляхом діяльного навчання або ж практичної роботи з медіа та супровідних інтелектуальних процесів отримати значимі пізнання про медіа як посередника і засіб комунікації в життєвому контексті, опановуючи при цьому медіа та набуваючи комунікативних компетенцій (див. 1995, S.180ff.). Тулодзєцький (1997) у своєму підході, орієнтованому на дію та розвиток, підкреслює, що медіапедагогічна діяльність має ґрунтуватися на значимих ситуаційних вимогах, і показує, як у медіапедагогічних процесах, з урахуванням потреб підлітків, а також їхнього рівня досвіду, знань та розвитку можна отримати новий досвід та набути предметні знання, а також стимулювати інтелектуальний і соціально-моральний розвиток (див. 1997, S. 112ff.). На противагу цьому Рьолю, в контексті свого перцептивного чи орієнтованого на символи підходу, зосереджується на «чуттєвому та чуттєво-естетичному опануванні соціальної реальності» (1998, S. 9). Основна увага приділяється продуктивному поведженню з медіа, за якого символіка у повсякденних медіакультурах, як вона проявляється, скажімо, у відеокліпах, рекламі, відеоарті, музиці чи комп'ютерній анімації, має опрацьовуватися з орієнтацією на дію, а медіапродукти має розробляти сам користувач (див. S. 147ff. und S. 295ff.). Окрім описаних вище підходів, особливе значення з огляду на цифрові медіа має підхід до базової освіти в галузі інформаційних технологій, коротко згадуваний у розділі 4.2.4.

4.2.7 Підходи до базової освіти в галузі інформаційних технологій

Ще у 1980-х роках лунали заклики до того, щоб інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ-технології) стали важливим предметом загальної освіти. Ця вимога виникла спочатку як реакція на розробки в галузі мікроелектроніки, яка розглядалася як ключова технологія майбутнього. З одного боку, мікропроцесорну технологію можна було використати для низькозатратного впровадження автономних інформаційно-технологічних систем, наприклад, у кишенькових калькуляторах та персональних комп'ютерах, а з іншого — це призвело до посиленої інтеграції компонентів інформаційних технологій в технічні системи, наприклад, в управління технологічними процесами на хімічних підприємствах або виробничими вузлами в автомобільній промисловості. Важливими технічними можливостями або властивостями нової технології вважалася спроможність здійснювати алгоритмізовану «інтелектуальну роботу», управляти та регулювати технічні процеси і системи, а також її висока адаптивність та гнучкість (пор. Nauf u. Tulodziecki 1992, S. 107). Ставали очевидними її далекосяжні наслідки для економіки та суспільства, роботи та дозвілля.

Тому недивно, що запит на базову освіту в галузі інформаційних технологій спирався на відносно широкий суспільний консенсус, а в обґрунтуванні віддзеркалювалися різні аспекти — економічні, життєво-пропедевтичні, культурні та соціальні (пор. Ackermann 1990, S. 48f.). У цьому контексті певну роль грало занепокоєння тим, що німецька економіка в перспективі не зможе конкурувати з Японією та США, якщо не вжити необхідних заходів у сфері освіти (пор. von Gizycki u. Weiler 1980; Deutscher Bundestag 1983). На міжнародній арені також з'явилися рекомендації щодо забезпечення «комп'ютерної грамотності» всіх громадян з метою протидії загрози «комп'ютерної неграмотності». Хоча освічена людина майбутнього не обов'язково має спеціалізуватися на ІТ-сфері, але вона повинна мати деякі базові знання та навички в галузі обробки даних, які розглядаються як незамінні, наприклад, знання основних термінів, аналіз та інтерпретація, а також користування комп'ютерними програмами, написання простих програм (пор. Lewis u. Tagg 1981). У цьому зв'язку в німецькомовних країнах з'явилися вимоги запровадити ІТ-права (*за аналогією з водійськими правами — перекл.*). Втім ці вимоги, які зосереджувалися на експлуатації та використанні [комп'ютерів] та економічній застосовності, виявилися надто поверхневими, оскільки були значно проігноровані соціальні та загальносуспільні мотиви (пор. Bosler u. Hansen 1981).

Зрештою, дискусія завершилася «Загальною концепцією освіти у сфері інформаційних технологій», розробленою тодішньою Спільною комісією центрального уряду та федеральних земель із планування освіти та фінансування досліджень (BLK 1987). У ній розрізнялися базова освіта з

інформаційних технологій, поглиблена освіта з інформаційних технологій у формі інформатики, інформатика для професійної діяльності та курси у ВНЗ з інформатики та її застосування.

Стосовно базової освіти у галузі інформаційних технологій, у загальній концепції Спільної комісії були відображені два основних принципи: розуміння комп'ютерних технологій та їх застосування, а також їхнє відповідальне використання задля розвитку економіки і суспільства. Потому у федеральних землях були розроблені свої концепції базової освіти з інформаційних технологій, в яких цілі були визначені відповідно до завдань і актуальних тем (пор. Hauf-Tulodziecki 1992). Наприклад, у «Попередніх рекомендаціях з базової освіти у галузі інформаційних і комунікаційних технологій в середніх школах I ступеня» землі Північний Рейн-Вестфалія були передбачені три завдання з відповідними темами (пор. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1990, S. 8ff.):

- *знайомство з додатками*, наприклад, зберігання й обробка великих масивів даних в бізнесі й адмініструванні, керування процесами на виробництві, транспортування даних та обчислювальних послуг через комунікаційні мережі, пошук знань та підготовка рішень за допомогою моделювання та імітації в науці та бізнесі;
- *дослідження базових структур і функцій*, наприклад, при збиранні, зберіганні, обробці, видобутку та передачі даних або при алгоритмічному вирішенні задач;
- *осмислення та оцінювання наслідків*, наприклад, в професійному, кваліфікаційному, соціальному, економічному, екологічному, правовому та політичному вимірах.

У федеральних землях для реалізації рекомендацій спочатку були розроблені і апробовані різні підходи: (а) концепція взаємозв'язку дисциплін з орієнтацією на проєкти, відповідно до якої рекомендувались лише теми більш високого рівня, які потім мали розглядатися в межах різних предметів; (б) інтегративна і прив'язана до дисципліни концепція, згідно з якою значення інформаційних та комунікаційних технологій мало опрацьовуватися з перспективи відповідних дисциплін як об'єкт, інструмент та засіб медіа; (с) концепція провідних дисциплін, за якої теми інформатики мали обговорюватися в межах окремих предметів, які видавалися найбільш придатними.

Згодом підходи до базової освіти з інформаційних технологій та її впровадження були піддані різноманітній критиці. Оскільки ця критика також мала враховуватися при можливій реалізації стратегії КМК (*Конференція міністрів культури федеральних земель — перекл.*) щодо «Освіти в цифровому світі» за 2016 рік, нижче ми наводимо важливі моменти критики, яка звучала в той час:

- Очевидний скептицизм виник, зокрема, з огляду на намагання поєднати технічні навички роботи на комп'ютері та його використання з рефлексіями впливу [інформаційних технологій] на суспільство. Спираючись на спостереження в класі, довелося констатувати, що при спробах реалізації цього наміру рефлексія, як правило, мусіла пасти задніх (див. Stritzky 1995, 145).
- Крім того, існували фундаментальні сумніви щодо того, чи може ІТО (інформаційно-технічна освіта), яка була інтегрована в існуючі предмети, сприяти адекватному розумінню інформаційних технологій без окремого вступу в інформатику (див. Engbring 2003, S. 151).
- Ще один момент критики стосувався нез'ясованого співвідношення окремих предметів, які входили до ІТО, та базового розуміння самої ІТО. Оскільки саморозуміння включених предметів не було послідовно і експліцитно узгоджено з концептуальним саморозумінням ІТО і не зазнало відповідної модифікації, завжди був ризик не досягти мети конструктивного фахового внеску в загальноосвітню ІТО (див. Wilkens 2000).
- Крім того з'ясувалося, що існують серйозні внутрішньошкільні організаційні перешкоди для реалізації концепції. Вони стосувалися не лише частково відсутньої або неадекватної інфраструктури, а насамперед труднощів у пошуку місця для впровадження ІТО з огляду на і без того перевантажені навчальні програми (див. GI 2009, S. 8).

Критика концепції та її реалізації супроводжувалася досвідом невдач у запровадженні ІТО в школах. У 1990-х роках цьому додатково посприяла та обставина, що наголос все більше робився частково, а то й повністю, на використанні цифрових медіа для викладання і навчання, а рефлексивний складник, який був первісно задуманий в ІТО як навчання через цифрові медіа, все більше відсувалася на задній план.

Хоча колишня ІТО і не змогла посісти своє місце, це жодним чином не скасовує необхідності серйозно ставитися до вивчення цифрових медіа та їх економічних, культурних, суспільних та індивідуальних наслідків у межах шкільних та загальноосвітніх програм (див. також Döbeli Honegger 2016, S. 75 ff.). На нашу думку, це вимагає в тому числі включення цифрових медіа та інформатики як їх основи у програму всебічної медіаосвіти (див., наприклад, Herzig 2012; 2016). Пов'язані з цим питання будуть повторно розглянуті у розділі 4.3 у контексті дискурсу навколо медіаграмотності та медіаосвіти.

Перед цим вам слід ще раз переглянути розмову вчителів, викладену в розділі 4.2.1, та проаналізувати й оцінити її, спираючись на пояснення у розділах 4.2.2 – 4.2.7. Які основні позиції, точки зору або підходи представлені у різних висловлюваннях? Які переваги та недоліки ви бачите у висловлених позиціях?

4.3 Медіапедагогічний дискурс про медіаграмотність та медіаосвіту

4.3.1 Вступні зауваження та питання

Досі ми використовували термін медіаграмотність на основі загального розуміння цього поняття (див. розділ 4.2.6). При цьому стало зрозуміло, що підвищення рівня медіаграмотності є важливою вимогою до школи. Медіаосвіта також виявилася важливим завданням для школи. Проте, ми ще недостатньо з'ясували взаємозв'язок між цими двома поняттями. Крім того, ще належить уточнити значення інформаційних технологій та інформатики в контексті медіаосвіти.



У медіапедагогічному дискурсі стосовно пов'язаних із цим питань можна знайти такі позиції:

- (a) Поняття медіаграмотності має обмежуватися поведженням із медіа та належним використанням можливостей цифрових медіа. Подальші інтенції, скажімо, соціально відповідальне використання цифрових медіа краще віднести до поняття медіаосвіти.
- (b) Поряд із медіаосвітою у школі має існувати і освіта в галузі інформатики, в межах якої, серед іншого, будуть розглядатися цифрові основи медіатизації. У медіаосвіті можна було б зосередитися на питаннях самої медіатизації.
- (c) Медіаграмотність — це придатна концепція для конкретного формулювання педагогічно релевантних цілей, що обумовлюються важливістю диджиталізації та медіатизації в нашому суспільстві. У цьому відношенні медіаграмотність може формувати орієнтири для медіаосвіти.
- (d) З огляду на проникнення цифрових технологій в усі сфери життя, поняття медіаграмотності та медіаосвіти себе вичерпали. У майбутньому головна увага має зосереджуватися на цифровій освіті.

Будь-ласка, дайте попередню оцінку цим позиціям з огляду на питання про те, чи є вони адекватними, або чи відповідають вони сучасним проблемам в контексті диджиталізації та медіаізації.

Щоб мати можливість диференційовано оцінити ці позиції, має сенс детальніше ознайомитись з медіапедагогічним дискурсом щодо медіаграмотності та медіаосвіти та їх взаємозв'язку — включно з питанням про базові знання з інформатики. Для цього доцільно з'ясувати чотири питання:

- (1) Як слід розуміти поняття медіаграмотності як передумову та мету медіапедагогічної діяльності?
- (2) Які існують моделі для диференціації медіаграмотності?
- (3) Які погляди пов'язані з концепцією медіаосвіти?
- (4) Який взаємозв'язок між медіаграмотністю та медіаосвітою?
- (5) Яке значення має навчання інформатики в дискурсі про медіаосвіту?

З'ясування цих питань має слугувати орієнтиром для дій у сфері медіапедагогіки та привернути увагу до важливих цілей та тем медіаосвіти.

4.3.2 Що до поняття медіаграмотності

У контексті підходу, орієнтованого на дії та компетенції, ми спершу запровадили поняття компетенції в загальному розумінні як основного надбання людини, яке має розвиватися в рамках виховних та навчальних процесів (див. розділ 4.2.6). Далі йтиметься про більш детальний погляд на дискурс, пов'язаний з концепцією медіаграмотності.

Як вже згадувалося, Бааке (Baaske 1973) впровадив у медіапедагогічну дискусію поняття компетенцій. Однак він, із посиланням на критичні соціально-філософські праці Габермаса (Habermas 1971), говорить про комунікативну компетенцію і ще не вживає словосполучення «медіаграмотність» (німецькою — *Medienkompetenz* — прим. **перекл.**). Разом з тим, його заслуга в тому, що він, посилаючись на критичні теорії медіа, пов'язав поняття компетенції з масовою комунікацією. Використання поняття компетенції було очевидним і тому, що воно вже мало своє місце в педагогічній дискусії. Наприклад, Рот (Roth 1971) говорив про «зрілість» як про важливу мету виховання й освіти, причому він розумів це «як компетенцію відповідальної дієспроможності» (пор. S. 180).

Словосполучення медіаграмотність (*Medienkompetenz*) сформувався згодом у 1980-х. Наприклад, Фуніок (Funiok 1984) використовував це словосполучення як термін, щоб привернути увагу до завдань школи в галузі медіа (див. S. 292). Трохи згодом Бонфаделлі та Саксер (Bonfadelli und Saxer 1986) використали слово «медіаграмотність» як переклад терміну „receivership skills“ (*навички отримання інформації* — **англ.**) — у розумінні «навичок, пов'язаних з опануванням та вживанням комунікації для ці-

леспрямованих дій» (S. 24). Бонфаделлі та Саксер переймалися при цьому описом «визначальних чинників виникнення прогалин у знаннях» (S. 19). Незабаром Бовентер (Boventer 1987, S. 69ff.) розглянув зв'язок між новими медіа, медіаграмотністю та освітою. Однак широке використання терміну «медіаграмотність» розпочалося лише у 90-х роках, з особливим акцентом на медійні аспекти інформаційно-комунікаційних технологій. Наприклад, перша зустріч у межах німецько-американського діалогу з питань медіапедагогіки, який ініціював Фонд Бертельсмана (1992), мала назву «Медіаграмотність як виклик для школи та освіти».

Поширенню терміну медіаграмотність сприяв також той факт, що у зв'язку з його педагогічним змістом він, як видається, підходить — із точки зору освітньої політики — для формулювання економічно вмотивованих вимог як до загальної освіти, так і до професійної підготовки та перепідготовки з огляду на глобалізовану економіку. Так, наприклад, спеціальна комісія Бундестагу Німеччини (1997 р.) розглядала важливість медіаграмотності в контексті роздумів про «Майбутнє медіа в економіці й суспільстві» та про «Шлях Німеччини до інформаційного суспільства». Тому не дивно, що цей термін в економічному та освітньо-політичному контекстах часто вживався і вживається насамперед у своєму функціональному значенні, тобто без пов'язаності з медійною та суспільною критикою, яка асоціювалася і асоціюється з поняттям комунікативної компетенції.

Хоча розуміння цього поняття часом було різним, у 90-х роках термін «медіаграмотність» вважався значною мірою безперечним ключовим поняттям медіапедагогіки. Тим часом — частково як доповнювальне, частково як конкурентне поняття — утвердився термін «медіаосвіта» як ще одне центральне поняття (див. розділ 4.3.3). Перш ніж перейти до цієї теми, слід провести ще одне уточнення концептуальних уявлень про поняття медіаграмотності — в тому числі для того, щоб мати можливість співвіднести його з поняттям медіаосвіти.

Після того, як словосполучення «медіаграмотність» набрало широкого поширення, Бааке, ґрунтуючись на своїх міркуваннях щодо концепції комунікативної компетенції, описав поняття медіаграмотності як «здатність активно засвоювати і використовувати всі види медіа у комунікаційному та дієвому репертуарі людей» (1996, S. 6). У цьому розумінні терміну він, як і Габермас, спирався на міркування Хомського (Chomsky), який щодо опанування мови людиною виходив із загальної основи в сенсі генеративної граматики, яка дозволяє при вивченні мови виробити відповідну систему правил. У результаті діти, наприклад, можуть не тільки повторювати речення, які вони вже почули, але й створювати нові речення або висловлювати стільки думок, скільки їм захочеться. У цьому відношенні Хомський розуміє спроможність говорити як вроджену властивість людини, що призводить до

того, що вона володіє іманентною системою правил, яка визначає її компетенцію (див. 1968). У своїх понятійних роздумах про медіаграмотність Бааке поділяє поширення Габермасом міркувань Хомського на всі комунікативні прояви (не тільки мовні), а також на ту суспільно-критичну думку, що комунікативна компетенція має розумітися, з одного боку, як передумова вільного від домінування дискурсу, а з іншого — як мета необхідного і бажаного розвитку (див. Habermas 1971). У цьому сенсі Бааке також розуміє поняття медіаграмотності як презумовану спроможність людини, так і здібності, які потрібно розвивати, а їх розвиток необхідно стимулювати через навчання (пор. 1996, S. 7).

Виходячи з цієї базової позиції, Бааке (1996, S. 8) виділяє чотири сфери медіаграмотності: (а) медіакритика, яка має бути аналітичною, рефлексивною та етично-орієнтованою; (b) медіазнавство, яке містить інформаційний та інструментально-кваліфікаційний аспект, (c) медіакористування, яке може відбуватися рецептивно або інтерактивно, та (d) медіаторчість, яку можна розуміти з інноваційної або креативної точки зору.

Таким своїм розумінням Бааке сильно вплинув на дискусію про медіаграмотність у німецькомовних країнах. Інколи цей термін описується іншими авторами подібним чином, а іноді з іншими акцентами та структуруванням. Такі приклади показують подібності та відмінності:

- Ауфенангер (Aufenanger 2001) визначає медіаграмотність у загальному розумінні як базову здатність «орієнтуватися та діяти у світі, сформованому медіа» (S. 118). Його розуміння медіаграмотності характеризується шістьма аспектами. Він розрізняє когнітивний, моральний, соціальний, афективний та естетичний аспект, а також аспект дії (див. S. 119f.).
- Грьобен (Groebe 2002b) звертає увагу на те, що «поняття компетенції (*в значенні грамотності* — прим. **перекл.**) в кінцевому підсумку і неодмінно пов'язане з образом людини, яка в першому наближенні може бути визначена як суб'єкт, здатний до соціальної дії (S. 16). Він називає такі виміри медіаграмотності: медіазнання / обізнаність про медійність, специфічні для медіамоделі сприйняття, здатність отримувати задоволення від медіа, здатність критикувати медіа, вибір / поєднання медіакористування, моделей партиципації та подальшої комунікації (див. 2002a, S. 165ff.).
- Шорб (Schorb 2005) описує медіаграмотність як «індивідуальну та соціальну здатність людей діяти у поєднанні з цілеспрямованим опануванням та використанням медіа» (S. 258). Він виділяє три основні категорії: медіазнання як функціональні, структурні та орієнтаційні знання; оцінка медіа як критична рефлексія, а також етично та когнітивно обумовлена кваліфікація; медіадіяльність як засвоєння, ви-

користання, партиципація в медіа та створення медіа (див. S. 259, також 2017, S. 256ff.).

У світі питання медіаграмотності часто обговорюють, використовуючи термін „media literacy“ (vgl. Grafe 2011). Загалом, йдеться про здатність робити повідомлення медіа доступними для себе, а також про те, щоб їх адекватно розуміти, критично аналізувати, оцінювати та створювати їх самому. Так, Varis (Varis 2010), з огляду в тому числі й на європейські підходи, узагальнює чотири релевантні групи навичок: *access, analysis, evaluation und creative production* (доступ, аналіз оцінювання та творче виробництво — **англ.**) (пор. S.90). У США, починаючи з основоположної конференції 1993 року, на якій взяли до уваги, серед іншого, думки науковців із Канади, Австралії, Великої Британії та Нової Зеландії, „media literacy“ зазвичай визначається як „the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms“ (здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різноманітних формах — **англ.**) (Hobbs 2008, S. 434; пор. також Aufderheide u. Firestone 1993). Коли мова йде про педагогічну реалізацію або досягнення „media literacy“, використовується також термін „media literacy education“ (навчання медіаграмотності — **англ.**) (див. Гоббс 2011, S. 167). Зважаючи на важливість цифрових медіа, „media literacy“ іноді замінюється на „digital literacy“ (цифрова грамотність — **англ.**) або „ICT literacy“. Однак, при використанні цього терміна в США основна увага приділяється не деконструкції медіатекстів, а перш за все використанню цифрових медіа для навчання (пор. Jenkins 2006). Навпаки, Бакінгем (Buckingham 2003) підкреслює, що у міркуваннях про „digital literacy“ — як і про всі види „literacy“, мають застосовуватися чотири „key concepts“ (ключові поняття — **англ.**): production, representation, language und audience (виробництво, презентація, мова та аудиторія — **англ.**). «Production» — це насамперед умови та передумови виробництва медіаповідомлень, «representation» — це спосіб представлення реальності в медіа, а також достовірність та надійність висловлювань в медіа, а «language» — це «мова» медіа та те, як вони працюють, «audience» — це спосіб звернення до певних цільових аудиторій, і як ці групи сприймають і реагують на медіаповідомлення (див. S. 53ff. und S. 173ff.).

Виходячи з таких міркувань, слід зазначити, що термін медіаграмотність, як правило, спрямований на знання та здібності, ставлення та моделі поведінки індивідів. Хоча Гапський (Gapski 2006) звертає увагу і на той факт, що цей термін також може бути застосований до організацій (S. 18), надалі ми будемо розглядати індивіда, не забуваючи про те, що можливості, які індивід має для розвитку або реалізації медіаграмотності, залежать від соціального контексту, в якому він живе.

В цьому сенсі — на основі запровадженого у розділі 4.2.6 загального поняття компетенцій — ми в подальшому будемо виходити з такого розуміння медіаграмотності (*німецькою Medienkompetenz* — **перекл.**), яке виходить із того, що людина може діяти в медійних контекстах, ґрунтуючись на своїй здатності інтерпретувати потенційні сигнали і створювати їх самостійно. В цьому плані ми розуміємо медіаграмотність як спроможність та готовність людини діяти у медійних контекстах. Термін «спроможність» вживається для висловлення припущення про те, що відповідні здібності пов'язані з базовим потенціалом або схильностями людини (пор. серед іншого Meister u. Sander 1999, S. 44ff.); термін «готовність» належить до мотиваційних або вольових аспектів компетенції (пор. Weinert 2001, S. 27f.). Термін «дія» асоціюється з поняттям активного суб'єкта, який може формувати своє життя і розвивати свої здібності (див., напр., Theunert 1999, S. 55).

У той же час ми виходимо з того, що медіаграмотність як спроможність і готовність діяти потребує стимулювання та підтримки для досягнення педагогічно бажаного результату. У цьому контексті мета повинна полягати в тому, щоб забезпечити розвиток медіаграмотності так, щоб індивід був готовий і в змозі діяти у медійних контекстах як адекватно та самостійно, так і творчо та соціально відповідально, на основі загальних комунікативних навичок. Ці цільові перспективи пов'язані із загальною провідною ідеєю про те, що бажаний рівень медіаграмотності повинен уможливлувати культурну, політичну та соціальну залученість у життя суспільства в розумінні індивідуально та соціально дієздатного суб'єкта. Водночас важливо, щоб в суспільстві інформації та знань бажаний рівень компетенцій відповідав важливим цілям виховання та освіти і, таким чином, був сумісний із загальною дискусією з питань освіти (див. розділ 2.3.3). Так, наведені цільові установки містять не тільки чіткі посилення на наукову дискусію з питань освіти, але й на концепції, орієнтовані на освітню політику. Наприклад, в Декларації КМК (Конференції міністрів культури) від 2012 року про медіаосвіту в школі зазначено, що медіаосвіта спрямована на медіаграмотність, тобто на ті «знання, здібності та навички, які уможливлюють адекватні, самовизначені, творчі і соціально відповідальні дії у медійному життєвому просторі» (КМК 2012, S. 3). Опис таких знань, вмінь та навичок потребує подальшої диференціації конструкту медіаграмотності.

4.3.3 Моделі диференціації медіаграмотності

Крім розглянутих вище підходів до структурування медіаграмотності, існують спроби описати бажаний рівень медіаграмотності на основі експліцитних моделей медіаграмотності. Для цього з'явилися індивідуальні моделі компетенцій для медіаосвіти (див., наприклад, Moser 2006; Tulodziecki 2007; BMBF 2010; LKM 2015). Проте, лише кілька моделей відповідають вимогам: (а) визначити освітні стандарти для бажаних рівнів компетенцій на основі прозорої компетентнісної моделі; (b) закріпити розробку моделей в медіапедагогічній дискусії; (c) визначити функцію освітніх стандартів на основі критичного осмислення переваг і проблем освітніх стандартів для медіаосвіти та (d) розкрити процес ухвалення рішень при розробці моделей. Як приклад моделі, що наближається до цих вимог, нижче буде коротко представлена Падерборнська стандартна модель компетенцій у версії від 2010 року (пор. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S. 367ff.), а щодо дискусії навколо наведених вище вимог, варто ознайомитися з працею Тулодзєцького (Tulodziecki 2007).

Падерборнська стандартна модель компетентностей заснована на розумінні компетенції, викладеній у кінці розділу 4.3.2. У цих рамках, на основі зважування різних можливостей структурування, сферами компетенцій обрані п'ять сфер завдань медіаосвіти: (A) вибір і використання медіапродуктів; (B) створення і розповсюдження власного медіаконтенту; (C) розуміння й оцінка медіаконструкцій; (D) розпізнавання та опрацювання впливу медіа; (E) осмислення та оцінка умов виробництва та розповсюдження медіа. Ці сфери завдань ґрунтуються, у свою чергу, на двох контекстах дій [(A) і (B)], та трьох змістових областях [(C), (D) та (E)], які пов'язані між собою через аналіз, критику та вплив. Як показано на мал. 4.2, кожна зі сфер компетенцій пов'язана з різними аспектами компетенцій, так що на рівні аспектів компетенції проявляються подальші, найбільш придатні варіанти структурування. Якщо, наприклад, взяти першу сферу компетенцій, — то це диференціація за функціями: вибір та використання медіапродуктів для інформування, навчання, розваги та гри, для обміну та співпраці, а також аналізу та моделювання.

Стосовно ж рівнів компетенцій, то в німецькій системі освіти розрізняють три ступені: закінчення початкової школи (приблизно в 10 років), закінчення 6-го класу (приблизно в 12 років), закінчення першого ступеня середньої школи (приблизно у 16 років). На мал. 4.2. як приклад наведені бажані стандарти для третього рівня, які відповідно пов'язані з першим аспектом компетенцій. Стандарти для інших аспектів компетенцій сформульовані аналогічно (див. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S. 369ff.).

Область компетенцій: вибір і використання медіапродуктів (А)					
Аспекти компетенцій	Інформація	Навчання	Розваги і гра	Обмін і співпраця	Аналіз і моделювання
Стандарти інформації як приклад (рівень 3)	Порівнювати та оцінювати різні медіапродукти та невідкладні можливості отримання інформації за різними критеріями Обирати можливості інформування відповідно до ситуації або ж обґрунтовано, а також адекватно з ними поводитися та відповідально використовувати				
Сфера компетенцій: створення і розповсюдження власних медійних продуктів (В)					
Аспекти компетенцій	Зображення / фотографії	Друковані медіа	Аудіоматеріали	Відеоматеріали	Інтерактивні продукти
Стандарти для «зображення / фотографії» (рівень 3)	Планувати власні меседжі з використанням обґрунтовано обраних варіантів подачі у вигляді фотографій та інших зображень, та оформлювати їх з належним використанням техніки, відповідно до ситуації та відповідально. Розповсюджувати власні фотографії та інші зображення серед окремих осіб, певних груп або громадськості у технічно належний спосіб, відповідно до ситуації та відповідально.				
Сфера компетенцій: розуміння і оцінка медіапродуктів (С)					
Аспекти компетенцій	Зображальні форми	Прийоми створення	Форми створення	Структури процесу	Види оформлення
Стандарти для «Зображальні форм» як приклад (рівень 3)	Пояснювати зображальні форми з різних точок зору. Аналітично осягати або ж обмірковувати використані у чужих чи власних медіапродуктах зображальні форми, оцінювати їх значення для медіамеседжів, а також давати їм оцінку з огляду на співвідношення між формою і змістом та з урахуванням інших критеріїв.				
Сфера компетенцій: розпізнавання та опрацювання впливу медіа (D)					
Аспекти компетенцій	Емоції	Уявлення	Поведінкова орієнтація	Ціннісна орієнтація	Соціальні контексти
Стандарти для «Емоції» як приклад (рівень 3)	Пояснювати та оцінювати вплив медіа на емоції та їхні можливі наслідки з різних точок зору. Аналітично фіксувати можливі проблемні впливи медіа на емоції при використанні існуючих чи створенні власних медіапродуктів та опрацьовувати їх у придатних формах або ж протидіяти їм.				

Сфера компетенцій: осмислення та оцінка умов виробництва та розповсюдження медіа(Е)					
Аспекти компетенцій	Технічні умови	Економічні умови	Законодавчі умови	Кадрові та інші інституційні умови	Політичні та інші соціальні умови
Стандарти для «Технічні умови» як приклад (рівень 3)	Пояснювати обрані технічні умови та встановити зв'язок між такими умовами та медіапродуктами та їх використанням. Оцінювати окремі технічні умови з позиції їх соціальної чи суспільної бажаності. Окреслювати обрані можливості впливу на умови виробництва та обробки медіа і використовувати їх у власній медіадіяльності.				

Мал. 4.2: Падерборнська стандартна модель компетенцій, проілюстрована на прикладах першого аспекту компетенцій та рівня на кінець першого ступеня середньої школи.

У нашому контексті представлена тут стандартна модель компетенцій покликана проілюструвати на прикладі ті напрями, в яких розвивались інші форми медіаграмотності. Цей приклад все ще може привернути увагу до багатьох важливих тем медіаосвіти та відповідних очікувань у сфері компетенцій. Утім, з огляду на прогресивні медіатизацію та диджиталізацію, наразі слід очікувати подальшого розширення цієї сфери. Для цього слід спершу поглянути на специфічні вимоги до компетенцій у світлі можливостей цифрових технологій. У цьому відношенні мають особливе значення «Рамки компетенцій» стратегії КМК з «Освіти в цифровому світі» (пор. КМК 2016, S. 16ff.). Згідно з КМК, ці рамки компетенцій мають забезпечити основу для подальшого розгляду навчальних програм і «стати основою для майбутнього перегляду земельними органами освіти освітніх, навчальних та рамкових планів із навчальних предметів» (S. 15). У них робиться спроба врахувати важливі думки, які впливають із попередніх «моделей компетенцій» (пор. S. 15), причому згадується таке: (а) модель компетенцій „The Digital Competence Framework“ (DigComp), яка була розроблена на замовлення Комісії ЄС, (b) «Концепція шкільної медіаосвіти, орієнтованої на компетенції», ухвалена Конференцією федеральних земель з питань медіаосвіти, та (c) модель «комп'ютерних та інформаційних компетенцій», яка лежить в основі дослідження, проведеного на замовлення ICIL (International Conference on Information Literacy) (див. Ferrari 2013; LKM 2015; Bos et al. 2014, див. також розділ 3.4.4).

Рамки компетенцій КМК ґрунтуються на шести сферах компетенцій, кожній з яких відводиться по три-п'ять аспектів компетенцій. Аспекти ком-

петенцій відповідно пояснюються через підаспекти. На малюнку 3.4 зображена структура компетенційних рамок, причому підаспекти наведені для першої сфери компетенцій як приклад.

Навіть якщо можна критикувати той факт, що Рамки компетенцій КМК орієнтовані насамперед на диджиталізацію, а значення пов'язаної з нею медіатизації дещо притлумлюється, все ж вони становлять важливий проєкт у галузі освітньої політики, який містить важливі вимоги до медіа-освіти.

4.3.4 Про поняття медіаосвіти

Ще задовго до появи словосполучення «медіаосвіта» поняття медіа та освіти вже пов'язували між собою. Принаймні з того часу, коли Коменський написав свої праці (1657 р.), ніхто не сумнівався в тому, що книга може бути важливим засобом (в розумінні Medium — прим. перекл.) освіти. А що стосується кіно, радіо та телебачення, то відпочатку наголошувалося на тому, що їх можна використовувати в освітніх цілях (див. Meyer 1978). На основі відповідних міркувань можна виділити чотири понятійні зв'язки між медіа та освітою.

Сфера компетенцій 1: пошук, обробка та зберігання				
Шукати і фільтрувати	Аналізувати і оцінювати		Зберігати і використовувати	
З'ясовувати і визначати робочі та пошукові інтереси (цілі), використовувати та удосконалювати стратегії пошуку, шукати у різних цифрових середовищах, ідентифікувати та об'єднувати релевантні джерела.	Аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати дані, аналізувати та критично оцінювати джерела інформації.		Надійно зберігати та віднаходити інформацію і дані та користуватися ними з різних місць, узагальнювати, упорядковувати інформацію і дані та зберігати їх у структурованій формі.	
Сфера компетенцій 2: комунікація і кооперація				
Взаємодіяти	Обмінюватися	Співпрацювати	Знати і дотримуватися правил поведіння	Брати активну участь у житті суспільства
...	...	...	...	...

Сфера компетенцій 3: виробляти і презентувати				
Розробляти і виробляти		Обробляти та інтегрувати		Зважати на вимоги законодавства
...		...		...
Сфера компетенцій 4: захищати і діяти безпечно				
Безпечно діяти у цифрових середовищах	Захищати персональні дані та приватну сферу	Захищати здоров'я	Захищати природу і довкілля	
...	...	...	...	
Сфера компетенцій 5: вирішувати проблеми і діяти				
Вирішувати технічні проблеми	Використовувати інструменти відповідно до потреби	Виявляти власні недоліки та шукати рішення	Використовувати цифрові інструменти та медіа для навчання, праці та вирішення проблем	Розпізнавати і формулювати алгоритми
...	...	...	...	...
Сфера компетенцій 6: аналізувати та осмислювати				
Аналізувати і оцінювати медіа		Осмислювати і розуміти медіа у цифровому світі		
...		...		

Мал. 4.3: Рамки компетенцій для загальної освіти в школі у «цифровому світі» згідно з КМК (2016, S. 16ff.)

Перший зв'язок з'явився завдяки тому, що був упроваджений термін «аудіовізуальні освітні засоби» (пор. FWU 1965), який згодом використовувався як синонім до терміну «аудіовізуальні медіа». Логічним чином із часом з'явилися словосполучення «освітні медіа» або ж «освітні технології». Другий понятійний зв'язок з'явився в 1960-і роки з терміном телевізійної освіти (див. Wasem 1965, S. 119). Малася на увазі не тільки освіта за допомогою телебачення, але і через телебачення. Цей зв'язок був заснований, зокрема, статтею Хеймана (Heimann 1961) під назвою «Кіно, радіо і телебачення як освітні сили сучасної культури». Третій зв'язок між медіа та освітою згадується, наприклад, у висловлюванні Шельського (Schelsky 1965 р.) про те, що «знання світу нормального повсякденного життя є *передумовою* будь-якої освіти сучасної людини; ці знання про світ суттєвим чином передаються через мас-медіа. *Отже — без мас-медіа немає освіти!*» (S. 64). Цей зв'язок

набув особливої важливості з посиленням медіатизації: медіа виступають необхідною умовою освіти. Пізніше це знайшло своє особливе вираження в маніфесті «Немає освіти без медіа!», який був ухвалений багатьма установами, що мають стосунок до медіапедагогіки (див. Niesyto 2011). Четвертий взаємозв'язок між медіа та освітою відображений у вищезгаданому терміні «візуальна освіта» (див. розділ 4.2.3). Цей термін включає вимогу зробити знання про медіа змістом освітніх процесів і вказує на те, що розвиток медіа може призвести до появи нового освітнього контенту.

Усі чотири зв'язки свідчать, що у педагогічно значимій медіадіяльності існує зв'язок із освітніми ідеями. Це зумовлює необхідність відображати або розкривати пов'язані з цим освітні ідеї. Наприклад, що стосується мети належної, самовизначеної, творчої та соціально відповідальної медіадіяльності, ми вказали на зв'язок із освітньою ідеєю критично-конструктивної дидактики Клафкі (Klafki) (див. розділ 2.3.3). Інший приклад — робота Бахмайра, який у своєму проєкті «Медіаосвіта в ризикованих світах досвіду» (Bachmair 2009) прямо посилається на теоретичні міркування Гумбольдта (1792). Із ще більш чітким акцентом Сесінк (Sesink 2007) починає освітньо-теоретичний «пошук слідів на ниві медіаосвіти» (S. 74). При цьому він виходить із того, що те, що він називає новими медіа, зіштовхує нас «із новим видом уможливлення та примушення до освіти, на який ми не можемо просто так відповісти, використовуючи поняття освіти», оскільки його необхідно модифікувати (S. 94). Інакше кажучи, на розвиток медіа не можна відреагувати існуючими освітніми концепціями. Навпаки, він пов'язаний з вимогою «по-новому осмислити» освіту.

Мароцький та Йоріссен (Marotzki u. Jörisen 2009; 2010) в особливо чіткій і детальній формі встановили зв'язок між теорією освіти та медіаосвітою. При цьому вони виходять з так званої теорії структурної освіти: «З цього погляду освіту не можна розуміти як результат чи стан, її слід розуміти як *процес*, за допомогою якого існуючі структури та моделі світобудови замінюються більш складними поглядами на світ та на себе» (2010, S. 19). Важливими в цьому сенсі вважаються рефлексивні спроможності до орієнтації, які передбачають, з одного боку, накопичення знань, а з іншого — розвиток навичок поведінки в умовах контингентності, переорієнтації, активного відкриття нових галузей досвіду та прийняття чогось чужорідного чи невідомого. Посилаючись на Канта (1800), Мароцький та Йоріссен називають чотири основоположні виміри орієнтації: посилання на знання «як критичне осмислення умов та меж знань», посилання на дію як питання «етичних і моральних принципів власних дій», посилання на трансцендентність та межі «як ставлення до того, що раціональність не здатна досягнути», і біографічне посилання як «рефлексія на суб'єкт і питання про власну ідентичність та її біографічні умови» (Marotzki u. Jörisen 2010, S. 24). Оскільки спроможності до орієнтації у розумінні чотирьох орієнтаційних вимірів від-

буваються в соціальному контексті, здатність до власної медійної артикуляції та розуміння медійної артикуляції інших має принципове значення (див. S. 27ff.). В цьому сенсі Йоріссен та Мароцький (2009) вказують на те, що такі медійні форми артикуляції, як фільм і зображення, а також артикуляційний та партисипативний простір інтернету має значний освітній потенціал щодо освітніх вимірів, пов'язаних зі знаннями, діями, межами [пізнання] та біографією (див. S. 41ff.). На тлі своїх описів Мароцький та Йоріссен розуміють медіаосвіту як «індуковану в медіа і через них структурну зміну моделей співвіднесення себе зі світом і з самим собою».

Така концепція медіаосвіти — з усіма стимулами для медіапедагогічного дискурсу — з її прив'язаністю до теорії структурної освіти та її зосередженістю на медійній взаємодії, є дуже специфічною і становить лише окремий випадок більш загального розуміння цього поняття, про що ми вже говорили у розділі 1.3.2. На користь такого більш загального розуміння цього терміну говорить і той факт, що причина поєднання слів «медіа» і освіта у експліцитному словосполученні «медіаосвіта» пов'язане з певним дискомфортом від терміну медіапедагогіка, в результаті чого з середини 1990-х років почали все частіше використовувати термін «медіаосвіта» як загальне поняття. Так, термін «медіаосвіта» здався, наприклад, більш придатним для опису останніх розробок у галузі інформаційних і комунікаційних технологій та відповідних активностей у царині освіти для дорослих. Це особливо очевидно, наприклад, у зв'язку з тим, що у 1994 р. в землі Північний Рейн-Вестфалія в «Земельному інституті шкільництва та підвищення кваліфікації» було сформовано міжвідомчу робочу групу з чітким завданням розробити «рамкову концепцію медіаосвіти», яка повинна включати попередні напрацювання з медіаосвіти, з базової освіти в галузі інформаційних технологій та освіти для дорослих (пов'язаної зі медіа) (див. Buschmeyer 1997, S. 7). Зважаючи на таку передісторію терміну медіаосвіти ми дотримуємося розуміння *медіаосвіти*, викладеного в розділі 1.3.2, і розуміємо його як загальний термін для всіх видів освітньої діяльності, пов'язаних із медіа.

4.3.5 Про взаємозв'язок між медіаграмотністю та медіаосвітою

Аналіз взаємозв'язку між медіаграмотністю та медіаосвітою видається необхідним у тому числі й тому, що із дуже частим вживанням терміну «медіаосвіта» поняття медіаграмотності все більше наражалося на критику та вступало в конкуренцію з медіаосвітою. У відповідній дискусії на користь терміну «медіаосвіта», серед іншого стверджується, що медіаосвіта спрямована більше, ніж медіаграмотність, (а) на здатність до критики та рефлексивної позиції на противагу соціально-технологічному звуженню (пор. Aufenanger 2000, S. 7), (b) на орієнтаційні знання на противагу пріоритету дискреційних знань (пор. Marotzki 2004, S. 64), (c) на взаємозв'язок людини і світу на противагу зосередженню на відносинах між людиною і медіа (Pietraß 2005, S. 44-45), а також (d) на самокеровані процеси розвитку й освіти на відміну від зосередження уваги на процесах навчання (пор. Spanhel 2010, S. 51-53). Однак, порівняльні міркування такого типу часто передбачають функціональне розуміння компетенції, яке не відповідає медіапедагогічній дискусії, оскільки вона більшою мірою орієнтована на критико-діяльнісно-теоретичну концепцію компетенції (див. розділ 4.3.2). Таким чином, згадані аргументи щодо загальної відмови від поняття медіаграмотності на користь поняття медіаосвіти не видаються нам переконливими. Наприклад, у бізнесі та політиці існує небезпека того, що при вживанні терміну медіаграмотності може бути проігнорована потреба в рефлексії та критичному ставленні до медіа, але ж у медіапедагогічних концепціях здатність до рефлексії та критики як складників медіаграмотності посідають чільне місце. Аналогічно, стурбованість тим, що медіаграмотність орієнтується лише на диспозиційні знання і нехтує орієнтаційними знаннями, не відповідає педагогічній дискусії навколо питань медіа, так само як і (імпліцитний) аргумент, що медіаграмотність, мовляв, спрямована на визначеність, тоді як лише медіаосвіта спрямована на відкриття простору невизначеності. Сприяння розвитку медіаграмотності полягає також, з одного боку, в набутті орієнтаційних знань, а з іншого — в здатності бути відкритим до невизначених ситуацій. Крім того, та аргументація, що лише медіаосвіта має на меті стосунки «людина-світ», а медіаграмотність зосереджена лише на стосунках «людина-медіа», не є обґрунтованою хоча б тому, що самі медіа є частиною світу, а «опанування світу» через медіа є центральним аспектом медіаграмотності. Зрештою, можливий аргумент того, що лише медіаосвіта наголошує на самокерованості суб'єкта, а на противагу цьому медіаграмотність ґрунтується на зовнішньому управлінні, не відповідає педагогічному підґрунтя дискусії — адже поняття грамотності (нім. Kompetenz) в педагогіці було запроваджено не в останню чергу для того, щоб кваліфікаційному поняттю, орієнтованому на вимоги, протиставити поняття, яке наголошує

на суб'єкті та саморегуляції в освітніх процесах (див. Tulodziecki 2010, S. 50f.).

На тлі дискусії про термін «медіаграмотність» недивно, що склалися різні позиції щодо взаємозв'язку між медіаграмотністю та медіаосвітою (див. Iske 2015, S. 265). Наприклад, Спанхель (Spanhel 2010, S. 51) розглядає медіаосвіту і як процес, і як мету, а медіаграмотність розуміється лише як один з аспектів медіаосвіти, тоді як Шорб (Schorb 2009, S. 55) розглядає медіаграмотність як «послідовність кроків на шляху до медіаосвіти», і набуття медіаграмотності врешті-решт повинно призвести до медіаосвіти як мети медіапедагогічної діяльності. Дещо інші акценти розставляє Тулодзєцький (Tulodziecki 2010, S. 52), розуміючи медіаосвіту як процес, в межах якого — при всій відкритості — цільові міркування можна описати як бажаний рівень медіаграмотності. Зрештою, ці три позиції намагаються поєднати медіаграмотність та медіаосвіту. На противагу цьому, Фромме та Йоріссен (Fromme u. Jörissen 2010, S. 52) наголошують на тому, що медіаграмотність та медіаосвіта — це різні поняття, які хоч і можна розглядати у формі «вільного поєднання», але які жодним чином не можуть бути об'єднані системним чином, так що медіаосвіта становить окрему важливу категорію разом з іншими основними категоріями медіаосвіти.

У контексті цього дискурсу ми дотримуємося тієї думки, що міркування, які впливають із дискусії про компетенцію (грамотність) та освіту, можна конструктивно об'єднати, насамперед у тому випадку, якщо термін «медіаосвіта» вживати переважно в розумінні процесу, а підходи до медіаграмотності використовувати як основу для опису бажаних рівней компетенції, причому пов'язані з ними цілі повинні бути сумісними із загальною освітньою дискусією (див. розділ 2.3.3). Водночас таку позицію можна пов'язати з дискусією у сфері емпіричних досліджень освіти, де не вбачається протиріччя між орієнтацією на компетенцію та освітньою місією, хоча і тут в основі лежить припущення про те, що моделі компетенцій та освітні стандарти можна закріпити в загальних цілях освіти.

4.3.6 Про взаємозв'язок між медіаосвітою та освітою з інформатики

Питання про взаємозв'язок між медіаосвітою та освітою з інформатики порушувалося — хоча і з іншими назвами — ще в 1980-х роках, коли поряд із тогочасним медіавихованням була запроваджена базова освіта з інформаційних технологій (див. розділ 4.2.7). Для взаємозв'язку між ними важливими були насамперед їхні різні витоки: в той час, як медіапедагогіка з'явилася як результат дискусії про медіапропозиції та їхнє значення для розвитку дітей і підлітків, базова освіта з інформаційних технологій бере свій початок з дискусій навколо ключової технології, яка вважалася

особливо важливою для розвитку економіки і трансформації суспільства. Втім, вже тоді дві обставини спричинили появу точок дотику між медіавихованням та базовою освітою з інформаційних технологій: по-перше, це зростання важливості комп'ютерних технологій для традиційних мас-медіа, наприклад, газет і телебачення; і по-друге — це вимога обговорювати комп'ютерні технології у контексті виховних та освітніх завдань. У подальші роки все більш нагальною ставала потреба обмірковувати способи поєднання цих двох підходів, зокрема тому, що комп'ютери продовжували брати на себе медійні функції, а це спричиняло дискусії про комп'ютерні ігри, мультимедіа та інтернет. Перші підходи обмежувалися, з одного боку, включенням комп'ютера в програму медіавиховання як ще одного медіазасобу, а з іншого — розглядом застосування і функцій медіа в програмі базової освіти з інформаційних технологій. Намагання такого поєднання відображено, насамперед, у рішенні Конференції міністрів освіти 1997 року: «Через тестування, дослідження та впровадження нових медіа, мультимедіа та телекомунікацій в освіту поглиблюються та розширюються питання, які досі обговорювалися в контексті медіавиховання з одного боку, та освіти з інформаційних технологій — з іншого. Поєднання аспектів обох галузей є вирішальним внеском у всебічну медіаграмотність, тобто у здатність відповідально та творчо використовувати нові медіа». (КМК 1997, S. 5).

Однією з перших спроб створити більш далекосяжну змістову основу для такого поєднання була рекомендація Товариства з інформатики «Комп'ютерна та медіаосвіта» (GI 1999). Серед іншого, в ній говориться про те, що «належне використання та оцінювання комп'ютерних медіа як мети медіавиховання передбачає наявність експліцитних знань у галузі інформатики». Крім того, коли йдеться про забезпечення демократичного впливу на суспільно-організаційні процеси в галузі інформаційних та комунікаційних технологій, а не залишення їх на розсуд невеликого числа експертів, суспільство повинно мати базове розуміння структур інформатики» (GI 1999, S. IV). Згідно з аргументацією, для базового розуміння комп'ютера як засобу медіа освіта в галузі інформатики забезпечує використання професійних методів і підходів, які не можуть запропонувати будь-які інші освітні програми (див. S. VI).

Ця аргументація показує, що взаємозв'язок між медіавихованням та базовою освітою з інформаційних технологій визначається не тільки міркуваннями про придатний підхід до їх поєднання, але й питанням про те, хто і який фаховий внесок має зробити в розумінні інформатики та / або медіазнавства. Вирішення обох питань є особливо нагальним з огляду на загострення цієї проблематики з боку Шелхове (Schelhowe 2007, S. 46), згідно з якою (автором) цифрові медіа не тільки поєднують у новій формі те, що вже існує, але й самі можуть виробляти новий контент. З цього випливає її

висновок про те, що «освіта з інформатики та медіаосвіта [...] нерозривно пов'язані між собою» (S. 96, див. також Zorn 2011).

Для обґрунтування такої пов'язаності з більш загальною перспективи Герціг (Herzig 2001a) посилається на семіотичні підходи і закликає до інтегративної медіаосвіти, яка б охоплювала як аналогові, так і цифрові медіа: «Якщо припустити, що конфронтація індивіда з (навколишнім) світом та набуття знань про світ, а також форми рефлексії про таке пізнання світу залежать від знаків, то семіотика як наука про знаки, знакові системи та знакові процеси може бути наведена як базова категорія при аналізі медійного буття та обумовленості людини в світі» (S. 131). В подальшому Герціг (2001a, S. 133) розрізняє знаковий процес, за якого «знакоспроможні» зразки у тому вигляді, як їх представляють медіа, набувають змістового значення, та процес створення «знакоспроможних» зразків. Що стосується процесу створення, то з одного боку, можна виявити специфіку різних його способів (від пещерного живопису до розробки веб-сторінки), а з іншого — реконструювати розвиток медіа як поступальний процес в історії технологій (див. S. 133ff.). Цей розвиток включає: (a) продуктивні процеси вираження та екстерналізації, зберігання або консервації, відтворення та розповсюдження ідей через піктограми чи символні знаки шляхом нанесення фарбувальних речовин на матеріали-носії, наприклад, у вигляді малюнків, письма та книгодрукування, (b) реєстративні процеси як технічне вписування знакоспроможних зразків у матеріал-носії, наприклад, у формі фотографії, платівки та магнітної плівки; (c) трансмісивні процеси для одночасного розповсюдження знакоспроможних зразків, наприклад, на радіо і телебаченні; (d) маніпулятивні процеси у вигляді обробки або переробки дискретних знакоспроможних зразків, що стало можливим завдяки оцифруванню за допомогою комп'ютерів (Herzig 2001a, S. 133ff.; 2012, S. 139ff.). Водночас така реконструкція розвитку медіа створює основу для зв'язку між медіаосвітою та освітою з інформатики, оскільки показує, що комп'ютерні системи поєднують більш ранні можливості медіа, створюючи тим самим «ієрархічний пік розвитку можливостей екстерналізації, консервації, відтворення, реєстрації, дистрибуції, дистанціювання та маніпулювання» (S. 154). Відповідні теоретичні міркування можуть водночас бути поєднані з розумінням медіаосвіти, яке враховує думку про те, що люди можуть діяти в медіаконтекстах завдяки їхній здатності інтерпретувати та генерувати потенційні знаки, чим встановлюється зв'язок із концепцією медіаграмотності (пор. розділ 4.3.2).

Зважаючи на це, ми надалі будемо виходити з того, що необхідно і доцільно закріпити компоненти інформатики як складник частини комплексної медіаосвіти в межах вимоги про те, що відповідна освіта необхідна всім учням (пор. в т.ч. Herzig 2016; Tulodziecki 2016; Knaus 2017; Kommer 2018). Незалежно від цього виникає питання про окремий навчальний предмет «інформатика», зміст якого виходить за межі медіаосвіти. Так, Това-

риство інформатики (GI) представило, серед іншого, концепції навчання інформатики в початковій школі (GI 2018), а також із предмету інформатики в середній школі I ступеня (GI 2008) та середній школі II ступеня (GI 2016). У кожній із трьох концепцій виокремлюються п'ять розділів змісту та п'ять розділів процесу. До змістового розділу входять: інформатика і дані, алгоритми, мови й автомати, системи інформатики, а також інформатика, людина і суспільство. Розділ процесу: моделювання і впровадження, обґрунтування і оцінка, структурування і створення мереж, комунікація і кооперація, а також представлення та інтерпретація. Ці розділи змістів і процесів становлять основу для опису очікувань щодо компетенцій та освітніх стандартів (пор. GI 2008; 2016, 2018). У зв'язку з цим виникає питання, яке з міркувань, пов'язаних зі змістом та процесами інформатики може і повинно бути використане в контексті медіаосвіти. Це питання важливе також для реалізації у шкільному житті. В принципі, реалізацію можна здійснити як в межах шкільної координації компонентів медіаосвіти в складі різних предметів (включно з інформатикою), так і в межах окремої дисципліни. Ми ще раз повернемося до пов'язаних із цим організаційних питань насамперед у розділі 8.2.

Тепер ми рекомендуємо вам ще раз поглянути на позиції, викладені в пункті 4.3.1, та оцінити їх під кутом зору більшої чи меншої доцільності з огляду на медіапедагогічний дискурс навколо медіаграмотності, медіаосвіти та освіти з інформатики.

4.4 Концептуальні межі та сфери завдань медіаосвіти

4.4.1 Вступні зауваження та питання

Якщо, відповідно до наших міркувань у розділі 4.3.4, розглядати медіаосвіту як процес, то виникає питання щодо придатних цілей, змісту та способів дій як основи для планування навчальних блоків чи проєктів, зокрема для реалізації в школах. Важливим кроком у цьому процесі є розробка концептуальних меж медіаосвіти, які, як видається, будуть придатними для визначення тем, вивчення яких уможливить набуття бажаних компетенцій. Водночас такі межі можна використати для формулювання важливих сфер завдань медіаосвіти.



Наприклад, у школі робоча група може зіткнутися з вимогою розробити внутрішньошкільну навчальну програму з медіаосвіти для 5 – 8 класів. Вихідна ситуація може виглядати так, що деякі навчальні блоки або проєкти з медіаосвіти вже існують або плануються для відповідних класів. Тепер робоча група повинна перевірити, чи ці навчальні години або проєкти є достатніми, чи може необхідно доповнити їх подальшими навчальними годинами або проєктами. Оцінка могла б показати, що для відповідних класів можна запланувати такі навчальні блоки або проєкти:

- Спочатку учні у формі вільної дискусії повинні розповісти про свій досвід використання комп'ютерних ігор та відеофільмів. При цьому вони, вірогідно, будуть говорити про те, що їм сподобалось, а також про те, що могло викликати у них страх або переляк. На завершення на основі короткого узагальненого тексту можна розглянути і обговорити питання про можливі наслідки комп'ютерних ігор та відеофільмів.
- Для роботи над певною темою учні повинні зібрати різноманітну інформацію або навчальні матеріали, зробити підбірку та опрацювати в малих групах принаймні два матеріали з тих, які вони підбрали. Після опрацювання в малих групах матеріали можна обговорити і порівняти щодо переваг та недоліків. Потому можна провести загальне обговорення вибраних матеріалів.
- З учнями слід домовитися про конкретну тему, яка їх цікавить. Далі можна запропонувати реалізувати цю тему в малих групах засобами медіа, наприклад, у формі радіовистави, відеокліпа, новели, комікса. По завершенню ці медіадоробки можуть бути представлені і обговорені у порівняльній формі.
- У межах відкритої дискусії про користування смартфоном слід узагальнити різні можливості і труднощі, пов'язані з його використанням. Після цього можна обговорити причини відповідних переваг і труднощів. У такий спосіб можна привернути погляд до деяких особливостей цифрової інфраструктури, які криються за смартфоном; наприклад, до перетворення введених знаків на дані, до їх алгоритмічної обробки та мережевої взаємодії.
- Один із уроків має початися з питання про те, які варіанти мають діти чи підлітки, коли за допомогою батьків хочуть продати іграшки, які ще є в хорошому стані, але стали непотрібними. Можна обговорити різні можливі способи дій, наприклад, спитати друзів, піти з іграшками на блошиний ринок, викласти речі в інтернеті. Після цього можна обговорити і порівняти переваги і недоліки різних варіантів продажу.

- З унями слід обговорити питання про те, в яких випадках вони стикаються з рекламою. Можна зібрати різні приклади. В малих групах учні мають проаналізувати по два рекламних оголошення або ролика з різних рекламних носіїв з огляду на питання про те, як за допомогою реклами їх спонукають до певної покупки. Після цього можна буде представити результати аналізу та обговорити наслідки дій у поводженні з рекламою.

А тепер, будь ласка, уявіть себе членом робочої групи. Спочатку ви можете поміркувати, які теми, пов'язані з медіаосвітою, розглядаються у вище наведених прикладах як головні. Після цього постає питання про те, чи є необхідність долучити подальші теми в межах 5 — 8 класів, і якщо так, то які? Будь ласка, дайте свою попередню оцінку.

Для ухвалення відповідних рішень бажано відповісти на питання:

- (1) Що може бути концептуальною основою медіаосвіти як загальної основи для розробки навчальних блоків та проєктів?
- (2) Які сфери завдань можна вивести з неї для медіаосвіти?

Розгляд цих питань призведе до різноманітних ідей щодо планування навчальних блоків або проєктів та опису їх внеску в медіаосвіту.

4.4.2 Концептуальні межі медіаосвіти

Розмірковування про компетенції в розділі 4.3.3 вже містять важливу інформацію про можливі навчальні блоки або проєктне навчання з медіаосвіти. Втім, зосередження на компетенціях або освітніх стандартах спрямовує увагу насамперед на питання про цілі, а змістовий компонент при цьому частково перекривається орієнтацією на компетенції, що, можливо, робить його недостатньо чітким. У цьому сенсі для розбудови медіаосвіти хоча і доцільно проаналізувати попередні підходи до моделей компетенцій та освітніх стандартів з огляду на їхні цільові та змістові аспекти, але одночасно видається необхідним вдатися до доповнень та розстановки відповідних акцентів. Надалі ми зробимо це шляхом розробки концептуальних меж та подальшого визначення сфер завдань медіаосвіти.

Стосовно концептуальних меж ми розглянемо різні аспекти медіаосвіти з огляду на можливі навчальні блоки чи проєкти: цільовий аспект, аспект медіадіяльності та медіакористування, змістовий та процедурний аспекти.

Цільовий аспект

У розділі 2.3 ми визначили та обґрунтували належні, самовизначені, творчі та соціально відповідальні дії як цільові аспекти освіти у світі, сформованому медіа. З огляду на викладацьку діяльність, ці цільові аспекти потребують подальшого тлумачення стосовно необхідних знань та вмінь, чи бажаних знань, умінь та навичок. У цьому сенсі на тлі існуючих моделей компетенцій та освітніх стандартів можна назвати різні цільові сфери для навчальних блоків або проєктів із медіаосвіти:

- *навички поводження* [з медіа] як основи для функціонального використання медіа або апаратного та програмного забезпечення;
- *навички комунікації* як основи для розуміння медіамеседжів та створення власних медіаповідомлень.
- *Обізнаність та розуміння в різних змістових сферах* (буде пояснено нижче) як основа для рефлексивного, рецептивного, інтерактивного та продуктивного використання медіа;
- *навички дослідження та структурування* як необхідна умова використання медіапотенціалу;
- *здатність аналізувати та оцінювати* медіапродукти та власні медіадоробки;
- *здатність вирішувати проблеми*, щоб мати змогу правильно та, у разі потреби, за допомогою медіа вирішувати проблеми, пов'язані з медіа і не тільки;
- *здатність ухвалювати рішення*, щоб самостійно діяти у медійній сфері;
- *здатність до творчості*, щоб мати здатність робити власний внесок у медіакультуру;
- *здатність до суджень*, щоб у медійних контекстах бути в змозі розрізняти адекватні та неадекватні рішення, зовнішньо обумовлену та самовизначену поведінку, адекватні та недоречні проєкти та виправдані й не виправдані дії;
- *здатність і готовність до дій*, щоб бути в стані реалізовувати у медіаконтекстах рішення, визначені як правильні, ухвалені рішення, адекватні проєкти та визнані виправданими заходи.

У межах навчальних блоків або проєктів можуть бути задіяні окремі або ж декілька із цих цільових напрямів. З цільовими напрямками пов'язані водночас і здібності, які в дискусії про медіапедагогіку вважаються важливими: розпізнавання медіалізму (пор., напр., Wagner 2013, S. 7ff.), медіакритика (пор. напр., Niesyto 2017, S. 266ff.), вміння орієнтуватись та рефлексія (пор. напр., Marotzki u. Jörissen 2010, S. 22f.), а також партисипація (пор. наприклад, Schorb 2017, S. 254ff.). Усвідомлення медіалізму, спроможність до критики, вміння орієнтуватися та рефлексувати, а також партисипація

випливають зі згаданих вище змістових компонентів у поєднанні з названими навичками та здібностями.

Аспект, пов'язаний зі сферою медіадіяльності та медіакористування

Сфери медійної діяльності та користування важливі для медіаосвіти, оскільки, з одного боку, медіакористування та медіадіяльність можуть бути значимими для освіти, наприклад, при цілеспрямованому використанні медіа для навчання, а з іншого боку, тому що при медіакористуванні та медіадіяльності мають проявлятися знання та навички, які мають значення для освіти, наприклад, коли сприйняття випуску новин супроводжується критичними оцінками. З огляду на дискусію про медіакористування у контексті освіти, ми в подальшому розрізнятимемо три основні форми медіакористування та п'ять сфер дій та користування.

Основними формами медіакористування можна вважати такі: рецептивну, інтерактивну та продуктивну:

- *Рецептивне користування* — це, наприклад, прослуховування радіопередачі або перегляд кінофільму, телефільму чи відео. Характерна ознака рецептивного користування полягає в тому, що в медіапрезентації не передбачені жодні варіанти втручання, і користувачі сприймають відповідний медіапродукт виключно у лінійній формі, навіть якщо вони за потреби також можуть регулювати процес, використовуючи клавішу паузи, відтворення, уповільненого руху, перемотування вперед або назад.
- У випадку *інтерактивного користування* відпочатку принципово передбачені інструкції щодо втручання чи керування медіапродуктом та відповідними медійними функціями, або ж інші дії та аналіз даних, через які користувачі можуть впливати на відповідні процеси. Взаємодія може відбуватися з ІТ-системою, наприклад, при одноосібному використанні комп'ютерної гри, або з іншими людьми, наприклад, коли йдеться про електронну пошту, чат чи іншу активність у соціальних мережах.
- *Продуктивне користування* характеризується тим, що можливості медіа використовуються для створення та презентації власних медіадоробків чи медіапродуктів, наприклад, медіапрезентацій професійних матеріалів, короткого оповідання, радіоп'єси чи відеокліпа. Презентації можуть проводитись у прямому особистому контакті або через медіа, спрямовуватися на окремих людей чи певні їхні групи, або призначатися для широкої аудиторії.

Ці основні форми можуть використовуватись окремо одна від одної, переходити одна в одну, або поєднуватись між собою. До прикладу, у

власному доробку в соціальних мережах поєднується інтерактивна та продуктивна форма використання. Водночас, у медіадіяльності основні форми можна використовувати з різною метою, або ж реалізовувати їх в різних ділових та користувацьких контекстах. Наприклад, *рецептивне використання* може бути пов'язане з отриманням інформації, скажімо, при прослуховуванні новин по радіо, або ж із спілкуванням та розвагою, скажімо, при відвідуванні кінотеатру. І «навіпаки», певної *мети використання* можна досягати через його різні основні форми: якщо, наприклад, ви хочете навчатися за допомогою медіа, можна рецептивно використати навчальну програму на телебаченні, або інтерактивно використати комп'ютерну навчальну програму, або вивчити якийсь феномен, самостійно зобразивши його засобами медіа. Загалом, з огляду на тематизацію в медіаосвітньому контексті, можна навести такі сфери діяльності та користування:

- *Інформування та навчання*: медіаландшафт пропонує різноманітні можливості для власного інформування. Так, ці можливості варіюються від науково-популярної літератури, радіо, документальних фільмів та теленовин до пошуку в інтернеті. Відповідними продуктами можна користуватися в рецептивній або інтерактивній формі. Крім того, можна розробити і розповсюдити власні інформаційні матеріали. Медіаландшафт також пропонує широкий спектр варіантів і для навчання — від підручників до аудіо-, візуальних та аудіовізуальних матеріалів і програм електронного навчання (див. розділ 3.1). Використання може також відбуватися в рецептивній, інтерактивній або продуктивній формах.
- *Аналіз і моделювання*. Медіа можна використовувати не тільки для відтворення існуючих знань, але й для отримання знань, які будуть новими не тільки для окремої людини, але й для науки. Наприклад, один із варіантів полягає у тому, щоб проаналізувати записи певних процесів, наприклад, комунікації у класі, і зробити з них висновки, які принесуть нові знання. Іншим прикладом є отримання нових знань шляхом алгоритмічно керованого аналізу великих масивів даних або потоків даних. Ще один приклад — це моделювання, за якого певні параметри систем, процедур чи процесів можна змінювати в інтерактивному режимі, а відповідні наслідки можна визначити на основі моделі або комп'ютерної програми як базу для нових знань. Крім того, молоді люди можуть самостійно розробляти (невеликі) програми для аналізу даних або імітаційного моделювання.
- *Розваги та ігри*. Подібно до інформування та навчання, медіаландшафт пропонує різноманітні продукти для розваг та ігор. У сфері роз-

ваг можливості варіюються від художньої літератури, радіовистав, музичних записів, відеокліпів та художніх фільмів до дій у віртуальних світах, а в сфері ігор — від карткових та настільних ігор, ігрових приставок та відеоігор до дій у тривимірних ігрових середовищах. Наявні пропозиції можна використовувати рецептивно, наприклад, під час прослуховування записаного концерту, або інтерактивно, наприклад, в комп'ютерних іграх. Крім того, можна також самостійно виготовляти розважальні продукти, скажімо, скетчі у формі відеокліпа.

- *Послуги.* Із розвитком цифрових технологій зростають можливості користування послугами через медіа, наприклад у сфері торгівлі, банківської справи, домашнього господарства, адміністрації, охорони здоров'я та транспорту. З одного боку, користувачі вважаються цільовими групами для медіапослуг, наприклад, для здійснення покупок покупок, інтернет-банкінгу чи медичних консультацій, а з іншого — вони також можуть використовувати відповідні портали чи платформи, щоб пропонувати власні товари чи послуги, скажімо, для оформлення продажів. Зокрема, дуже важливою у цьому контексті став інтернет-трейдинг.
- *Управління і контроль.* У цій сфері на першому місці стоїть намір управляти, контролювати та, за потреби, оптимізувати певні процеси з використанням комп'ютерних функцій. Заходи контролю варіюються від самостійно обраних варіантів контролю власної поведінки до простих або більш тонких форм реклами та цілеспрямованої пропаганди і маніпуляцій на основі аналізу даних. Самостійно обрані опції управління та контролю можна, наприклад, використовувати для документування і оптимізації власної фізичної активності, поведінки стосовно харчування або довкілля. Для цього існують програмні додатки, якими можна скористатися через смартфон, планшет чи комп'ютерний монітор, причому їх можна інтегрувати у відповідні веб-сайти або портали.

Зазначені сфери використання та дій не слід розуміти як чітко розділені категорії. Подібно до згаданих вище основних форм використання медіа, вони в процесі медіадіяльності можуть зливатися або перетинатися між собою. У цьому плані вони позначають лише певні акценти медіакористування чи медіадіяльності. Багато цілей, пов'язаних із цими сферами, відігравали певну роль ще у традиційних медіа. Проте диджиталізація відкрила нові можливості для всіх сфер використання та діяльності, причому значно більшої ваги набули сфери аналізу, моделювання, ігор, послуг, а також управління та контролю. Можливості медіа можуть використовуватися у

всіх сферах діяльності та користування, і використовуватися як на користь, так і на шкоду.

Змістовий аспект

На тлі наведених вище міркувань про цільовий аспект та аспект сфер медійної діяльності та користування медіа постає питання про те, яким змістом [темами] повинні займатися учні в контексті медіаосвіти. З одного боку, слід враховувати теми, які виникли під час перебігу медіапедагогічної дискусії, наприклад, медіаландшафт, функції медіа, мова медіа, впливи медіа чи виробничі умови (див. розділ 4.2). З іншого боку, з розділу 4.3 стало зрозумілим, що медіаосвіта має враховувати основи інформатики. Втім, у цьому контексті це не означає інтеграції всіх тем інформатики в програму медіаосвіти, а лише тих, які необхідні для розуміння основ цифрових технологій (див. в т.ч. Knaus 2017, S. 63; Brüggem 2017, S. 127ff.). З огляду на це ми виходимо з такого змістового наповнення медіаосвіти:

- *Медіаландшафт та його цифрова інфраструктура*: ця тематична сфера охоплює насамперед типи медіа та їх продукти, а також питання конвергенції медіа та можливості доступу до них. Тут особливе значення має той факт, що медіапропозиції та інституційні зв'язки в медіасекторі все більше спираються на цифрову інфраструктуру (див. Krotz 2016, S. 21-26, див. також розділ 1.1). Цифрову інфраструктуру можна охарактеризувати таким чином: (а) перетворення значущих знакових шаблонів у дані та навпаки (як основа диджиталізації), (б) введення або прийом даних людьми або датчиками та їх передача, (с) алгоритмічна обробка даних на основі моделювання, (д) автоматизовані процеси при проведенні аналізу та інших процесів, (е) об'єднання в мережу на цифровій основі, причому учасниками мережі виступають як люди, так і ІТ-системи, які, з одного боку, можуть бути приймачами, а з іншого — передавачами (пор. Gapski 2016, S. 22). Розуміння цієї інфраструктури вимагає ґрунтовного вивчення змісту ІТ-концепцій для диференціації інформації та даних, обробки даних та аналізу даних, алгоритмічного вирішення проблем, моделювання, програмування та кодування (пор. GI 2008; Herzig 2012; Romeike 2017; Aufenanger 2017a). У межах медіаосвіти такі особливості і концепції слід розглядати неізолювано як технологічні концепції, а з точки зору їх важливості для медіаландшафту.

- *Елементи оформлення та генерування медіаповідомлень*. Для цієї змістової сфери основним є семіотичне поняття знаків із розрізненням смислу (інтерпретант), засобу презентації смислу (репрезентант) та призначеного предмету (об'єкт) (див. Herzig 2012, S. 84). Засоби представлення демонструють різні елементи оформлення ме-

дійних повідомлень: форми представлення, прийоми побудови, форми побудови, форми процесу, а також види медіа та побудови (див. розділ 1.2.3). У кожному разі важливе значення має взаємозв'язок між формою та змістом медійного повідомлення. Семіотична концепція знаків також може бути відправною точкою для «генерування медійних повідомлень». Завдяки їй стає очевидним, що при диджиталізації обробляються та презентуються у машинний спосіб лише засоби представлення у формі даних, що, однак, означає велике технічне досягнення, оскільки тепер можна обробляти і генерувати засоби представлення в цифровій формі. Водночас виявляється, що за допомогою даних можна представити лише *потенційні* знаки чи знакові шаблони, і що для того, щоб людина зв'язала потенційні знаки чи знакові шаблони зі значеннями, необхідні подальші когнітивні процеси. Цифрові методи дозволяють створювати медійні повідомлення на носіях інформації не тільки (як колись) через використання певних речовин, наприклад, барвників, на матеріальному носії, наприклад, полотні, або шляхом технічного записування на матеріалі-носії, наприклад, магнітній стрічці, або шляхом передачі технічних сигналів, наприклад, на радіо і телебаченні, але й через використання типових алгоритмів або автоматизованих процесів обробки даних.

- *Вплив медіа на індивіда та суспільство.* Ця змістовна сфера стосується впливу медіа на емоції, ідеї, поведінкові та ціннісні орієнтації, а також на соціальні відносини. Що стосується *емоційних впливів*, то можна припустити, серед іншого, що в часи диджиталізації можливості медіа з огляду на їх постійну доступність все частіше беруть участь у стимулюванні емоцій, і що вони використовуються навіть частіше, ніж раніше, для регулювання настрою та вираження емоційних реакцій, хоча це також може — не в останню чергу завдяки можливостям анонімної артикуляції — призвести до «збування» негативних емоцій. Що стосується *формування уявлень*, то медіапедагогіка завжди переймалася питанням (ймовірно, оманливих) образів реальності, заснованих на медіа. Це питання важливе і в умовах диджиталізації та набуло ще більшого значення в умовах посилення пропаганди та спроб маніпуляцій у мережах та у віртуальному середовищі. У той же час є й інші питання, які слід розглядати у цій категорії впливу, наприклад, спосіб набуття знань та розпорядження ними, характер знань, які набуваються в комп'ютерному середовищі, та доцільність набуття знань загалом. Що стосується *поведінкових та ціннісних орієнтацій*, то в традиційній медіаосвіті неодноразово на передній план висувалися питання, пов'язані з агресивними поведін-

ковими чи ціннісними моделями, спричиненими медіа, або значення представленого різноманітття поведінкових та ціннісних орієнтацій для розвитку власних установок. Під впливом „permanently online, permanently connected“ (*постійно в онлайні, постійно на зв’язку* — англ.) — як зазначено в розділі 1.1 — у різних контекстах буде виникати все більше питань щодо змін при вирішенні проблем, при формуванні відносин, в потребах та самосприйнятті (пор. Vorderer u. Klumm 2016, S. 33). У контексті таких впливів, які стосуються індивідуальних та соціальних взаємовідносин, погляд і надалі буде спрямований на впливи медіа у повсякденному житті й родині, в школі й на роботі, при дозвіллі та в культурній діяльності, а також на загальні наслідки для комунікації та культури, для бізнесу та політики у нашому суспільстві.

- *Умови виробництва та розповсюдження медіа.* У цій змістовій галузі слід розглянути технічні, економічні, правові, персональні, інституційні, політичні та інші соціокультурні умови та межі виробництва й розповсюдження медіапродукції. *Технічні* умови стосуються технічного обладнання, яке є важливим для проєктування та користування, причому з огляду на диджиталізацію особлива увага приділяється ІТ-системам. У медіапедагогіці *економічні* умови вже давно є важливою темою з огляду на те, що велика сфера виробництва та розповсюдження медіа організована на засадах приватного бізнесу. За такими ключовими словами, як монополізація та капіталізм даних, криються подальші проблемні ситуації. Стосовно *правових* умов, фундаментальне значення мають основні права на свободу інформації, свободу переконань та свободу преси. До цього додаються питання захисту неповнолітніх та авторського права, а також захисту і безпеки даних, причому з огляду на диджиталізацію зростає значення захисту даних. Стосовно *персональних* умов, то одним із питань є інтенсивне опрацювання необхідних особистих компетенцій, які дадуть змогу впоратися з вимогами диджиталізації. *Інституційні* умови спрямовують погляд на процедури ухвалення рішень та організаційні структури медіаінституцій. Коли йдеться про *політичні* умови, то важливу роль відіграє, наприклад, вивчення програм і стратегій в галузі диджиталізації та медіатизації, які розробляють партії, органи освіти та суб’єкти освітньої політики. Інші *соціокультурні* умови виробництва і розповсюдження медіапродукції потрапляють в поле зору при розгляді питань про загальне значення медіа для тієї чи іншої культури та суспільства.

Ці пояснення щодо різних змістових сфер медіаосвіти вказують на багатство можливих тем для навчальних блоків та проєктних занять. Втім, це не означає, що в навчальних закладах будуть вивчатися всі теми чи змістові напрями. Як правило, в школі можливе лише часткове вивчення зазначених тем. Але навіть у цьому випадку залишається завдання набуття учнями знань та навичок, які необхідні для того, щоб діяти в медіа відповідно до правил, заснованих на гуманізмі.

Методичний аспект

Зважаючи на велику кількість можливих тем у межах медіаосвіти, в окремих навчальних закладах доведеться застосовувати вибірковий підхід, тобто на уроках медіаосвіти доцільно поєднувати надання прикладів та орієнтирів (пор. Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 173). Що стосується відповідної методики, важливо, щоб медіапедагогічна діяльність відштовхувалася від життєвої ситуації та потреб підлітків, а також від наявного рівня знань, досвіду та розвитку, і в комунікативному ключі вела до подальшого розвитку (див. розділ 2.2.5).

Цей висновок можна реалізувати — як ми показали в розділі 3.3 із посиланням на питання медіадидактики — шляхом планування навчально-освітніх процесів як конфронтації зі складними завданнями — включно з набуттям необхідних у певній ситуації знань. Придатними формами завдань при цьому можуть бути — як на уроках, так і в проєктах загалом — дослідницькі завдання, проблеми, ухвалення рішення, творча розробка або завдання на оцінювання. В медіаосвіті такі завдання також необхідно пов'язувати з сьогоденням або майбутнім підлітків, щоб вони були впізнаваними для учнів та мотивували їх, а також мали такі характеристики: зрозумілість, просторова прив'язаність, значимість, новизна, адаптований рівень складності та значення взірця (див. Tulodziecki, Herzig u. Blömeke 2017, S. 131ff.). У цьому сенсі для медіаосвіти також можна рекомендувати методику, яка орієнтується на дослідження, вирішення проблем, творчі розробки та оцінювання. Відповідно, процеси у сфері медіаосвіти повинні мати такі характеристики (див. також розділ 3.3.2):

- *Важливе завдання або виклик з адекватним рівнем складності та, за потреби, з медіапрезентацією як відправною точкою;*
- *Домовленість щодо цілей з усвідомленням значимості інформації та рішень, які необхідно опрацювати;*
- *Порозуміння щодо способу дій разом із переліком питань, які слід опрацювати спільно з учнями;*
- *Самостійна розробка в дусі співпраці важливих змістових основ, за потреби під керівництвом учителя та / або з використанням засобів медіа;*

- *Розробка шляхів рішення та їх реалізація з відповідним документуванням для презентації;*
- *Порівняння різних підходів та рішень, а також систематизація з дискусією та відповідним резюме;*
- *Застосування набутих знань, умінь та навичок при виконанні подальших завдань та вимог;*
- *Рефлексія вивченого матеріалу щодо змісту, способу дій та медійних форм, а також подальші кроки.*

У межах відповідних процесів інколи доцільно об'єднати між собою підходи з орієнтацією на дослідження, проблеми, знаходження рішення, творчість та оцінювання. Наприклад, завдання на оцінювання як відправна точка аналізу комп'ютерних ігор із симуляцією насильства, можна поєднати з орієнтованим на творчість підходом, за якого учні після оцінювання відповідних комп'ютерних ігор самі розробляють комп'ютерну гру без елементів насильства. Крім того, за відповідних підходів можна поєднати навчання на основі прикладів (до етапу вирішення завдання) із навчанням на основі орієнтирів (на подальших етапах). У главах 5 та 6 можна ознайомитись із реалізацією відповідних підходів.

Якщо є бажання узагальнити вищезазначені концептуальні міркування, можна сформувати матрицю, у якій змістовий аспект та аспект сфер медіакористування та медіадіяльності можна співвіднести між собою, як це показано на малюнку 4.4. Таким чином, поряд з наведеними вище цільовим аспектом та аспектом способу дій, виникає концептуальна основа медіаосвіти, яка може надати різноманітні ідеї щодо планування медіапедагогічної діяльності.

При плануванні та реалізації навчальних блоків або проєктного навчання з медіаосвіти вони можуть співвідноситися з якоюсь *клітинкою* цієї матриці, наприклад, коли створення мережі розглядається як характеристика «медіаландшафту та його цифрової інфраструктури» з посиленням на сферу діяльності та користування «інформування та навчання». Втім, може виникати зв'язок із декількома клітинками, наприклад, коли створення мереж обговорюється в межах навчального блоку з посиленням на різні сфери діяльності і користування.

4.4.3 Сфери завдань медіаосвіти

На основі матриці згідно з малюнком 4.4 можна сформулювати різноманітні теми для медіаосвіти. Не всі ці теми можна опрацьовувати в школі з огляду на обмежений час та кадрові ресурси. Тому необхідно визначити сфери, що мають особливе значення для шкільної медіаосвіти. Визначення таких сфер завдань може — на основі розробленої концептуальної основи — допомогти зробити відповідний вибір для шкільної медіаосвіти.

Сфери цілей		Навички дій, знання, здатність досліджувати і структурувати, здатність аналізувати і оцінювати, комунікативні здібності, здатність вирішувати проблеми, творити, ухвалювати рішення, формувати судження, а також здатність і готовність діяти				
Сфери змісту	Основні форми медіакористування, а також сфери діяльності і користування: рецептивне, інтерактивне та продуктивне користування медіапродуктами або можливостями у сфері використання і дій					
	Інформування та навчання	Аналіз та інтерпретація	Розвага та гра	Послуги	Управління і контроль	
Медіаландшафт та його цифрова інфраструктура Характеристики медіаландшафту: різні види медіа, конвергенція медіа, розмаїття контенту, різні форми доступу. Характеристики цифрової інфраструктури: перетворення інформації в дані, реєстрація даних через введення або сенсори, алгоритмічна обробка даних на основі моделювання, автоматичні процеси в різних операціях, створення мереж						
Особливості оформлення та створення медіаповідомлень: Особливості оформлення: форми подачі, прийоми оформлення, конструктивні форми, форми процесу та види оформлення у пов'язаності зі змістом. Створення медіаповідомлень: нанесення речовин, матеріальне вписування та передача як технічні процеси, заснована на моделях алгоритмічна переробка і обробка даних, автоматизоване генерування медіаповідомлень.						
Вплив медіа на індивіда та суспільство: Вплив медіа на емоції, уявлення, поведінкові та ціннісні орієнтації, соціальний контекст.						

Умови виробництва та розповсюдження медіа: Технічні, економічні, правові, індивідуальні, інституційні, політичні та інші соціокультурні умови.					
Методика: навчальні блоки та проєктне навчання з орієнтацією на дослідження, проблеми, ухвалення рішень, творчість та формування суджень					

Мал. 4.4: Концептуальні межі медіаосвіти (пор. також Tulodziecki 2017b, S. 55).

Для ухвалення відповідних рішень доцільно спочатку вивчити питання про те, які *сфери завдань* у межах медіаосвіти можна розглянути принаймні на окремих прикладах. Для опрацювання цього питання ми орієнтуємося, з одного боку, на основні форми медіакористування у поєднанні зі сферами діяльності та користування, а з іншого — на змістові сфери.

Відповідно, далі ми зупинимося на сферах завдань, пов'язаних насамперед із користуванням та змістом.

Сфери завдань, пов'язані з користуванням

На основі концептуальної схеми відповідно до малюнка 4.4, шляхом поєднання основних форм медіакористування зі сферами дій та користування можна визначити різні галузі завдань, пов'язаних із користуванням. При цьому ми виходимо з того, що в межах навчальних блоків чи проєктів у сфері завдань можна набути необхідних практичних навичок, а за їх наявності — застосовувати. На цьому тлі ми в подальшому виокремлюємо такі *шість завдань, пов'язаних із користуванням*:

Усвідомлене користування медіапродуктами для інформування та навчання. Насамперед, йдеться про дослідження наявної інформації чи пропозицій щодо навчання, перевірку варіантів доступу, прийняття обґрунтованих рішень щодо відбору на основі аналізу та оцінок, а також урахування варіантів інформування, не пов'язаних із медіа, та рефлексивний супровід використання інформаційних та навчальних пропозицій. Переваги у використанні полягають, наприклад, у швидкому і часто не залежному від часу та місця інтерактивному доступі до різноманітної інформації та індивідуальних можливостей навчання. Проблеми у користуванні інформацією можуть виникнути в тому числі й через її великий обсяг, неправдиві або недостатньо перевірені повідомлення, а також через пов'язані з інтересами декларації, а при використанні навчальних пропозицій — через необґрунтовані дидактичні спрощення, субоптимальні стратегії викладання або відсутність зворотнього зв'язку з соціальним контекстом.

Усвідомлене опрацювання можливостей медіа для аналізу та моделювання. Якщо інформаційні та навчальні продукти стосуються трансферу наявних знань, то головна увага цієї галузі завдань зосереджується на можливостях медіа для отримання нових знань, наприклад, через аналіз медійних документів чи баз та потоків даних або шляхом моделювання та симуляції. Отже, йдеться про те, щоб знати ці можливості та бути в стані подивитися на них та їх результати критично, зробити оцінку, щоб забезпечити їх обґрунтований вибір та використання. При аналізі, наприклад, важливо відібрати наявні матеріали чи дані з огляду на їх придатність, або ж самому розробити відповідні матеріали чи зібрати дані, а також адекватно оцінити результати аналізу. Те ж саме стосується і стимуляційних програм, де важливо знайти відповідні пропозиції, критично обмірковувати результати їх використання та, за потреби, самому розробити невеликі стимуляційні програми. У всіх цих випадках йдеться про те, щоб визначити і застосувати відповідні критерії та зробити відповідні висновки. Переваги отримання знань шляхом аналізу і моделювання полягають, серед іншого, у можливості багатофакторної обробки різноманітних даних, багатократному доступі до бази даних та можливості експериментувати без втручання в реальність. Серед проблем з аналізом можна назвати, наприклад, те, що зазвичай при ньому ми отримуємо лише кореляційні твердження, і тут можуть виникнути хибні кореляції, в той час як при симуляціях хибне моделювання може призвести до невідповідних висновків.

Усвідомлене використання медіапропозицій для розваг та ігор. Як і в попередніх сферах завдань, воно передбачає знання медіапропозицій у сфері розваг та ігор, можливостей доступу, а також вміння аналізувати та оцінювати, що становить основу для вибору, включаючи невідкладні варіанти розваг та ігор, а також для рефлексивного користування, включно з оцінкою після використання. Переваги медіапропозицій полягають, насамперед, у доступності незалежно від часу та місця, можливості вибору з урахуванням індивідуальних інтересів та, за потреби, в отриманні імпульсів щодо власних думок та дій. Проте, з огляду на фікціональність багатьох розважальних продуктів та ігор, інколи можуть виникати оманливі уявлення про світ та ескапістичні тенденції з бажанням сховатися в ілюзорних світах. У цьому контексті захист неповнолітніх та людської гідності набуває особливого значення.

Усвідомлене використання можливостей медіа для обміну та співпраці. Знання, аналітичні здібності та здатність до суджень набувають все більшого значення при виборі та використанні можливостей медіа для обміну та співпраці, наприклад, під час роботи з електронною поштою, службою миттєвих повідомлень або на інтернет-форумах, у соціальних мережах,

блогів та вікі. Лише усвідомлення переваг чи небезпек, пов'язаних із використанням цих засобів, уможливило осмислене та відповідальне користування (медіа). Переваги полягають у принциповій незалежності від місця перебування та часу при асинхронному користуванні медіа, та у можливості розповсюджувати власні повідомлення; небезпеки виникають, серед іншого, через зловживання даними, навмисне введення в оману, кібербулінг та інші форми поведінки, якими нехтують як правилами відповідальної комунікаційної поведінки.

Осмислене виготовлення та презентація власних медійних доробків або продуктів. Йдеться про знання та навички, які дозволяють дітям та підліткам не тільки розумно використовувати з різною метою наявні медіапродукти, але й самим розробляти медійні матеріали чи продукти. З цією метою вони повинні, наприклад, навчитися створювати свої власні зображення і фотографії, письмові тексти, друковані медіа, відео або фільми, в тому числі і в межах веб-сайтів. Власні доробки можна оформити, наприклад, як інформаційний матеріал, навчальний продукт, головоломку, розвагу або гру. Для виробництва [медіадоробків] можна скористатися різноманітними медійними інструментами, такими як мікрофон, камера або різні програми чи матеріали, наприклад, програмами для обробки фотографій, фільмів або звуку. Це відкриває широкі можливості для участі у медійній культурі. Одна з проблем може полягати в тому, що в такий спосіб можна розповсюджувати продукти, які є сумнівними з погляду змісту, форми чи соціальної відповідальності. Оволодіння окремими технічними можливостями, їх належне, творче і відповідальне використання, а також здатність ініціювати та реалізовувати відповідні процеси становлять особливий виклик у галузі медіаосвіти.

Осмислене користування послугами, які пропонують медіа, та критичне ставлення до впливу через медіа. Для користування послугами на основі медіатехнологій відповідальна людина повинна мати огляд наявних пропозицій, а також їх переваг та можливих проблем. Наприклад, якщо ви вирішили щось купити чи продати через інтернет, або використати його для банківських операцій, бажано мати можливість оцінити переваги та потенційні ризики. Тоді, на підставі відповідних знань, аналізу та оцінок, можна ухвалити обґрунтоване рішення щодо того, якими медійними послугами ви хотіли б скористатися, чи, можливо, віддати перевагу традиційним формам сервісу (якщо вони взагалі ще існують: у деяких сферах так виглядає, що на це в майбутньому немає перспектив). Стосовно ж впливу через медіа, то тут спочатку треба усвідомити, у який саме спосіб намагаються управляти нашою поведінкою в той час, як ми користуємось медіа — починаючи з реклами і закінчуючи цілеспрямованими неправдивими повідомленнями та

субтильними формами пропаганди. З огляду на це, здатність захистити себе та інших від маніпуляцій різного ґатунку набуває особливого значення. Крім того, важливу роль відіграє питання про те, як, за бажання, можна свідомо контролювати — в сенсі оптимізації — свою власну поведінку, наприклад, стосовно харчування чи фізичної активності. Слід аналітично обмірковувати та оцінювати відповідні варіанти, перш ніж принагідно скористатися ними. Навіть якщо ви визначились на їх користь, варто ще раз зважити відповідні шанси та ризики.

Стосовно всіх цих сфер завдань — як це вже мало місце щодо основних форм та сфер діяльності і користування — можна констатувати, що вони вказують на важливу дотичність до медіаосвіти, хоча їх не варто розглядати як ізольовані чи чітко розмежовані сфери. Навпаки, вони можуть перетинатися між собою, а при плануванні уроків чи навчальних проєктів їх можна цілком свідомо поєднувати між собою. Наприклад, у проєкті, в межах якого спочатку проводиться аналіз різних типових занять підлітків протягом дня, а потім дається завдання розробити і випробувати план організації післяобіднього часу, можна залучити як елементи зі сфери «Інформування і навчання», так і зі сфери «Розваги та ігри».

Змістові сфери завдань

Якщо знову поглянути на концептуальні межі медіаосвіти, як це відображено на малюнку 4.5, то в доповнення до галузі завдань, пов'язаної з користуванням, можна вивести *чотири сфери завдань, пов'язаних зі змістом*. Можна визначити такі сфери:

Розуміння та оцінка медіаландшафту та його цифрової інфраструктури. У цій сфері завдань повинні плануватися та реалізовуватися навчальні блоки та проєкти, які присвячені знанням та розумінню характеристик медіаландшафту із його різноманітними пропозиціями та можливостями, а також із його процесами з урахуванням різних видів медіа та форм доступу. Крім того, слід досягти базового розуміння цифрової інфраструктури з її різноманітними можливостями збору даних, перетворення інформації на дані, моделювання і алгоритмічної обробки та аналізу даних, автоматизації процесів, а також мережевої взаємодії. Відповідні характеристики медіаландшафту та інфраструктури слід не тільки розуміти, але й оцінювати з точки зору їх фундаментального значення для індивіда та суспільства.

Аналіз та оцінка стилістичних характеристик та процесів створення медіаповідомлень. У цій галузі, на основі набуття необхідних знань, слід розвивати здатність класифікувати, аналізувати та оцінювати медіаповідомлення з огляду на їхню форму представлення, прийоми оформлення, форми

конструювання, форми процесу, а також типи оформлення в їх відповідному зв'язку зі змістом та пов'язаними з цим намірами. Крім того, йдеться також і про те, які допоміжні засоби чи програми можна використати для створення і презентації медіаповідомлень, а також яку роль у цьому відіграють люди і технології, включно зі з'ясуванням того, наскільки можливості втручання людини при створенні медіаповідомлень, заснованих на даних, можна передати технологіям. Відповідні знання і навички повинні призвести до оцінки різних варіантів створення [медіаповідомлень] та продуктів, які при цьому виникають, з урахуванням питань оформлення та відповідальності.

Розпізнавання і опрацювання впливу медіа на індивіда та суспільство. Ця сфера завдань пов'язана з розкриттям та оцінкою впливу медіа на уявлення про пізнаване та про те, що не можна пізнати безпосередньо, на емоції, на поведінкові та ціннісні орієнтації, а також на соціальний контекст, на дозвілля і роботу, на повсякдення і культуру, а також на інші суспільні сфери. На основі відповідних пізнань особливо важливою є протидія оманливим уявленням про реальність, гальмівним емоціям, проблемним поведінковим та ціннісним орієнтаціям, та, по можливості, їх опрацювання таким чином, щоб оманливі уявлення перетворювалися на реалістичні, гальмівні емоції зменшувалися, а проблемні орієнтації змінювалися на соціально прийнятні та корисні.

Розуміння та оцінка умов виробництва і розповсюдження медіа. Тут предметом обговорення мають стати умови виробництва медіа та набуття відповідних знань, а також навичок аналізу та судження. Умови можуть бути технічними (наприклад, питання апаратного забезпечення), юридичними (наприклад, свобода преси та захист даних і захист молоді), економічними (наприклад, інтереси приватного сектору та капіталізм даних), персональними (наприклад, кваліфікація журналістів та освітян), інституційними (наприклад, структури прийняття рішень у медіаінституціях), політичні (наприклад, позиція політичних партій щодо диджиталізації та медіатизації), а також інші соціокультурні умови (наприклад, фундаментальні зміни в структурі комунікацій). Оцінки повинні проводитися в аспекті соціальної відповідальності та приводити до розгляду можливостей впливу і, за потреби, до їх сприйняття в партисипативному сенсі. За аналогією зі сферами завдань, пов'язаними з використанням, змістові сфери слід розуміти не як ізольовані, а як взаємопов'язані можливості доступу до медіаосвіти. Серед іншого, це означає, що вони можуть перетинатися між собою. Наприклад, питання захисту неповнолітніх можуть бути пов'язані з можливими проблемами впливу медіа. Відповідно, у межах одного навчального блоку або проекту можна встановити декілька зв'язків зі змістовими сферами завдань. Наприклад, це відбувається тоді, коли питання медіапродукту або

медіаландшафту пов'язують з їхніми економічними аспектами. Крім того, можливість поєднання може стосуватися і зв'язку між змістовими сферами завдань та тими, які стосуються користування медіа, наприклад, коли осмислене використання медійних продуктів для навчання пов'язати з питанням сприятливого для навчання оформлення цих продуктів. Загалом, сфери, пов'язані з користуванням та контентом, мають слугувати, з одного боку, посібником при плануванні і конструюванні навчальних блоків або проєктів, а з іншого — допомагати при рефлексії та оцінюванні, з тим щоб забезпечити розгляд важливих завдань медіаосвіти в межах шкільної програми принаймні один раз у вірцевий та, по можливості, орієнтований на практику спосіб. Подальші питання реалізації сфер завдань розглядаються в главах 5 та 6.

Перед тим, як до них звернутися, ми рекомендуємо ще раз поглянути на приклади, наведені на початку розділу 4.4.1. Тепер, будь ласка, перевірте, які галузі завдань покриваються переважно окремими прикладами, а які ще не представлені такими прикладами. Після цього ви можете накреслити ідею уроку чи проєкту щодо тих сфер завдань, які, на вашу думку, повинні бути представлені в 5 — 6 класах принаймні одним прикладом (і які в шести наведених прикладах не знайшли свого належного втілення).

Примітка: Поряд з основним призначенням, окремі приклади для уроків чи проєктів можуть містити посилання на інші сфери завдань. Такі посилання бажані в сенсі іманентного взаємозв'язку, але вони не повинні заміщати основну сферу опрацювання.

5 Сфери завдань, пов'язані з використанням, та їх реалізація

Через велику, практично неосяжну пропозицію медійних можливостей особливе значення має вимога зробити обґрунтований вибір щодо різних цілей застосування та прагнути усвідомленого використання. У розділі 4.5 ми окреслили різні пов'язані з медіа сфери завдань медіаосвіти. У подальших розділах ми прагнемо заохотити до обміркування та оцінки різних можливостей реалізації. Тому є сенс аналітично розглядати окремі реалізації у формі навчальних підрозділів чи проєктів або розробляти їх самостійно. Далі — на тлі викладеного дотепер — ми спочатку запропонуємо деякі міркування, що стосуються всіх сфер завдань. При цьому йдеться про *загальні навчальні передумови, цільові установки та способи дій*. У подальших розділах можна знайти конкретні міркування щодо окремих напрямів завдань.

Що стосується *навчальних передумов* для всіх завдань, то на медіаспоживання дітьми та молоддю зазвичай впливають сформовані з часом ідеї та звички. Для їхнього розвитку важливими є насамперед умови, що існують у відповідній родині або в безпосередньому життєвому середовищі дітей чи молоді. При цьому важливу роль відіграє медійна поведінка батьків чи дорослих близьких або ж у певних випадках братів і сестер — як модель для власної медійної поведінки. Крім того, з часом виникає орієнтація на медійну поведінку ровесників та, зрештою, можливою моделлю власної медійної поведінки є медіаспоживання в дитячому садку та школі. У засвоєванні таких умов у контексті завдань розвитку дітей та молоді це врешті-решт призводить до індивідуально різних уявлень та звичок щодо медіаспоживання (див. також Schill 2008, S.122ff.; Schaumburg u. Prasse 2019, S. 77ff.). Відповідно, *неоднорідність* навчальних передумов завжди слід враховувати в заняттях чи проєктах медіаосвіти. Слід також виходити з того, що медіаспоживання загалом пов'язане з позитивними почуттями, тому уявлення та звички, як правило, є міцно закріпленими емоційно. Це може бути складно, якщо треба стимулювати критичне мислення або розпочати когнітивні процеси в сенсі усвідомленого медіаспоживання.

Окрім уявлень та звичок у медіаспоживанні діти та молодь на базі свого досвіду розвивають різні потреби, знання, вміння, навички та рівні

розвитку (див. главу 2), яких слід дотримуватися як *навчальних передумов* для відповідних прикладів занять та проєктів. З цього випливають різноманітні зв'язки із рівнями розвитку, зокрема щодо наявних навичок.

- Стосовно *потреб* вважається, що у дітей молодшого шкільного віку з огляду на медіаспоживання, крім потреб в інтризі та чуттєвому збудженні, особливо важливими є потреби у безпеці та орієнтації, а також у приналежності та любові, разом з тим певну роль можуть відігравати також потреби в повазі та престижі. Усі згадані потреби залишаються важливими для учнів середньої школи 1-го ступеня, при цьому потребам у повазі, престижі, компетенціях та самостійності зазвичай надається особливе значення (див. розділ 2.1.2).
- Що стосується *знань, умінь і навичок*, то зі збільшенням віку загалом слід очікувати зростання рівня досвіду чи знань, хоча при цьому необхідно врахувати великі відмінності. Такі відмінності можна побачити не в останню чергу в дослідженнях декларативних та процедурних знань щодо користування цифровими медіа (див. розділ 3.4.4 та Hasebrink 2016, S. 231ff.). Багато знань, умінь і навичок є специфічними навчальними передумовами з огляду на відповідне коло завдань, і тому їх слід детально розглянути в подальших розділах.
- Що стосується рівня *інтелектуального розвитку*, то у дітей молодшого шкільного віку слід очікувати насамперед фіксованого чи ізолювального мислення, хоча можуть існувати також початки конкретно-диференціовального мислення. У середній школі 1-го ступеня триває утворення конкретно-диференціовальних способів мислення, а в оптимальному випадку розвиваються систематично-критеріальні способи мислення (див. розділ 2.2.5).
- Що стосується *соціально-морального рівня* судження, то вважається, що хоча діти початкових класів все ще можуть мати «еґоцентричну фіксацію на власних потребах, уникаючи покарання» (ступінь 1), але також можна очікувати «орієнтації на власні інтереси з урахуванням інтересів інших людей» (ступінь 2) або у другій половині початкової школи — «орієнтації на очікування близьких або референтних груп» (ступінь 3). Стосовно підлітків середньої школи 1-го ступеня можна вважати, що перш за все ступінь (3) є суттєвим, і в оптимальному випадку відбувається розвиток у напрямку «орієнтації на соціальну систему з прийняттям обґрунтованих зобов'язань» (див. розділ 2.2.5).

Поряд із цими загальними міркуваннями щодо навчальних передумов для всіх прикладів занять та проєктів є важливим питання *цільових установок*. Виходячи з міркувань у розділі 4.4, ми стосовно відповідного кола завдань опишемо рівні компетенцій чи очікувань щодо компетенцій.

Усі вони зрештою базуються на керівному принципі відповідних, самостійних, творчих та соціально відповідальних дій у медіаконтекстах.

Стосовно *способів дії* загальні рамки полягають у тому, що для занять або проєктів важливо щодо відповідних потреб за допомогою ситуаційних вимог створювати мотивації, які призводять до розгляду важливих завдань, щоб можна було розширити обсяг знань і досвіду та підвищити соціально-когнітивний рівень розвитку. При цьому з погляду методології слід орієнтуватися на дії, скеровані на ознайомлення, проблеми, рішення, організацію та оцінку (див. розділи 3.4 та 4.4.4). У межах таких підходів завжди йдеться про порівняння та оцінку відповідних медійних можливостей для інформації та навчання, для аналізу та симуляції, розваг та ігор, для обміну та співпраці, для формування та представлення власного медійного доробку і для послуг на основі медіа та медійного регулювання. Загальними критеріями порівнянь та оцінок можна вважати такі моменти: доступність, передбачувані вміння та навички, витрати на користування, необхідний час, характеристики відповідного постачальника, інтереси, пов'язані з відповідними пропозиціями, особливі можливості та проблеми, а також придатність до відповідного функціонального призначення. Водночас, використовуючи власні медіаможливості, завжди слід паралельно враховувати, чи відповідною є власна поведінка користувача, чи конкретне використання відповідало очікуванням, чи враховуються альтернативні дії та чи достатньо часу для інших важливих заходів.

Виходячи з цих моментів, ми розглянемо нижче у відповідних тематичних акцентах специфічні та подальші аспекти.

5.1 Рефлектоване використання медіапропозицій для інформування та навчання

5.1.1 Вступні зауваження та питання

Різноманітність можливостей інформування та навчання за допомогою медіа підводить до того, щоб у межах медіаосвіти розглянути та усвідомити відповідні можливості користування, у тому числі у порівнянні з немедійними формами. Для цього можуть бути використані різні ситуації в школі чи на дозвіллі. Ось кілька прикладів:

- На уроці німецької мови може виникнути питання, як швидко та правдиво отримати інформацію про літературу романтизму.
- Питання, як найкраще повторити важливі способи дії при дробовому обчисленні, може виникнути на занятті з математики.

- На уроці фізики у зв'язку з дискусією про регіональні вітрові електростанції може за певних обставин виникнути питання, як працюють відповідні установки.
- Після канікул діти та підлітки можуть захотіти дізнатися більше про країни, які відвідали.
- Діти у власному саду чи під час походу всім класом або на шкільному ставку, можливо, спостерігали за співочими птахами, а тепер хочуть про них дізнатися більше.

У всіх цих випадках виникає питання, як отримати правдиву інформацію або де знайти належні навчальні матеріали з відповідної тематики.



Далі ми беремо вищенаведене посилання на спостереження за співочими птахами та показуємо на прикладі сюжетної лінії заняття, як відповідні випадки можна сприймати та навчально оформлювати. Для цього ми накреслимо заняття на тему «співочі птахи». За основу ми, зокрема, візьмемо публікацію Земельного інституту шкільної освіти та підвищення кваліфікації (1993). Далі заняття можна, наприклад, провести на уроці природознавства початкової школи. Виклад побудовано за етапами навчання відповідно до міркувань, наведених у розділі 3.4.

(1) Посилання на досвід та формулювання завдання

Спираючись на спостереження в природі, вчитель може спроектувати фотографії співочих птахів і запитати дітей, чи знають вони, про яких птахів йдеться. Крім того, можна відтворити звукозапис із пташиним співом та запропонувати вгадати їхні голоси. У результаті діти при цьому дізнаються, що їм потрібно більше інформації, аби правильно класифікувати птахів та / або голоси. Водночас учитель отримує картину наявних попередніх знань.

Після цього вчитель може запропонувати отримати інформацію про співочих птахів. У цьому контексті він має запитати дітей про те, які можна використовувати джерела інформації. Діти, ймовірно, назвуть різні варіанти, наприклад, цифрові медіа, як-от смартфони або планшети, лексикон, науково-популярна література, навчальний фільм, опитування експертів. У результаті стає зрозуміло, які джерела можна використовувати для отримання дуже доброї чи менш доброї інформації. З цього приводу діти напевно матимуть різні думки. Окрім вивчення теми «Співочі птахи» цей урок можна також використати як привід для завдання порівняти різні джерела інформації щодо їхніх відмінностей та дати перші оцінки.

(2) Узгодження цілей

У бесіді з дітьми вчитель має домовитися використовувати різні медіа для розробки інформації до теми «Співочі птахи» та для з'ясування особливих сильних і слабких сторін різних медіапропозицій як джерел інформації. У зв'язку з цим узгодженням цілей дітям має бути зрозуміло, що вони набувають здатності правильно називати птахів, розпізнавати пташині голоси та сприяти природному захисту співочих птахів. До того ж вони будуть здатні оцінити, якої інформації з яких медіапропозицій можна очікувати, у тому числі і в інших ситуаціях, де йдеться про пошук інформації.

(3) Домовленість про спосіб дій

Учитель має насамперед зібрати з дітьми запитання, які їх цікавлять щодо співочих птахів. Це можуть бути, наприклад, такі запитання: Які співочі птахи є в нашому регіоні? Де птахи гніздяться? Що птахи їдять? Чим відрізняється спів різних видів птахів? Як розрізнити птахів-самиць та самців? Де вони висиджують пташенят? Які вороги є у птахів? Як довго зазвичай живуть птахи? Що вони роблять взимку? Як можна допомогти захистити птахів? Зібравши докупи запитання, вчитель має ще раз зафіксувати думки про можливі джерела інформації з початкової фази. Так, він може, наприклад, спочатку разом з дітьми запланувати відвідання бібліотеки та дізнатися там про те, що пропонується до теми «Співочі птахи», а також взяти різні книги та матеріали. Крім того, вчитель може заохотити дітей принести книги та матеріали з дому — якщо вони є. Слід передбачити створення різних робочих столів з книгами та матеріалами чи носіями інформації: стіл з різними друкованими статтями про співочих птахів, стіл з аудіо-DVD з голосами співочих птахів, стіл із планшетами та доступом до інтернету для пошуку за допомогою пошукових систем для дітей, стіл із навчальним фільмом на відео-DVD, стіл зі смартфонами для перегляду анімацій та коротких пояснювальних відео про співочих птахів. За робочими столами діти потім повинні мати можливість у малих групах спочатку за першим, потім за другим робочим столом шукати та складати інформацію до сформульованих запитань.

(4) Здобуття інформації про співочих птахів з урахуванням джерел інформації

Тепер учитель може з дітьми здійснити запланований візит до бібліотеки, зібрати додаткові матеріали та обладнати робочі столи. Після цього малі групи можна розподілити і пошук та збирання інформації можна проводити відповідно за двома робочими столами. Для представлення своїх результатів слід заохочувати групи також розповідати одна одній, де вони знайшли якусь інформацію. Після цього вчитель має представити показані на початку зображення співочих птахів та — у разі необхідності — знову

представити попередньо відтворені голоси птахів, щоб діти мали можливість — на базі вивченого — назвати їх або співвіднести з видами птахів.

(5) Порівняння джерел інформації та підготовка коментаря

Тепер окремі малі групи повинні відповідно по двох медіагрупах, котрі вони використовували як джерела інформації, опрацювати запитання такого роду:

Яку інформацію ми знайшли за обома робочими столами, яку лише за одним?

Які запитання залишилися без відповіді?

Чи були окремі джерела кращими за інші, і якщо так, то чому?

Які особливості виявилися під час пошуку та складання інформації, якщо порівняти дві використані можливості?

Ці міркування мають вилитися у коментарі малих груп.

(6) Порівняння коментарів та резюме

Тепер малі групи можуть представити свої коментарі. Коментарі слід обговорити з урахуванням подібних або різних оцінок окремих медіа-пропозицій. Отриману інформацію потім можна узагальнити за такими ключовими питаннями:

Як ми шукали та збирали інформацію?

Які правила для пошуку інформації за допомогою різних медіа можна сформулювати на основі нашого досвіду?

Якими є особливості використовуваних медіа — цифрових медіа (онлайн чи офлайн), лексиконів, науково-популярної літератури, інших друкованих медіа, носіїв звуку — для пошуку та збирання інформації?

У цьому зв'язку вчитель може — мабуть — зафіксувати собі запитання, які ще не мають відповіді, та разом із дітьми подумати, як на них все ж знайти відповідь. Наприклад, можна було б знайти орнітолога та запросити його у похід із дітьми.

(7) Застосування

Одним зі способів застосування може бути те, що вчитель бере якусь поточну подію політичного, спортивного чи мистецького характеру та разом з дітьми складає й оцінює джерела інформації. При цьому до міркувань можна долучати подальші медіа, наприклад, щоденну газету, щотижневу газету, ілюстрований журнал та відеотекст, і аналізувати щодо їхньої інформаційної функції.

(8) Продовження та оцінка

У бесіді з дітьми вчитель може ще раз розглянути різні медіа, включені до пошуку інформації. На завершення вчитель та діти мають переосмислити значення уроку для їхніх інформаційних потреб та майбутніх інформаційних пошуків.

Цей приклад є одним зі способів реалізації певних аспектів кола завдань «Вибір та використання медіапропозицій для інформації та навчання».

Для аналізу та оцінки навчального прикладу щодо кола завдань можна, наприклад, запитати:

- Які навчальні передумови (імпліцитно) припускаються у прикладі, та чи є такі припущення прийнятними?
- Які підцілі маютьесь на увазі у прикладі та чи відповідають вони виправданим очікуванням щодо компетенцій?
- Як можна схарактеризувати спосіб дії у прикладі та чи здається він корисним для прийнятих навчальних передумов та бажаного рівня компетенцій?
- Які ще підходи принагідно можуть бути так само або більш придатними?
- Які аспекти кола завдань сфокусовано розглядаються у прикладі?
- Які є посилання на інші акценти та які аспекти слід враховувати в подальших заняттях чи проєктах?

Дайте, будь ласка, первинну оцінку цих питань.

Щоб мати змогу відповідним чином проаналізувати та оцінити приклад, крім загальних міркувань, згаданих на початку, важливими є конкретні питання щодо кола завдань «Вибір та використання медіапропозицій для інформації та навчання»:

- (1) Які специфічні навчальні передумови у цьому колі завдань слід враховувати та якими мають бути очікування щодо компетенцій для цього кола завдань?
- (2) Які тематичні акценти є важливими для кола завдання загалом?
- (3) Яким чином можна реалізовувати в колі завдань способи дій, орієнтовані на ознайомлення, проблему, рішення, формування або оцінку?

Розглядаючи ці питання, ми зосереджуємося не лише на підходах до аналізу та оцінки для наведеного вище прикладу, але також на важливих аспектах для інших прикладів у початковій школі чи середній школі 1-го

ступеня. Водночас ці міркування мають надавати імпульси для проєктування власних прикладів.

5.1.2 Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

Дослідження «KIM-Studie 2016» показує, що наразі для отримання інформації значна частина дітей використовує медіа (пор. mpfs 2017a, S. 48ff.). Дослідження «JIM-Studie 2017» року також виявляє, що телебачення, радіо та інтернет є важливими джерелами інформації для молоді, та що значення цифрових медіа в школі як джерела інформації зростає (пор. mpfs 2017b, S. 18ff. у. 52ff.)*. Водночас діти та молодь за межами та всередині школи дізнаються, що можна вчитися за допомогою або через медіа (див., наприклад, mpfs 2017b, S. 48ff.). Початковий досвід з інформацією та навчанням за допомогою медіа може бути доступним вже в дитячих садках, причому перехід від пошуку інформації до навчання може бути плавним.

При всьому досвіді медіаспоживання для інформації та навчання напевно чи можна припустити, що діти чи підлітки без спеціальних підказок у родині, дитячому садку чи школі усвідомлено-порівняльним способом розібралися у медійних можливостях для інформації та навчання. Зокрема при використанні пошукових систем видається важливим за потреби «зламати» заведений порядок. Якщо діти або підлітки, наприклад, у разі запитання звикли дивитися спочатку в Google, то йдеться зокрема про те, щоб побачити альтернативи та звернути належну увагу на ймовірні проблеми, які можуть бути пов'язаними з пошуком у Google. У таких контекстах навчальною передумовою є також врахування того, що в дітей чи підлітків може бути навіть таке ставлення, ніби людині взагалі не потрібно здобувати будь-які знання, тому що все можна швидко знайти в інтернеті, і це може негативно вплинути на мотивацію до навчання.

Разом із міркуваннями щодо навчальних передумов для усвідомленого користування медіапропозиціями з інформації та навчання постає питання про бажану компетентність. При цьому як орієнтир ми спочатку посилаємося на очікування щодо компетенцій для закінчення середньої школи 1-го ступеня. Виходячи з міркувань у розділі 4.4, метою для середньої школи 1-го ступеня має бути те, щоб молоді люди мали змогу та були готові різні медіапропозиції та невідкладні можливості для інформації та навчання

* Репрезентативні соціологічні дослідження, які з 1998 р. проводить Асоціація досліджень медіаосвіти – Південний захід (ФРН). KIM – Kindheit, Internet, Medien – дитинство, інтернет, медіа; JIM – Jugend, Information, Medien – молодь, інформація, медіа – (Прим. перекл.)

- a) порівнювати та оцінювати згідно з критеріями,
- b) вибирати відповідно до ситуації або обґрунтовано та
- c) належним чином користуватися з урахуванням соціальної або суспільної відповідальності.

На шляху до відповідної компетенцій, враховуючи відповідний рівень розвитку дітей та підлітків, на заняттях можна домагатися різних проміжних рівнів. Для першого проміжного рівня (орієнтованого на кінець четвертого року навчання) можна, наприклад, сформулювати такі очікування щодо компетенцій:

- Окремі медійні та немедійні можливості для інформації та навчання
- a) описувати з урахуванням відмінностей,
- b) вибирати обґрунтовано з огляду на окремі ситуації,
- c) належним чином орудувати та користуватися.

Другий проміжний рівень (для кінця шостого року) можна схарактеризувати такими очікуваннями щодо компетенцій:

Вибрані медіапропозиції та немедійні можливості для інформації та навчання

- a) пояснювати щодо їхніх переваг та можливих вад,
- b) вибирати продумано з урахуванням конкретних ситуацій,
- c) належним чином орудувати та використовувати, усвідомлюючи можливі проблеми.

Опісля — наприкінці середньої школи 1-го ступеня — можна прагнути вищенаведених очікувань щодо компетенцій.

5.1.3 Тематичні акценти

Загальними тематичними акцентами в цьому колі завдань є: *інформація та навчання*. Для обох сфер існує велика кількість медіапропозицій. У цьому стосунку є можливими диференціації в межах акцентуації. Такі диференціації можуть, наприклад, стосуватися показового розгляду інформації або пропозицій щодо навчання в різних видах медіа, як-от у сфері друкованих видань та аудіомедіа, кіно і телебачення або комп'ютерів та інтернету. У всіх випадках, зокрема, можливості знаходити відповідні пропозиції відіграють важливу роль. При цьому тема «Пошукові системи та пошук в інтернеті» має велике значення. На klicksafe (2016) з цієї теми можна знайти багато матеріалів та цінних деталей для занять у класі.

Що стосується тематичної акцентуації усвідомленого використання медійних можливостей для *інформації* та для *навчання*, то надалі — у продовження згаданих на початку загальних думок щодо порівнянь та оцінок — наводяться специфічні критерії.

Усвідомлене використання медіапропозицій щодо інформації:

Якщо мова йде про *отримання інформації* з певної теми, то обмірковування охоплює, наприклад, дохідливість або зрозумілість і точність, фактичну правильність чи правдивість, розпізнаваність авторства, можливість запити, ступінь диференціації чи складності та структурованість інформації, а також відповідність зображення у словах та малюнках. На тлі таких критеріїв можна потім оцінити, якою мірою обрані варіанти були чи не були придатні для поставленої інформаційної мети. Окрім відповідної цільової чи функціональної оцінки можна також обмірковувати етично релевантні критерії: для поданої інформації, наприклад, чи можна припустити прагнення до правдивого викладу або чи були дотримані принципи захисту даних та особистих прав, а також людської гідності.

Усвідомлене використання медіапропозицій для навчання:

У випадку *навчальних контекстів*, наприклад, зрозумілість та чіткість, правильність та послідовність, тип викладу змісту та навчальних посібників, мотиваційний зміст, «дидактичне скорочення» чи складність, структурування, а також тип завдань і зворотного зв'язку та заохочення щодо передачі вивченого можна використовувати як критерії для характеристики або порівняння можливостей навчання. При оцінюванні як перший крок можна поставити запитання, чи відповідають такі характеристики заданих навчальних меті чи ні. Крім того для оцінки важливо, чи відповідає виклад змісту станові наукового дослідження — за всіх можливих «дидактичних скорочень». Загалом питання полягає в тому, чи можливості навчання є корисними або принаймні не є перешкодою в сенсі гуманних дій.

У вищенаведених міркуваннях припускалося, що це коло завдань стосується вибору та використання *наявних* або визначених змістом пропозицій для інформації та навчання. У принципі, як уже згадувалося, медіаможливості також можна використовувати для надання власної інформації або пропозицій навчання для інших, наприклад, шкільний веб-сайт або пояснювальне відео. Пов'язані з цим питання були розглянуті в розділі 3.5 і ще раз включені до міркувань щодо кола завдань «Усвідомлене формування та презентація власних медіастатей чи продуктів» (див. розділ 5.5).

5.1.4 Належні способи дій

Для реалізації кола завдань «Усвідомлене використання медіапропозицій для інформації та навчання» головним чином доступні — як зазначено на початку — способи дій, орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку.

Таким чином контекст використання самоінформування можна розглядати зокрема в межах *орієнтованого на ознайомлення* підходу. Якщо у

школярів був наявним або з'явився інтерес до якихось речей, наприклад, до екологічних проблем, спричинених забрудненням, до якогось незвичного виду спорту, якоїсь політичної події чи музики гіп-гоп, і вони хочуть отримати про це інформацію, то можна використати різні джерела. Тоді в межах відповідних занять та проєктів можна описувати, порівнювати та оцінювати різні джерела інформації. У цьому випадку спочатку ознайомчий підхід перейшов би в підхід, орієнтований на оцінку. Проте можна також виходити безпосередньо з *орієнтованого на оцінку* підходу. Це, наприклад, буває, коли школярів ознайомлюють із протилежними медійними матеріалами про зміну клімату, а потім запитують, який матеріал радше відповідає дійсності. Крім того, аспекти самоінформування за допомогою медіа можуть також *припускати проблеми, завдання щодо прийняття рішень або формування*. Так, наприклад, можна поставити завдання такого роду:

- Ретроспективно слід пояснити, чому Німеччина відігравала центральну роль у Першій світовій війні, хоча тодішній кайзер, власне, не хотів війни.
- Стосовно ситуації прийняття рішень у сім'ї слід у рольовій грі моделювати обговорення питання, куди поїхати на наступних канікулах.
- Для невеликої шкільної виставки слід розробити та представити огляд історії школи.

Для всіх цих завдань необхідно та доцільно збирати інформацію за допомогою медіа і перевіряти відповідні джерела інформації щодо їхньої правдивості та, за необхідності, інших аспектів. У всіх прикладах типовий підхід можна комбінувати з орієнтувальним підходом. Якщо, наприклад, стосовно випадку із Світовою війною окремі джерела перевіряються на їхню правдивість, то слідом за цим можна поміркувати про те, наскільки критерії перевірки правдивості можуть бути застосовані також до інших джерел або медіапропозицій, і наскільки їх принагідно слід змінити або розширити.

Аналогічним чином використання медіапропозицій для *навчання* може бути розроблено за допомогою способів дії, орієнтованих на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінювання. Наприклад, на уроці фізики можна поставити проблему, скільки ампер мусить мати запобіжник для нової молодіжної кімнати, котру необхідно облаштувати, якщо в приміщенні крім звичайного освітлення та великої стереосистеми взимку ще має періодично працювати обігрівач із електричною потужністю 2000 Вт. Щоб виробити — задля розв'язання проблеми — необхідні фізичні основи, спочатку можна запитати, які для цього існують варіанти навчання. Це має призвести до формування різних груп, кожна з яких вивчає різні можливості навчання, наприклад, опрацювання комп'ютерної навчальної програми, проведення дослідів або використання підручника з фізики. По-

тім можна представити результати, а також схарактеризувати й у дискусії зіставити та оцінити відповідні шляхи навчання (включно з використаними медіа). Таким чином, виходячи з фахової проблеми, можна поєднати *ознайомчий та орієнтований на оцінку* підходи.

Можливі подальші способи дій: існує, наприклад, проблемно-орієнтований щодо медіаосвіти підхід, коли школярам стосовно використовуваної навчальної програми, скажімо з орфографії, пропонується пояснити, чому виник або ні бажаний навчальний ефект. *Орієнтований на рішення* підхід ми маємо, наприклад, коли учні для розробки певних правил, наприклад, для обчислення з дужками, можуть обирати між двома підтримуваними медіа навчальними можливостями і мають обґрунтувати своє рішення. Орієнтований на формування підхід полягає в тому, що учні самі створюють навчальне середовище з різними медійними можливостями для конкретно-го питання, наприклад, про причини вимирання лісів або бджіл.

Подібно до медіаспоживання для інформації при використанні медійних можливостей для навчання також можна комбінувати типові підходи з орієнтувальними. Наприклад, якщо порівнювати різні навчальні можливості щодо певної проблематики ознаки підтримки навчання, як-от сприятливе структурування та заохочення, надаються до розробки та обговорення того, наскільки вони також є важливими критеріями порівняння або оцінювання для інших навчальних ситуацій.

На тлі міркувань у розділах 5.1.2 до 5.1.4 ви можете тепер ще раз переглянути початковий приклад до теми «Співочі птахи» у розділі 5.1.1 та проаналізувати й оцінити його у відповідності до поставлених там питань.

5.2 Рефлектоване поводження з можливостями медіа для аналізу та моделювання

5.2.1 Вступні зауваження та питання

Медіа можуть використовуватися не лише для розповсюдження наявних знань, вони, як наголошується в розділі 4.4, також можуть бути використані для отримання нових знань. Для цього може слугувати аналіз — наявних або створених для аналізу — документів чи баз даних та потоків даних, а також моделей та створених на їхній основі симуляцій. Для заохочення розгляду відповідних можливостей у різних контекстах існують, наприклад, можливості такого роду:

- Молоді люди у разі потреби хочуть ґрунтовно підготуватися до співбесіди з працедавцем і думають, чи є сенс провести таке інтерв'ю у рольовий грі та записати його на відео.
- Перед запланованою подорожжю молоді люди можуть шукати прогнози погоди і хотіли б знати, чи можна на них покладатися або ж як їх взагалі складають.
- Молоді люди, мабуть, чули, що поліція за потреби може визначити місце та час ймовірного пограбування, і хотіли б знати, чи це є можливим.
- Як правило, молоді люди стикаються з тим, що їм щось пропонується під час їхнього пошуку в інтернеті, наприклад, музична система в доступному для них ціновому діапазоні, хоча вони самі досі ще не шукали відповідних пропозицій.
- У політичному контексті молоді люди дізнаються, що в майбутньому можна очікувати певного глобального потепління, та наскільки викиди вуглекислого газу слід скоротити, щоб зменшити глобальне потепління до бажаного рівня.
- Молоді люди у вільний час принагідно грали у так звані Serious Games (серйозні або прикладні ігри) і по можливості цікавилися, чи варто їм привертати до цього увагу своїх учителів, оскільки вони вважають, що при цьому можна було б навчитися чогось, що пасувало б до окремих тем занять.

В усіх таких контекстах йдеться про питання щодо переваг та меж медійних можливостей аналізу та симуляції. Зокрема постає проблема, наскільки відповідні можливості дозволяють дійти надійних висновків, і на що слід зважати при сприйнятті висновків, отриманих у такий спосіб.

Для того, щоб звернути увагу на можливості заохочення учнів зайнятися у типовий спосіб такими питаннями, рекомендуємо ще раз поглянути на описане в розділі 3.3.1 імітаційне середовище «Eсорolісу» від Vester (ol). Вони розглядали там імітаційне середовище насамперед із дидактичного погляду, аби зрозуміти, які з його (середовища) компоненти принагідно можна інтегрувати в заняття на тему «Політичні рішення та їхні наслідки».

У контексті — в цьому випадку насамперед пов'язаного з медіа-світою — завдання усвідомленого обходження з медійними можливостями аналізу та симуляції виникає питання про те, якими детально імпульсами можна спонукати учнів до обміркування шансів та проблем симуляції як засобу отримання знань.

Також доцільно спочатку розглянути питання, на якому аналізі даних може базуватися програма симуляції. Занотуйте окремі ідеї до обох питань.

Для подальших пропозицій із цього питання, а також щодо планування та оцінки занять чи проєктів щодо цього кола завдань, рекомендується — як і в попередньому розділі — розглянути такі питання:

- (1) Які специфічні передумови навчання необхідно враховувати в цьому колі завдань та які мають бути очікування щодо компетенцій?
- (2) Які тематичні акценти є загалом важливими для кола завдань?
- (3) Яким чином можна реалізувати в колі знань способи дії, орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку?

Опрацьовуючи ці питання, можна розкрити обговорюване коло завдань за змістом та методом.

При цьому з концептуального погляду є ще важливим, що ми досі використовували поняття аналіз та симуляція у більш загальному сенсі: аналіз як систематичне дослідження, за допомогою якого ситуація розглядається залежно від критеріїв з огляду на окремі компоненти або елементи та їхні зв'язки, наприклад, дослідження повідомлень за критерієм правдивості; симуляція як спосіб дії, при якому моделюється система чи процес щодо важливих ознак та їхніх взаємозв'язків, наприклад, анімоване відображення хімічних чи фізичних процесів або рольова гра про можливий процес комунікації в сім'ї під час обговорення певної теми. У межах цього загального слововживання у цьому колі завдань слід зосередитися насамперед на аналізі наявних чи самостійно створених документів або масивів даних чи інформаційних потоків із метою отримання знань, а також на комп'ютерних симуляціях, у яких на системи чи процеси можна впливати через введення

або зміни певних параметрів, і відповідні наслідки для системного контексту можна визначити на базі моделей та комп'ютерів як основи для нового розуміння імітованої сфери реальності.

5.2.2 Специфічні для галузей знань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

У вільний час і в школі діти та підлітки постійно чують про знання, значна частина яких ґрунтується на аналізі документів чи аналізі даних. Водночас вони стикаються зі знаннями чи прогнозами, що як висновки випливають із відповідних аналізів, моделей та симуляцій. Проте знання або прогнози часто постають «(науковими) істинами», при цьому незрозуміло, на яких аналізах, моделях чи симуляціях вони детально ґрунтуються. У цьому випадку слід виходити з того, що діти та підлітки зазвичай не займаються відповідними основами знань самостійно, хіба що їх до цього спеціально заохотили. Так само навряд чи можна очікувати, що вони без зовнішніх імпульсів свідомо використовуватимуть аналізи, моделі чи симуляції з метою отримання знань для себе. Таким чином передумови навчання в цьому колі завдань будуть суттєво залежати від того, чи діти або підлітки вдома, або в школі вже отримали імпульс для роздумів про знання чи прогнози щодо їх виникнення, або можливо навіть були заохочені самі здобувати знання чи прогнози на основі аналізів, моделей чи симуляцій. Наскільки це так — не можна визначити загалом, а завжди слід оцінювати з огляду на відповідну навчальну групу з урахуванням можливих імпульсів у родині та у межах попередньої шкільної діяльності. Незалежно від цього, однак, знання чи прогнози, якими діти та молодь володіють у своєму життєвому середовищі, самі пропонують можливі вихідні точки для відповідних роздумів та використання (див., зокрема, приклади вище).

Попри це слід мати на увазі, що діти та підлітки, зазвичай, мають різноманітний досвід з комп'ютерними іграми (пор. mpfs 2017b, S. 48ff.), і що ці ігри часто базуються на моделях та симуляціях. При цьому акцент використання зазвичай робиться радше на ігровому підході або на самій грі та менше на спробі отримати знання систематично. Разом з тим, певну «проміжну позицію» посідають так звані Serious Games, які часто базуються на наукових моделях і також можуть слугувати для отримання знань (пор., напр., Honey u. Hilton 2011, S. 23). Проте загалом ступінь ставлення до реальності комп'ютерних ігор є дуже різним і може коливатися від спроб відбиття сфери дійсності, наприклад, на авіатренажерах, і аж до повністю вигаданих середовищ симуляції, наприклад Second Life, OpenSim або AltspaceVR. Оскільки основний акцент у колі завдань, що тут розглядається, робиться на систематичному отриманні знань за допомогою аналізу чи симуляцій, то слід, зокрема, враховувати можливий попередній досвід з

орієнтованими на реальність ігри чи Serious Games. Крім того, слід зазначити, що ігровий досвід, який упершу чергу є скерованим на інтригу та задоволення, через сформовану при цьому розважальну установку може принагідно ускладнити застосування програм-симуляторів для навчання чи отримання знань із важливими для цього розумовими зусиллями (пор., наприклад, Tiede u. Grafe 2018). Інакше орієнтований на розваги ігровий досвід у розглянутому в розділі 5.3 колі завдань проявляється насамперед у розвагах та грі як передумовах навчання.

На тлі вищезазначених міркувань для кінцевого етапу середньої школи 1-го ступеня можна сформулювати різні очікування щодо компетенцій. Отже, мета полягає в тому, щоб учні були здатні та готові:

- a) вибирати наявні документи чи набори даних для власного аналізу документів чи аналізу даних або створювати відповідні документи самостійно чи фіксувати дані та аналізувати приклади;
- b) порівнювати та оцінювати наявні програми-симулятори за різними критеріями, підбирати їх обґрунтовано чи відповідно до ситуації, належно їх опановувати та відповідально використовувати;
- c) цілеспрямовано вибирати та належно використовувати імітаційне програмне забезпечення для розробки власних невеликих програм-симуляторів;
- d) уточнювати отримані за допомогою аналізу та симуляції результати щодо процесів прийняття рішень, на яких базується здобуття знань.

Оскільки на наш погляд відповідні теми не повинні розглядатися до четвертого класу, то ми тут не описуємо жодних очікувань щодо компетенцій. Проте для 5 та 6 класів можна прагнути як проміжного рівня:

- a) вибирати наявні документи для власного аналізу або створювати відповідні документи самостійно, а також
- b) проводити аналіз прикладів.

Тоді у 7–10 класах — на базі загалом досягнутого до кінця 6-го класу рівня компетенцій — основними можуть бути вищеописані очікування щодо компетенцій для кінцевого етапу середньої школи 1-го ступеня.

5.2.3 Тематичні акценти

Для сфери завдань — яка розглядається тут — пропонуються такі тематичні акценти: *аналіз документів, комп'ютерна симуляція та аналіз даних*. Залежно від завдань та цільової установки для цього можуть використовуватися різні аналітичні матеріали, програми-симулятори або інше програмне забезпечення. При цьому в кожному конкретному випадку важливо з огляду на очікувані результати визначати належні критерії відбору й

оцінки можливостей, які використовуються, та застосовувати їх. На основі відповідного досвіду тоді може формуватися позиція уточнення результатів, які повідомляються як висновки з аналізів або симуляції. Далі ми детальніше розглянемо три згадані тематичні акценти.

Усвідомлене обходження з можливостями аналізу документів:

Якщо є, наприклад, бажання на базі набору матеріалів самому визначити, які «хитрощі» використовуються в рекламі, то можна як матеріали аналізу використати, зокрема відповідну рекламу в ілюстрованих журналах чи рекламних роликах в інтернеті або на телебаченні. Для того чи іншого аналізу документів загалом можна використати відповідну медіапропозицію щодо питання, щоб зазвичай безліч продуктів могли скласти матеріальну основу для аналізу. Якщо немає наявних матеріалів до окремих питань, то принагідно можна зробити власні записи. Якщо є, наприклад, намір оптимізувати власну комунікаційну поведінку, то зокрема певні комунікативні ситуації можна представити в рольовій грі для подальшого аналізу і записати за допомогою мікрофона та / або камери. В усіх випадках аналізу можна розглянути такі питання: Які висновки слід отримати за допомогою аналізу? Які матеріали для цього підходять? Чи всі необхідні матеріали є доступними або ж треба самому створювати документи для аналізу? Які ознаки або категорії слід розглянути при аналізі (при цьому орієнтований на ознаки підхід спрямований на фіксацію окремих подій або випадків соціальної ситуації чи процесу, а застосування категорій покликане класифікувати кожен етап процесу)? Які «інструменти», наприклад, аркуші аналізу чи програмне забезпечення для аналізу, є доступними або принагідно можуть бути розробленими? Як було б варто або необхідно обмежувати обсяг матеріалів, що підлягають аналізу — як правило, з причин доступу чи зусиль? Які методи слід використовувати для оцінки отриманих даних аналізу, та які критерії слід застосовувати для оцінки методів? Яку межу охоплення матимуть результати аналізу або які обмеження пов'язані з отриманими результатами?

Якщо у власному аналізі розглядаються такі питання, то можна вважати, що передані через медіа результати аналізу документів не отримуються некритично, а сприймаються у впорядкованому вигляді.

Усвідомлене обходження з можливостями симуляції:

Згаданий раніше приклад імітаційного середовища «Ecopolicy» вказує на різні можливості, пов'язані з відповідними симуляціями: спочатку, виходячи з певного стану системи, можна ввести різні дані щодо окремих галузей або параметрів чи компонентів, на основі яких потім «обчислюється» або визначається новий стан системи. До того ж існує можливість визначати початковий стан по-іншому або варіювати базову модель, змінюючи

функціональний взаємозв'язок між окремими елементами системи. Окрім «Eseroliscu» інші навчальні середовища чи імітаційні програми пропонуються для освітніх цілей або можуть використовуватися як *Serious Games* в освітніх контекстах, зокрема в політичній, екологічній та економічній сферах, а також для природничо-наукових дисциплін (пор. до Огляду, наприклад, Wright-Maley 2018; Tiede u. Grafe 2018). Як приклад занять з політики чи етики може слугувати «Last Exit Flucht», навчальна гра, де імітуються важкі та небезпечні ситуації, в які потрапляють біженці (kik AG o.J.). Крім того для різного застосування може розглядатися програмне забезпечення, за допомогою якого можна створювати навіть менші програми-симулятори, наприклад, «Sampler Engine програмного забезпечення Tinkerplots» для уроків математики (Learn Troop 2018).

При розгляді наявних програм-симуляторів — а також принагідно при створенні власних менших програм-симуляторів — слід враховувати питання на кшталт: яким результатам може чи повинна слугувати відповідна симуляція? Який системний контекст буде або має бути відображеним? Чи існують альтернативні програми-симулятори або способи отримання результатів? Як встановлюється відповідний початковий стан або як його слід визначати? Наскільки початковий стан відповідає дійсності? На які галузі чи параметри або компоненти відповідного системного контексту можуть чи повинні впливати пов'язані з цим внесення даних? На якому моделюванні відповідної сфери реальності базується чи має базуватися симуляція? Які скорочення чи спрощення пов'язані з моделюванням? Які наслідки та обмеження випливають з цього для результатів симуляції чи бажаних знань? Відповідний аналіз та оцінки є важливими не тільки для оцінювання знань, отриманих завдяки власній роботі з симуляцією, але можуть і повинні також призвести до критичного усвідомлення отриманих через медіа результатів симуляції.

Усвідомлене обходження з можливостями аналізу даних:

У першій главі ми зокрема зазначили, що з диджиталізацією виникає все більше і більше баз даних та потоків даних, які надаються до аналізу. Таким чином значно зросли можливості для отримання знань за допомогою аналізу даних. Такі можливості зокрема використовують: компанії для відкриття ринків збуту, спецслужби для контролю за людьми, також у зв'язку з боротьбою проти тероризму, у біржовій торгівлі для вигідної купівлі чи продажу цінних паперів, у медицині для прогнозування хвиль грипу в їхньому регіональному перебігу, поліцією для приведення до стану готовності сил безпеки в потрібний час та в потрібному місці або банками для негайного виявлення шахрайських платежів платіжними картками (пор., наприклад, Grillenberger u. Romeike 2015a, S. 125ff.; Gapski 2015, S. 9ff.). Відповідні застосування обговорюються насамперед під ключовими словами *Big Data*.

Аналіз *Big Data* можна схарактеризувати за трьома ознаками: великий обсяг оброблюваних даних (*volume*), включення даних із різним структуруванням (*variety*) та висока швидкість під час опрацювання (*velocity*) (пор. Grillenberger та Romeike 2015a, S. 125, S. 147). Якщо в класичному науковому підході йдеться про цілеспрямований збір певних даних на основі запитання, то в аналізі *Big Data* часто використовують наявні або такі, що виникають у будь-якому випадку дані, хоча на момент збору даних можливі цілі аналізу або інформація, яку треба отримати, ще не обов'язково є в полі зору збирача даних. Тому сам аналіз іноді називають «*data mining*» за аналогією з видобутком золота у гірничодобувній промисловості: ведеться пошук важливої або корисної інформації у «горах даних» (пор. S. 128).

У самому аналізі використовуються три методи аналізу: *класифікація*, *кластеризація* та *асоціація*. Класифікація — це включення даних до визначених класів, наприклад, включення геоданих зі смартфонів, які доступні через дзвінки на номер екстреної служби відділку поліції, до якоїс частини міста; кластеризація стосується агрегування даних із подібними ознаками, наприклад, групування геоданих за регіонами з низькою або високою кількістю екстрених викликів; асоціація означає формулювання контекстів, причому на основі відомих ознак набору даних робиться висновок щодо інших ознак, яких немає в самому наборі первинних даних, наприклад, висновок щодо рівня злочинності за кількістю екстрених викликів із частини міста або регіону. Інший приклад ми маємо, коли людей, які не виплачують свої борги, приписують до певних груп за доходами і використовують кластеризацію (наприклад, об'єднання випадків неплатників за різними групами доходів), щоб зробити кредитоспроможність залежною від доходу. Крім аналізу масивів даних аналіз може також стосуватися потоків даних. Наприклад, потоки даних від служби мікроблогів, як-от Twitter, надаються до аналізу з погляду на те, які теми цікавлять молодих людей, у яких вікових групах які теми є особливо цікавими, та які висновки можна принагідно зробити з цього для персоналізованої реклами. Для забезпечення чи диференціації знань від аналізу даних або для отримання подальших знань також можуть відповідно використовуватися інші масиви даних або потоки даних, наприклад, зі статистики злочинів, демографічної статистики або служб миттєвого обміну повідомленнями. У всіх спробах захисту, диференціації або розширення, проте, можна отримати завжди лише *співвідносні твердження* (а не причинні).

Навчальні пропозиції та посилання на матеріали і на належні — також типово складені — масиви даних та програмне забезпечення для аналізу пропонують серед іншого дидактика з інформатики та спеціалізовані центри медіаосвіти (пор., наприклад, Grillenberger та Romeike 2015a; 2015b; Sieben 2017). Якщо особисті, організаційні та технічні передумови дозволяють, то учням слід отримати уявлення про аналіз *Big-Data*, проводячи само-

стійно — хоча і з необхідним дидактичним скороченням — менший аналіз, звертаючись до доступних масивів даних або потоків даних (пор. вищезазначені посилання на літературу). Якщо це є нездійсненним, то завжди існує можливість застосування методів аналізу класифікації, кластеризації та асоціації стосовно самостійно створених наборів даних. Для цього, наприклад, можна ініціювати власні опитування та за допомогою відповідних методів аналізувати набори даних, що виникають під час оцінювання — наприклад, в опитуванні щодо медіаспоживання та соціальних умов користувачів. Однак це не повинно бути підставою для твердження про охоплення у такий спосіб усіх можливостей та меж аналізу Big-Data.

Загалом процеси аналізу даних можна ініціювати або супроводжувати питаннями на кшталт таких: Яких результатів слід прагнути? Для чого можна використовувати потенційні результати? Чи є можливі використання етично прийнятними? Які набори даних були б бажаними для проведення аналізу? Чи є в наявності належні набори даних або їх можна за певних обставин створити самому? Які класифікації, кластеризація або асоціації дозволяють аналізувати дані? Які помилки зазвичай можуть виникати при класифікаціях, кластеризації або асоціаціях, і які помилки слід враховувати в поточному аналізі? Які наслідки та обмеження випливають з цього для висновків та, можливо, їх використання? Чи повинні та чи можуть інші набори даних використовуватися для захисту, розрізнення або для подальших результатів? Чого при цьому слід очікувати і як оцінювати відповідні результати? Питання подібного роду можуть водночас сформулювати здатність критично осмислити передані у медіа знання та їх використання. Крім того вони виводять на міркування про свою власну медійну поведінку: які дані я розкриваю своєю власною медійною поведінкою або ж залишаю по собі? Які можливості та проблеми на тлі аналізу даних із цим пов'язані? Відповідають чи суперечать можливості та проблеми моїм або загальним інтересам? Як я можу в разі необхідності захистити себе? Які я роблю з цього висновки?

5.2.4 Належні способи дій

У полі усвідомленого поводження з медіаможливостями аналізу та симуляції орієнтований на знання, проблеми, рішення, формування або оцінку підхід може бути реалізованим у різний спосіб.

Орієнтований на ознайомлення підхід можна, наприклад, ініціювати, показуючи спочатку веб-сайт з інтернету на важливу для школярів тему, інформація з якого ґрунтується на моделюванні, наприклад, веб-сайт із захисту клімату. Стосовно інформації звідти можна поставити запитання про те, як вона, ймовірно, була отримана. Після того, як було встановлено, що для цього використовуються симуляції, може постати завдання визначити, які

програми моделювання доступні до відповідної теми, та як з ними працювати. Таким чином з наявних симуляцій треба вибрати відповідну та випробувати її. Потім використану симуляцію можна проаналізувати та оцінити (див. розділ 5.2.3 щодо можливих питань аналізу та оцінки). Це перетворило б завдання визначити на завдання оцінити.

Проблемно-орієнтований підхід, наприклад, це той випадок, коли учні використовують аналіз публікацій у Twitter, щоб визначити, до яких тем і з якою періодичністю звертаються, до яких тем є особливо багато коментарів чи уподобань, і які висновки можна зробити з цього для спроб політичного впливу. При відповідному аналізі слід розглянути насамперед необхідні класифікації, кластеризацію та асоціації, щоб потім можна було зробити остаточну оцінку висновків (пор. щодо підходу Grillenberger u. Romeike 2015b, S. 137ff.). Ще один варіант проблеми виникає, коли ставиться запитання, як можна пояснити, що в посилковій торгівлі для нового продукту можуть бути заготовлені дійсно необхідні або оптимальні кількості товарів у регіональних центрах розсилки, перш ніж взагалі виникне конкретний попит на новий продукт. Що стосується рішення, то через ментальний підхід можна визначити, які набори даних, ймовірно, для цього використовувалися, та які класифікації, кластеризація та асоціації, очевидно, дозволили створити достатні запаси. Якщо належні набори даних є доступними, то відповідний аналіз також можна провести самостійно.

Підхід, *орієнтований на рішення*, можна, наприклад, стимулювати тим, що школярів ставлять у ситуацію команди, яка хоче створити стартап, використовуючи певні набори даних. Таку ситуацію можна створити, наприклад, за допомогою ділової гри Big Data «Стартап у Датаррині» (Düx o.J.). Гра полягає в тому, щоб у невеликих командах розробляти інноваційні бізнес-ідеї, обрати для себе якусь бізнес-ідею і в такий спосіб подати заявку на заохочувальний приз, який, зрештою, відзначає найкращу бізнес-ідею. Приз (умовний) має складатися з призової суми в 100 000 євро та доступу до цінних або потрібних наборів даних. Бізнес-ідею слід розробити з посиланням щонайбільше на три набори даних із пулу з 26 (умовних) наборів даних. Діапазон наборів даних — завжди з прив'язкою до (вигаданої) країни Датаррин — сягає від даних про положення всіх активованих мобільних телефонів або навігаційних пристроїв із відповідними номерами мобільних телефонів або іменами власників через усі процеси купівель у великій посилковій торгівлі з іменами та датами народження покупців аж до біоданих користувачів FitnessApps з їхніми ІТ-адресами (див. там само). У межах гри команди, зокрема, мають визначитися з бізнес-ідеєю та наборами даних, які вони мають вибрати, тоді як журі для присудження призу має визначити найкращі подані командами бізнес-ідеї. Якщо час та організаційні зусилля на гру та складність здаються занадто значними, то спрощеною ситуацією прийняття рішення для заняття може бути також надання малим групам

трьох бізнес-ідей, для чого слід вибрати до трьох належних наборів даних і дати групам можливість вирішити, якій бізнес-ідеї відповідно слід надати перевагу, наприклад, за критеріями інновації, дотримання захисту даних і можливостей прибутку чи заробітку та розвитку. Відповідні рішення можна було б проводити, зокрема, із завданням розробити концепцію бізнес-ідеї. У цьому випадку підхід, орієнтований на рішення, перейде в орієнтований на формування.

Однак *орієнтованого на рішення* підходу також можна досягти безпосередньо тим, що учням, наприклад, ставлять завдання самим розробити невелику симуляцію для соціально- чи природничо-наукової проблеми. Для цього необхідно підготувати або знайти відповідне програмне забезпечення для симуляції, а потім розглянути, які параметри слід використовувати для опису вихідної ситуації та проміжних чи кінцевих станів, і яку концепцію моделі слід використовувати для переведення початкового стану в проміжний або кінцевий стан. Потім симуляцію можна обговорити та оцінити, порівнюючи, наприклад, із реальними експериментами (див. щодо можливих запитань розділ 5.2.3).

У наведених вище схемах окремі способи дії частково поєднуються з орієнтованим на оцінку підходом. Однак можна також безпосередньо розпочати завданням з оцінювання. Для цього, зокрема, можуть бути представлені окремі результати, отримані в результаті симуляцій, аналізу документів або даних, і пов'язані із завданням аналізу та оцінки результатів. До того ж можна безпосередньо представити програму-симулятор та оцінити її, в разі необхідності також порівняльно.

Ми рекомендуємо вам тут ще раз поглянути на описане в розділі 3.3.1 імітаційне середовище «Ecopolicy» Вестера (о.І.). Для цього вам слід ще раз усвідомити свої початкові ідеї щодо питання, які імпульси можуть бути використані для заохочення учнів детально розібратися з можливостями та проблемами симуляції як засобу отримання знань.

Як зміни чи доповнення до ваших початкових ідей видаються вам у відповідних випадках виправданими на тлі пояснень у розділах 5.2.2 — 5.2.4? Ви також можете подумати, який аналіз даних може бути основою для моделювання в Ecopolicy.

5.3 Рефлектоване використання медіапропозицій для розваг та ігор

5.3.1 Вступні зауваження та питання

Світ медіа пропонує для дітей та підлітків надзвичайно широкий спектр розваг та ігор. При цьому діти та молодь не тільки користуються пропозиціями, спеціально розробленими та пропонованими для них, але й пропозиціями, призначеними для старших вікових груп або дорослих. Тим важливіше стимулювати роздуми щодо медіаможливостей для розваг та ігор. Для цього можна, зокрема, використовувати різні повсякденні ситуації, наприклад:

- Батьки не згодні з обсягом медіаспоживання своїх дітей та висловлюють своє незадоволення, тому дітям чи підліткам доводиться намагатися виправдати своє користування.
- Деякі пропозиції є заздалегідь платними або спричиняють витрати в процесі користування, тому може бути доцільним подумати про співвідношення витрат і вигоди (а отже, і про користь).
- Батьки намагаються досягти домовленості зі своїми дітьми про обсяг часу та медіапропозиції, які мають використовуватися, щоб свідомий вибір став необхідним.
- Діти чи підлітки можуть самі відчувати незадоволення щодо обсягу медіаспоживання чи контенту певних медіапропозицій, що змушує над цим замислитися.

Ці та інші випадки можуть стати в пригоді, щоб і в школі розглянути медіаспоживання для розваг та ігор.

Далі ми повернемося до конфліктного випадку з комп'ютерними іграми, який ми описали на початку другої глави. Там ішлося про підлітка (Торстена), аутсайдера в класі, якого запрошує популярний у класі учень (Себаст'ян). Він тисне на Торстена під час його відвідин, примушуючи пограти в комп'ютерну гру, заборонену для підлітків, хоча Торстен пообіцяв батькам уникати подібних ігор.



Цей конфліктний випадок може бути використаний як можливість обговорити на уроці обрані питання щодо використання медійних можливостей для розваг та гри. Заняття може протікати таким чином і відбуватися в сьомому чи восьмому класі:

(1) Розбір конфліктного випадку:

Учитель описує конфлікт, у який Торстен потрапляє під час своїх відвідин Себастьяна, і дає можливість ставити запитання на уточнення. Потім він запитує про порівнянні — реальні чи можливі — випадки зі сфери досвіду учнів. Це дозволяє учням співвідносити випадок зі своїми досвідом та уявою.

Учитель порушує питання про те, як Торстен міг би поводитися в такій ситуації. Збираються спонтанні висловлювання щодо випадку. При цьому виявиться, що треба вибирати між різними можливостями, наприклад, варіантом грати в гру з Себастьяном або відмовитися від цього, погодитися на незаборонену гру або просто піти. Водночас стане зрозуміло, що є сенс подумати про різні аргументи щодо різних способів дії.

(2) Узгодження цілей та значущість:

Разом з учнями викладач формулює як мету, що на занятті слід сформулювати та перевірити різні способи дії для цього випадку, а також що необхідно виробити інформацію про питання захисту неповнолітніх та обґрунтовані рішення чи оцінки. Стосовно поточної чи майбутньої життєвої ситуації при цьому має стати зрозумілим, що відповідні міркування можуть бути корисними в приватних ситуаціях, у яких виникають конфлікти щодо медіаспоживання.

(3) Порозуміння щодо підходу:

Учні та викладач формулюють питання, які слід опрацювати для отримання адекватного рішення чи оцінки, наприклад:

- Які можливості дій взагалі є наявними?
- Які регулювання застосовуються щодо захисту прав молоді?
- Які аргументи свідчать на користь чи проти окремих способів дій?
- Які аспекти розглядаються як критерії прийняття рішення?

Потім необхідно подумати, як питання слід опрацювати. Основою для інформації можна вважати тексти чинних законів чи норм захисту прав молоді. Вчитель може пообіцяти їх надати. Стосовно методологічного підходу є сенс домовитися про роботу в малих групах.

(4) Розробка основи для прийняття рішення або обґрунтованої оцінки:

У малих групах щодо конфліктного випадку:

- фіксуються всі можливості дій;
- опрацьовуються важливі положення з текстів щодо правового захисту молоді;
- збираються аргументи за та проти окремих можливостей дій з урахуванням підготовленої інформації;

— обмірковуються підходи щодо рішень.

До останнього пункту вчитель може принести роздатковий матеріал (робочі аркуші), який можна використати для того, щоб учні малих груп знайомилися з різним орієнтуванням при прийнятті рішень. Роздатковий матеріал може, наприклад, містити різні орієнтування відповідно до 1–5 ступенів соціально-морального розвитку (див. розділ 2.2):

- (a) Перш за все Торстен повинен бути обережним, щоб не посваритися з Себастьяном або не мати неприємностей з батьками. Інакше йому доведеться відповідати за наслідки, і він зрештою пошкодиться в дурні.
- (b) Торстен мав би побачити, що він виграє від ситуації щодо свого становища в класі, але водночас він повинен звертати увагу на можливу реакцію батьків. Його дії будуть належними, якщо він прийме максимально корисне для себе рішення.
- (c) Торстен має прийняти рішення, яке б не розчарувало ні батьків, ані Себастьяна. Якщо це неможливо, то він має знайти рішення, яке на його думку все ще буде прийнятним для всіх.
- (d) Приймаючи рішення, Торстен має керуватися нормами захисту прав молоді, навіть якщо це створить для нього незручності, розчарує Себастьяна або напевно загрожуватиме йому неприємностями.
- (e) Торстен має подумати, якими загальними принципами йому слід керуватися, наприклад, дотримання норм захисту прав молоді або права на самовизначення. Тоді він має зважити, що у такому разі слід робити і чи стоять цьому на перепоні вагомі та загальноприйнятті причини.

При формуванні відповідних роздаткових матеріалів є доцільним у випадковий спосіб змінити послідовність, аби в учнів наперед не з'явилося враження, що названих згодом орієнтувань «слід дослухатися» (див. також розділ 7.2).

(5) Прийняття рішення та підготовка обґрунтованої оцінки:

Учні в малих групах вивчають зібрані аргументи стосовно окремих способів дії. Перед прийняттям рішення про спосіб дії обговорюється, яке орієнтування [згідно (4)] повинно мати першочергове значення чи бути визначальним для такого рішення. Вчитель рекомендує прийняти одностайне рішення, якщо це можливо. Це збільшує ймовірність інтенсивного розгляду аргументів, що стимулюють розвиток. Після прийняття рішення малі групи збирають свої обґрунтування чи оцінку для презентації в класі.

(6) Порівняння та резюме:

Малі групи представляють свої рішення та обґрунтування чи оцінки. Усе це порівнюється та обговорюється. При цьому, як правило, знову від-

бувається обговорення аргументів, що стимулюють розвиток. У разі доцільності вчитель може надати подальші аргументи, що стимулюють розвиток, або запитання (див. розділ 7.2). Після порівняльного обговорення вчитель та школярі підсумовують основні аргументи на користь або проти окремих способів дії та важливу інформацію щодо норм захисту прав молоді, а також погляди на прийняття рішень.

(7) Застосування:

Учитель заохочує учнів застосувати проведення рольової гри, в якій Себастьян хоче переконати Торстена зіграти із ним у заборонену гру. Це дає змогу переконатися, чи реалізуються в комунікативній ситуації (і якщо так, то як) зважені раніше та, можливо, інші аргументи за умов прямого висловлювання відповідних контраргументів. Двоє учнів беруть на себе роль Торстена та Себастьяна. Інші школярі спостерігають за рольовою грою та ще раз обговорюють окремі аргументи чи реакції.

(8) Продовження та оцінювання:

Вчитель та учні формують додаткові запитання, які все ще є цікавими в контексті теми, наприклад, подальші запитання щодо комп'ютерних ігор чи норм захисту прав молоді. Подальша інформація надається та обговорюється або переходить у наступне заняття. На завершення обговорюються вивчене та спосіб дії з погляду їхньої важливості для поточної та майбутніх ситуацій.

Ця схема заняття є лише одним прикладом багатьох навчальних можливостей у колі завдань усвідомленого використання медіаможливостей для розваг та гри.

Ми рекомендуємо вам розробити ще одну навчальну ідею, яка була б придатною для обговорення важливих питань медіаспоживання для розваг та гри.

Аби надати додатковий імпульс для розробки навчальних прикладів слід — як і у двох попередніх розділах — розглянути такі три питання:

- (1) Які навчальні передумови щодо специфічного кола завдань слід враховувати та якими мають бути очікування щодо компетенцій для цього кола завдань?
- (2) Які тематичні акценти є важливими для кола завдання загалом?
- (3) Яким чином можна реалізовувати в колі завдань підходи, орієнтовані на ознайомлення, проблему, рішення, формування або оцінку?

Опрацювання цих питань — на додаток до заохочення розробити власні приклади — дає імпульси для аналізу та оцінки наявних прикладів.

5.3.2 Орієнтовані на сферу завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

Діти та підлітки зазвичай рано дізнаються, що медіа можна використовувати для розваг та гри — чи то шляхом власного використання книг для дітей та молоді, аудіовізуальних медіа, смартфона чи комп'ютера або через спостереження за медіаповедінкою батьків, братів та сестер чи однокласників (пор. mpfs 2017a, S. 43ff.; mpfs 2017b, S. 16ff.). При цьому вони стикаються з величезним спектром друкованої розважальної літератури, радіопрограм та музичних медіа, відео та фільмів, а також настільних та карткових ігор, консольних, комп'ютерних та відеоігор. У кожному з названих типів медіа є різноманітні жанри. Спектр *фільмів* коливається, наприклад, від дитячих та юнацьких фільмів до фільмів для дорослих з віковими обмеженнями, від комедії до драми чи трагедії, від спокійних фільмів до трилерів або фільмів жахів, від реалістичних фільмів до фентезі чи містері, від фільмів про кохання до детективних фільмів або бойовиків, від фільмів на сучасну тематику до історичних чи наукової фантастики. *Серед комп'ютерних ігор*, наприклад розрізняють: екшн, спорт, стратегія, перегони, симуляція, «jump-and-run», «ігри розуму», навички, шутер, рольові та пригодницькі ігри.

У такому широкому полі можливостей для досвіду, залежно від соціального середовища та пов'язаних з ним тенденцій виховання, а також власного медіадосвіду та відчуття залученості, у дітей та підлітків розвиваються різні уподобання чи звички, які можуть сягати ескапістських тенденцій (пор. Reimer 2008; Schaumburg u. Prasse 2019, S. 94ff.). Як правило, формування уподобань та звичок відбуватиметься більш-менш підсвідомо. Проте, окремі конфліктні ситуації при медіаспоживанні — які були наведені в показовій формі на початку — можуть підштовхнути до роздумів про медіаспоживання у випадку розваг та гри. Для того, щоб цей поштовх був дієвим, його мають відчути самі діти та підлітки, старші родичі, вихователі або вчителі, причому тоді набувають значення також пов'язані з розвитком і потребами можливості та межі (див. Главу 2). Загалом, коли мова йде про розваги та гру, дуже важливо враховувати навчальні передумови, оскільки тоді, як правило, існує сильна емоційна «фіксація» через почуття, які активуються під час розваг та гри.

З урахуванням відповідних передумов у сфері медіаспоживання у випадку розваг та гри йдеться про розгляд конкретних очікувань щодо компетенцій. Стосовно міркувань у розділі 4.4 для завершального етапу середньої школи 1-го ступеня — як перспективу— можна сформулювати, що молодь має бути здатною та готовою різні медіапропозиції та невідкладні можливості для розваги та гри:

- а) порівнювати та оцінювати згідно з критеріями;

- б) вибирати відповідно до ситуації або обґрунтовано та
- с) користуватися належним чином з урахуванням соціальної або суспільної відповідальності.

Реалізуючи відповідні очікування компетенцій, на уроці з урахуванням відповідного ступеня розвитку дітей та підлітків можна домагатися різних проміжних рівнів. Для першого проміжного рівня (орієнтованого на кінець четвертого року навчання) можна, наприклад, сформулювати такі очікування щодо компетенцій:

Окремі медійні та немедійні можливості для *розваг та гри*:

- а) описувати з урахуванням відмінностей;
 - б) вибирати з обґрунтуванням щодо окремих ситуацій;
 - с) належним чином уміти використовувати та уміти з ними обходитися.
- Другий проміжний рівень (для кінця шостого року) можна охарактеризувати такими очікуваннями щодо компетенцій:

Вибрані медіапропозиції та немедійні можливості для *розваг та гри*:

- а) пояснювати щодо їхніх переваг та можливих вад;
- б) вибирати продумано з урахуванням конкретних ситуацій;
- с) використовувати та уміти з ними обходитися, усвідомлюючи можливі проблеми.

Опісля — наприкінці середньої школи 1-го ступеня — можна прагнути вищенаведених очікувань щодо компетенцій.

5.3.3 Тематичні акценти

У цьому колі завдань розглядаються два загальні тематичні акценти: розваги та гра. Розглядаючи ці акцентуації можна як на відповідні приклади посилається на різні форми пропозицій щодо розваг та гри — у розвагах, наприклад, на друковані романи, радіоп'єси та аудіокниги, кіно- і телефільми або відеопортали, у грі, приміром, на консольні, комп'ютерні та відеоігри. Для контекстів використання необхідно зважати на відповідні вікові обмеження. Разом зі згаданими на початку глави загальними думками для порівняння та оцінки різних медіаможливостей можна використовувати такі тематичні критерії.

Усвідомлене використання медіапропозицій для розваг:

Що стосується розваг, то як розширювальні критерії порівнянь можна розглядати, наприклад, такі: жанр, основна ідея, відповідність перебігу дії, використовувані форми представлення та способи формування, характер інтриги, елементи гумору та задоволення, зміст мотивації до роздумів чи власних дій, особливі аспекти інсценування та дії, можливо, вимоги до акторів та акторського вміння. Для оцінки спочатку можна поставити запи-

тання, чи відповідає конкретне вираження критеріїв даному розважальному інтересу. Крім того, можна запитати про відповідність форми та змісту, а також про художню якість і загалом про те, чи відповідає пропозиція розваг соціальним або етичним прагненням чи принаймні не порушує їх.

Усвідомлене використання медіапропозицій для гри:

У випадку з ігровими контекстами як специфічні критерії для порівняння пропозицій гри можуть, наприклад, розглядатися: жанр, ідея гри, правила, перебіг дій, когнітивні та психомоторні вимоги до гравців, використані форми представлення та способи формування, а також форми взаємодії, характер інтриги, елементи гумору та задоволення, зміст мотивації, особливі аспекти дизайну гри та ігрового процесу. Для оцінки, знову ж таки, насамперед є важливим питання, чи конкретне вираження критеріїв відповідає даному інтересу до гри. Крім того, можна запитати про відповідність форми та змісту, а також про естетичну якість і загалом про те, чи відповідає ігрова пропозиція соціальним або етичним прагненням чи принаймні не містить порушень людської гідності.

У наведених вище міркуваннях стосовно очікувань щодо компетенцій в цьому колі завдань малося на увазі, що мова йде про вибір та наявних або контентно заданих пропозицій для розважальних або ігрових цілей. У принципі, як уже згадувалося, медіаможливості також можна використовувати для надання власних розваг або ігор для інших, наприклад, створювати власні відеосцени чи ігри. Відповідні питання входять у зону завдань «Усвідомлене формування та презентація власних медіаповідомлень чи продуктів» (див. розділ 5.5).

5.3.4 Належні способи дій

Орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку способи дії з огляду на розваги та гру можна реалізувати таким чином. *Орієнтований на ознайомлення підхід* може полягати в тому, щоб з'ясувати, які специфічні пропозиції для дітей та молоді існують для розваг у різних медіасферах, наприклад, на телебаченні, радіо чи в інтернеті. Результати пошуків можуть бути потім зібраними в колажі, який представляє спектр пропозицій для дітей та молоді. У такий спосіб завдання ознайомлення перейшло б у завдання формування. Можливим є також перехід до завдання з оцінки, коли відтак подається оцінка пропозиції.

Також є можливим *проблемно-орієнтований* підхід. Наприклад, можна поставити питання, чому багато дітей та молоді більш охоче або часто використовують пропозиції із загальної програми, ніж зі специфічної пропозиції для дітей та молоді. Такий проблемно-орієнтований підхід може, знову ж таки, перейти у підхід, орієнтований на формування, через складан-

ня та надсилання листа до різних редакцій медіа, в якому містяться пропозиції щодо покращення ситуації у сфері дитячих та юнацьких програм.

Крім того в колі завдань медіаспоживання для розваг та гри природним є підхід, *орієнтований на рішення*. Прикладом цього є схема уроку в 5.3.1. Окремі згадані на початку конфліктні ситуації при медіаспоживанні також можуть стати джерелом для орієнтованих на рішення занять.

Орієнтовані на формування способи дії є не тільки ефективними на додаток до інших підходів, але їх також можна відпочатку поставити у фокус занять. Наприклад, як вхідне завдання можна запропонувати розробити план, сприятливий для використання фільмів або серіалів та комп'ютерних ігор у тиждень під час канікул, за умови, що план відповідає розважальним та ігровим бажанням дітей та підлітків, а також за наявності згоди батьків.

Якщо застосовується переважно орієнтований на оцінку підхід, то можна задати два різні розпорядки дня для дітей чи підлітків (враховуючи відповідний рік навчання). Розпорядок дня слід скласти таким чином, щоб він відрізнявся за загальною тривалістю, розподілом на день і стосовно використовуваних розважальних та ігрових пропозицій. Натомість без диференційованого аналізу буде важко класифікувати відповідне медіаспоживання як краще чи гірше, аби протидіяти передчасним та занадто загальним оцінкам. Тоді завданням учнів може бути вироблення диференційованої та порівняльної позиції щодо медіаспоживання у розпорядку дня. Відтак відповідні заяви можуть бути представлені та обговорені.

Приклади вказують на те, що при акцентуації у сфері розваг та гри є багато прив'язок до інших тематичних акцентів. Так, у початковому прикладі під р.5.3.1 з його тематизацією прав молоді виявляється, наприклад, зв'язок із правовими умовами медіапродукції та медійного розповсюдження, а у вищенаведених прикладах до насамперед орієнтованого на ознайомлення та проблему підходу є зв'язок із колом завдань усвідомленого формування та представлення власних медіазаписів чи продуктів. Крім того, у розгляді медіаспоживання для розваг та гри важливу роль нерідко відіграють питання жанру та інші медійні особливості формування.

На тлі міркувань у розділах 5.3.2 до 5.3.4 тепер можна ще раз повернутися до поставленого на початку завдання. Переосмисліть, будь ласка, ідею навчання, яку ви, можливо, спочатку розробили, і продовжуйте її виконувати. За бажання ви також можете розробити новий приклад уроку як ще одну можливість тематизації проблеми медіаспоживання для розваг та гри.

5.4 Рефлектоване використання медіаможливостей для обміну та співпраці

5.4.1 Вступні зауваження та питання

На тлі попередніх міркувань зусилля щодо усвідомленого використання медіаможливостей для обміну та співпраці є важливим завданням медіаосвіти (див., наприклад, розділи 1.1 та 4.5). При цьому важливо, зокрема, мотивувати та підтримувати сприятливе і безпечне використання медіаможливостей. Зазвичай це вимагає певних імпульсів з боку батьків чи вихователів, а також учителів. Приводи для таких імпульсів можуть бути різними, наприклад:

- Діти дізнаються, що старші брати та сестри, інші однолітки чи батьки часто перебувають у комунікативному обміні з іншими й тоді самі хочуть мати смартфон.
- Оскільки батьки висловлюють своє незадоволення з приводу постійного спілкування своїх дітей через смартфони, тому діти намагаються виправдатися за це перед батьками.
- У школі постає питання, чи слід запровадити заборону на смартфони під час занять, а можливо й під час перерв.
- Окремі підлітки дізналися, що в інтернеті про них поширюються неправдиві чи образливі висловлювання або ж неприємні фото, і не знають, як поводитися.
- Кілька дітей в одному класі створили групу у WhatsApp. Окремі діти думають, чи варто їм долучатися до групи та як на це отримати схвалення батьків.
- Один клас хотів би разом із ровесниками з партнерської школи за кордоном зібрати тексти з фото до питань, що становлять взаємний інтерес. Треба вирішити, як можна разом опрацьовувати тексти.

Такі та подібні випадки можуть, зокрема, у навчальній діяльності бути частиною усвідомленого використання цифрових можливостей, орієнтованого на комунікацію або співпрацю.

Далі для перших міркувань щодо можливого заняття в цій галузі ми виходитимемо з проблеми кібербулінгу — з профілактичною метою. Початковим моментом, наприклад, можна обрати короткий опис ситуації такого типу (див. також Hilt et al. 2018, S. 149ff.):



Лаура і Лукас були разом протягом багатьох місяців. Проте нещодавно вони посварилися, і Лаура пішла від Лукаса. Тепер вона дружить з Нікласом. Коли Лаура одного ранку приходить до школи, вона помічає, що деякі учні її класу поглядають на свої

смартфони та шушукуються одне з одним. На першій перерві вона запитує свою подругу Ганну, чи та знає, що може бути причиною шукування. Відтак вона дізнається, що її відверті фотографії з непристойними коментарями були розіслані різним членам WhatsApp-групи її класу, в тому числі й Ганні. Коли Лаура просить Ганну показати їй фотографії, то відразу розуміє, що вони можуть бути лише від Лукаса. Її бере жах, до того ж вона боїться, що фотографії можуть піти ще далі. Тому вона хоче, щоб знімки зникли зі смартфонів якомога швидше. Крім того вона прагне помсти і пригадує, що також робила двозначні фотографії Лукаса, хоч і обіцяла тримати їх для себе. У відчаї вона питає свою подругу Ганну, що вона може і повинна робити.

Розгляд цієї ситуації може, зокрема, вилитися в конкретні поради, які Ганна має дати своїй подрузі.

Для навчального обговорення, будь ласка, окресліть можливі етапи перебігу заняття. Щодо структури ви можете, зокрема, орієнтуватися на перебіг уроку в розділі 5.3.1.

Для уточнення меж відповідного заняття та інших можливих занять у колі завдання усвідомленого використання медіаможливостей для обміну та співпраці має слугувати — аналогічно попереднім розділам — розгляд таких питань:

- (1) Які специфічні передумови навчання необхідно враховувати в цьому колі завдань та які мають бути очікування щодо компетенцій.
 - (2) Які тематичні акценти є загалом важливими для кола завдань?
 - (3) Яким чином можна реалізувати в колі знань способи дії, орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку?
- Робота над цими питаннями дає поштовх як для розробки власних занять та проєктів, так і для аналізу та оцінки наявних прикладів.

5.4.2 Орієнтовані на сферу завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

Серед дітей та молоді онлайн-використання цифрових медіа для комунікативного обміну займає чільне місце. Це стосується вже дітей та проявляється ще більше у підлітків і молоді віком від 12 до 19 років (пор. mpfs 2017a; S. 28ff.; mpfs 2017b, S. 30ff.). Так, у цій категорії (від 12 до 19 років) спілкування з іншими склало у 2017 році найбільшу частку використання інтернету. За їхніми самооцінками у будні дні загальна тривалість становила 221 хвилину на день (mpfs 2017b, S. 30). Близько двадцяти відсотків

підлітків та молоді у віці від 12 до 19 років підтверджують, що неправдивий та образливий контент про них уже поширювався в інтернеті; це стосується приблизно десятої частини образливих або непристойних фотографій, і майже 40% респондентів визнають, що когось із кола їхніх знайомих вже було dokonano через мобільний телефон або в інтернеті (S. 59f., пор. також Schaumburg u. Prasse 2019, S. 91ff.). Відповідно, можна припустити, що учні мають багатоманітний та водночас відмінний досвід роботи з питаннями обміну та співпраці в Мережі, так що кожному вчителю рекомендується виходити з неоднорідних передумов і надавати на уроці можливості їх висловлювати та записувати.

Протягом навчального року важливо забезпечити готовність та здатність усіх учнів наприкінці середньої школи 1-го ступеня медійні та немедійні можливості для *обміну* та *співпраці*:

- a) порівнювати та оцінювати за різними критеріями;
- b) робити вибір обґрунтовано або відповідно до ситуації;
- c) належно опановувати та відповідально використовувати.

У сенсі першого проміжного рівня наприкінці четвертого класу можна мати на меті такі очікування щодо компетенцій:

Окрім медійні та немедійні можливості для *обміну*:

- a) описувати з урахуванням відмінностей;
- b) вибирати обґрунтовано з огляду на окремі ситуації;
- c) належно опановувати та відповідально використовувати.

Наприкінці шостого класу можна тоді спробувати досягти таких очікувань щодо компетенцій:

Різні медійні та немедійні можливості для *обміну*:

- a) описувати стосовно їхніх переваг та недоліків,
- b) вибирати з чітким урахуванням переваг та недоліків для певних цілей;
- c) належно опановувати та використовувати з урахуванням можливих проблем.

На цій основі можна домагатися вищезазначеного рівня для завершального етапу середньої школи 1-го ступеня.

5.4.3 Тематичні акценти

Як підсумкові тематичні акценти в цій сфері завдань можна розглядати *обмін* та *співпрацю*. При диференціації необхідно враховувати, з одного боку, різні медійні та немедійні пропозиції щодо обміну та співпраці, наприклад, пряму розмову, лист, електронну пошту, системи обміну миттєвими повідомленнями, інтернет-форуми, соціальні мережі, блоги та електронні енциклопедії. З другого боку, обмін та співпраця по-особливому пов'язані з окремими проблемними ситуаціями, для яких має велике значен-

ня принаймні типова тематизація, наприклад, кібербулінг, загрози безпеці та захисту даних, дезінформація чи ненависть та правий екстремізм в інтернеті. Зараз для кожної з цих проблемних ситуацій є численні матеріали, в яких, серед іншого, показані можливості дій та правові положення, а також пропонуються роздаткові матеріали для обговорень на занятті (пор. пропозицію від klicksafe.de o.J.; dort u.a. Haschler 2016; Rack 2016; Glaser u. Pfeiffer 2017; Hilt et al. 2018; Kretschmer u. Müsgens 2018; Rack 2018; Rack u. Sauer 2018).

Якщо розглядати медійні та немедійні можливості для обміну співпраці в загальному плані, то — у продовження згаданих на початку розділу думок — для порівняння та оцінки можна використовувати різні критерії чи питання.

Усвідомлене використання медіаможливостей для комунікативного обміну:

Тут можна — також з урахуванням немедійних можливостей — ставити, наприклад, питання такого типу: Які існують рівні спілкування — лише вербальні чи й паравербальні, такі як наголос або швидкість мовлення, і невербальні, такі як жести та міміка або зображення? Чи можна охопити різні сторони повідомлення, такі як фактичний зміст, самовияв, стосунки та звернення? Які можливості формування є доступними для комунікативного обміну? Чи є якась специфічна допоміжна інформація? Чи пропозиція скерована лише для певних цільових груп, наприклад, дітей? Чи є принагідно спроби домогтися того, щоб пропозицію сприймали дійсно лише цільові групи? Є можливим синхронний чи асинхронний обмін або обидва? Можна звертатися до індивідів та груп, а за потреби й до всіх? Чи існують конкретні фільтри для повідомлень? Чи можна рухатися далі шляхом, визначеним у власних повідомленнях? Чи контролюється обмін? Чи можна вжити певних заходів для захисту від зловживання даними або від інших неналежних застосувань? Чи є можливості повідомити про неналежні застосування? Хто є контактною особою для цього, і хто відповідає за реагування? Наскільки швидко є реакція? Чи робиться щось для запобігання дезінформації? Чи існують заходи для викриття віртуальних облікових записів або соціальних ботів та запобігання маніпулятивним діям? Які правові умови поширюються на відповідні послуги? Чи існують якісь спеціальні заходи або поради для забезпечення сприятливого спілкування? Усі відповідні показники можна оцінити з того погляду, чи вони радше служать належній, самостійній, креативній та соціально відповідальній комунікації, чи скоріше перешкоджають такому спілкуванню.

Усвідомлене використання медіаможливостей для спільної діяльності:

Тут також можна поставити окремі — і частково подібні — запитання для порівнянь та оцінок, наприклад: Які творчі можливості є доступними для спільної підготовки та опрацювання документів чи презентацій? Яка пропонується допомога? Що відбувається задля мотивування запланованих учасників до власної активності? Які комунікативно орієнтовані можливості стимулюють та підтримують співпрацю? Які заходи вживаються для забезпечення якості повідомлень або презентацій? Які умови чи заходи можуть бути використані для запобігання неналежному втручання в процеси формування та розповсюдження? Яку правову базу слід враховувати при розробці та розповсюдженні презентацій відповідними «спільнотами»? Як регулюється використання створеної продукції? Відповідні показники можливостей для співпраці можна оцінити за критеріями, наскільки вони сприяють або ж, можливо, перешкоджають якісній презентації та належній участі, а також творчості та почуттю відповідальності.

У вищезазначених питаннях передбачалися порівняння, оцінка та використання наявних можливостей обміну та співпраці. У принципі можна також розробити власні середовища комунікації та співпраці на основі медіа. Зважаючи на необхідні для цього зусилля, звичайні користувачі, однак, радше використовують заздалегідь визначені можливості, хоча через сприйняття можливостей втручання принагідно також можуть бути внесені корективи в специфічні вимоги до спілкування чи співпраці, наприклад, шляхом конкретного надання прав на читання та письмо або на адміністрування та модерування груп у цифрових робочих середовищах.

5.4.4 Належні способи дій

У межах тематичного акцентування спочатку надаються до використання *орієнтовані* на ознайомлення способи дії. Вихідною точкою для цього може бути, наприклад, завдання шукати кримінально-правові наслідки порушень захисту даних чи авторських прав або кібербулінгу та підготувати їх до презентації. Інший приклад завдання розвідки — це коли треба з'ясувати, які існують організаційні можливості для створення власного профілю у різних комунікативних середовищах. Потім слід оцінити відповідні можливості.

Проблемно-орієнтований підхід можна ініціювати, наприклад, поставивши питання про те, як пояснити, що системи обміну миттєвими повідомленнями набули такого поширення. Для пояснення можуть, зокрема, використовуватися теорії потреб, характерні риси життєвої ситуації та економічно мотивовані рамкові умови. Відповідні міркування мають перейти у підсумкові оцінки служб обміну миттєвими повідомленнями та їхніх умов. Іншу проблему можна створити таким чином, що в мережі спочатку представляються деякі фотографії-селфі, в яких молоді люди свідомо показують

себе в позах, у яких вони здаються сексуальними (див., наприклад, Rack u. Sauer 2018, S. 24ff.). Тоді виникає питання, чому відповідні селфі поширюються, хоча більшість молодих людей знають, що це пов'язано з ризиками (див. S. 25). При опрацюванні цього питання можна, наприклад, вдатися до міркувань щодо завдань з розвитку та потреб у підлітковому віці, а також загалом щодо впливів медіа та щодо життєвої ситуації, внаслідок чого виникають багатоперспективні уявлення чи пояснення.

Завдання, *орієнтоване на рішення*, було представлене у розділі 5.4.1 із запитанням, що слід порадити у відповідній ситуації з кібербулінгом. Інші орієнтовані на рішення способи дії можуть, наприклад, стосуватися порушень захисту даних або питань авторського права, а також того, що можна і слід робити, коли натрапляєш на дезінформацію чи хейт-пости або висловлювання у соціальних мережах, які вказують на можливі злочинні наміри. У всіх подібних випадках йдеться про те, щоб зібрати можливі варіанти дії, уточнити правові аспекти, врахувати важливі ситуативні аспекти та знайти можливих контактних осіб. З урахуванням наведених умов можна тоді обговорити можливості дії щодо їхніх переваг та ймовірних проблем — якщо це дозволяє необхідний рівень розвитку, залежно від критеріїв — до того, як буде прийняте рішення про конкретний спосіб дії чи буде дана оцінка відповідній ситуації. Подальші випадки прийняття рішення можуть, наприклад, стосуватися питання про те, які комунікативні можливості можна чи слід обрати у певних ситуаціях, коли хтось хоче щось повідомити. Приміром, можна запропонувати ситуацію, в якій дівчина хоче розірвати стосунки зі своїм хлопцем, оскільки вона тепер віддає перевагу іншому партнерові. При цьому виникає питання, як і в якій формі вона має це розповісти своєму дотеперішньому другові, наприклад, в особистій розмові, у листі, телефоні або за допомогою послуги миттєвого обміну повідомленнями. З цією метою можна було б у першу чергу розробити можливі діалоги для ситуацій двостороннього спілкування або можливі формулювання для односторонніх повідомлень. Можливим є також проведення рольових ігор. Потім можуть бути оцінені різні форми комунікаційних ситуацій стосовно їхніх переваг і проблем або з посиланням на певні критерії, наприклад, можливості зворотнього зв'язку та реакцію на відповіді. Через попередній проєкт можливих діалогів або можливих односторонніх повідомлень орієнтований на рішення підхід поєднувався б із таким, що є орієнтованим на формування.

Разом із тим заняття або проєкти також можуть розпочатися безпосередньо із *завдання щодо формування*. Наприклад, якщо є бажання створювати тексти або веб-сайти разом за допомогою програмного забезпечення wiki, можна заохотити учнів спершу скласти каталог вимог щодо вибору wiki. Тоді каталог вимог може бути використаним для перевірки того, яке програмне забезпечення wiki найшвидше відповідає вимогам, щоб на цій основі можна було прийняти обґрунтоване рішення (пор. Перелік різних

варіантів, наприклад, програмного забезпечення wiki). Після встановлення відповідного програмного забезпечення можна разом розробляти тексти або веб-сайти. Набувши досвіду розробки текстів, можна проводити оцінювання щодо обраного програмного забезпечення та текстів, що виникають у такий спосіб. Тоді б спочатку орієнтований на формування підхід переходив би в орієнтований на рішення, потім знову в орієнтований на формування і, зрештою, в підхід, орієнтований на оцінку.

Поза тим, можна також безпосередньо розпочати з підходу, *орієнтованого на оцінку*. Можна, наприклад, скласти різні реальні чи вигадані повідомлення з чатів із завданням оцінити, чи йдеться, ймовірно, про повідомлення, яке походить від людини-користувача чи від соціального бота, або з віртуального облікового запису, чи відповідає повідомлення мережевому етикетові (нетикет), або може бути навіть пов'язаним зі злочинними намірами. З цією метою слід спершу опрацювати можливі характерні ознаки відповідних повідомлень до того, як буде проведено аналіз і обґрунтовано оцінки (пор., наприклад, відповідну інформацію в матеріалах, наданих Klicksafe.de o.J.).

На тлі міркувань та зауважень у розділах 5.4.2 до 5.4.4 тепер вам слід поглянути на схему заняття, яку ви розробили (можливо) на початку. Якщо це доречно, ви можете свою схему заняття модифікувати чи доповнити або й чітко обґрунтувати; якщо бажаєте, ви також можете також накреслити новий або альтернативний проєкт.

5.5 Рефлектоване формування та презентація власних медійних доробків або продуктів

5.5.1 Вступні зауваження та питання

Світ медіа пропонує дітям та підліткам багато можливостей створити та представити власні медіаповідомлення чи продукти, наприклад, тексти, плакати, фотографії, відео, аудіопродукцію або веб-сайти. Відповідно, ми висуваємо у цьому колі завдань на передній план продюсерську роль школярів. При цьому спершу треба припустити, що створення та презентація власних медіаповідомлень, наприклад, відеороликів на YouTube, відбувається, як правило, без особливого усвідомлення різних можливостей формування. Лише в особливих випадках це дає поштовх до роздумів, які можуть сприяти продуманому формуванню та презентації і є бажаними з погляду медіаосвіти. Такі випадки можуть виникати в школі та на дозвіллі, наприклад, у подальших ситуаціях:

- На уроці результати роботи різних навчальних груп мають представлятися через медіа.
 - Передбачається документувати через медіа якусь цікаву подію в школі, наприклад, проєктний тиждень або шкільне свято.
 - Діти або підлітки бачили на YouTube відео лідерів думок і тепер самі хочуть створити та представити щось подібне.
 - Натхненні активною діяльністю своїх батьків у блогах, діти чи підлітки хочуть створити власний блог, щоб розповідати про своє повсякденне життя та своїх домашніх тварин.
 - Підлітки мають намір доповнити веб-сторінки свого спортивного клубу своїм власним блоком для молоді.
 - У школі виникає бажання заново переформатувати домашню сторінку та краще її підтримувати або регулярно випускати шкільну газету.
- Ці та інші випадки можуть стати в пригоді, щоб звернути увагу на формування та представлення власних медіаповідомлень чи продуктів у шкільних контекстах.

У розділі 3.3 ми з погляду медіадидактики згадували про можливість, які отримують учителі для створення та представлення роз'яснювальних відеороликів як матеріалів для школярів щодо позакласного використання. У цьому розділі ми знову розглядаємо роз'яснювальні відео як медіапропозиції з погляду медіаосвіти та пояснюємо на подальшому прикладі, як їх можуть сформувати та представити школярі.



Нижче ми на прикладі короткого пояснювального відео власного виготовлення показуємо напрям дій для відповідних проєктів у школі. Проєкт на кшталт цього, в принципі, може впроваджуватися в різних класах і предметах у початковій школі або на подальших етапах школи і зробити значний внесок у кіноосвіту (див., наприклад, Müller 2012; Landesmedienzentrums Baden-Württemberg 2013; Schön u. Ebner 2013; Wolf 2015). Пропозиції щодо цього прикладу для занять із краєзнавства та природознавства у початковій школі ми можемо знайти у роботі А.Вайднера (Weidner, 2017).

- (1) Посилання на досвід та формулювання завдання: Перед майбутнім відвідуванням сусідньої птахоферми вчитель може спочатку заохотити дітей замислитися над питанням «Як яйце стає куркою?». Щодо цього діти висловлюватимуться спонтанно на основі своїх знань. Опісля вчитель має поставити запитання про форми відповідних пояснень, з якими стикалися діти. Тут діти назвуть різні форми, наприклад, пояснення батьків, дитяча програма на телебаченні або відео в інтернеті. Відтак учитель може запропонувати самим створити пояснювальне відео та показати класові кілька прикладів. Треба зібрати та записати перші спонтанні ідеї про те, що може бути важливим

для власного пояснювального відео, і що слід враховувати під час знімання відео.

- (2) Узгодження цілей та значущість: Учитель має з дітьми обговорити, що в проєкті важливо опрацювати етапи створення фільму та реалізувати на прикладі пояснювального відео. При цьому йтиметься про знайомство з важливими способами формування фільму та про виготовлення відзнятого матеріалу самостійно за допомогою наявних у школі планшетів. Крім того, треба буде обговорити аспекти демонстрації фільму. Під час обговорення діти мають зрозуміти, що відповідні знання та вміння дозволяють їм самостійно створювати пояснювальні відеоролики, щоб, наприклад, наочно пояснювати зміст іншим дітям чи ще комусь. Водночас вони можуть вдосконалювати свої навички, співпрацювати з іншими та оцінювати порівнянні медіапропозиції на основі того, чи є вони цікавими та корисними.
- (3) Порозуміння щодо підходу: Учитель має спочатку констатувати, що вже зроблено перший важливий крок до створення пояснювального відео: рішення щодо питання чи змісту. Відтак можна формулювати питання, які слід прояснити або опрацювати перед подальшою роботою над реалізацією пояснювального відео, наприклад:
 - a) Які можливості формування є в роботі над пояснювальним відео?
 - b) Які потрібні прилади?
 - c) Які прийоми чи навички, можливо, ще треба засвоїти?

Далі має йти огляд кроків, необхідних для формування пояснювального відео. Для цього вчитель може як перелік питань занести на робочий аркуш такі пункти: ознайомлення з технікою кінозйомки та мовою фільму, розробка структурних елементів фільму та текстів для них, проведення зйомки, монтаж та озвучення, демонстрація.

- (4) Розробка основ створення пояснювального відео: Тепер діти повинні розробити основи техніки кінозйомки та мови фільму за допомогою робочих аркушів та реалізовувати їх у вправах із планшетами. Таким чином вони можуть водночас добре опанувати кіно- та фотофункцію планшета, а також рухи камери та штатив. Також можна обговорити ефекти музики.
- (5) Створення запланованого пояснювального відео: Перед тим, як робити такі кроки з виготовлення запланованого пояснювального відео, слід продумати та (попередньо) зафіксувати тип подальшої презентації. Наприклад, діти можуть вирішити показати фільм батькам під час батьківських зборів. Інші можливості — це, приміром, демонстрація в інших класах, у рекреаційній залі, на шкільному святі або в день відкритих дверей. Тепер діти можуть відвідати місце зйомок та отримати дозвіл на зйомку від власниці пахтоферми, а також зго-

ду від інших людей, яких планується зняти. Слід також уточнити, що крім планшетів треба підготувати штатив та портативний мікрофон. На редакційній нараді у межах сценарію можна вирішити, які слід знімати структурні елементи фільму. У невеликих групах школярі можуть працювати над текстами та структурними елементами фільму і необхідною для цього інформацією. Крім того, слід продумати запитання для інтерв'ю з власницею птахоферми. Їх можна обговорити на подальшій редакційній нараді, на якій також на основі переліку питань має йтися про точний план зйомки та розподіл завдань. Для тренування можна попередньо проводити пробні зйомки. Тепер відвідання птахоферми може відбутися зі зйомками та інтерв'ю. По завершенню кінозйомки з допомогою вчителя можна робити остаточний монтаж із вставкою заголовка та прикінцевих титрів, а також з остаточним озвученням. Після спільного перегляду клас повинен вирішити, чи хоче він представити пояснювальне відео у цій версії, чи вважає за необхідне подальше опрацювання.

- (6) Демонстрація та резюме: Готове пояснювальне відео можна показати на батьківських зборах. Для цього клас має підготувати плакати і запрошення та з допомогою вчителя спланувати програму вечора і пригостиння, а також необхідне обладнання. Діти можуть спостерігати за вечірком і занотовувати зауваження батьків. Потім ці спостереження та зауваження вони можуть повідомляти й обговорювати на уроці. Після цього досвід створення власного пояснювального відео можна узагальнити за допомогою таких питань: Як треба діяти при створенні власного пояснювального відео? Які можливості формування видаються особливо ефективними щодо певного змісту? Які труднощі можуть виникнути та як їх можна подолати? На що слід зважати при демонстрації власних відеофільмів?
- (7) Застосування: Застосування може полягати в тому, щоб подумати, які ще існують варіанти використання власної продукції, наприклад, відеоконкурси, трансляція на відкритому каналі або презентація на інтернет-порталі. На основі цього дослідження клас може вирішити, чи хоче він використати виготовлений фільм для інших цілей.
- (8) Продовження та оцінка: Продовження може полягати у відвідуванні професійної кіностудії або спілкуванні з професійними кінематографістами. При цьому професійні умови виробництва та дистрибуції можна розглянути у порівнянні з тими, з якими довелося стикнутися самим. Проект має завершитися усвідомленням значення засвоєного та шляху навчання.

Цей ескіз уроку — лише один із прикладів багатьох можливостей викладання у сфері усвідомленого формування та представлення власних медіаповідомлень або продуктів.

Накресліть, будь ласка, інший приклад заняття чи проєкт, який здається належним для розв'язання важливих питань формування та представлення.

Для отримання імпульсів щодо подальших навчальних прикладів формування та представлення власних медіаповідомлень чи продуктів — як і в попередніх розділах — варто розглянути три питання:

- (1) Які специфічні навчальні передумови щодо кола завдань слід враховувати та якими мають бути очікування щодо компетенцій для цього кола завдань?
- (2) Які тематичні акценти є важливими для кола завдання загалом?
- (3) Яким чином можна реалізовувати в колі завдань підходи, орієнтовані на ознайомлення, проблему, рішення, формування або оцінку?

Опрацювання цих питань має дати імпульс до розробки власних прикладів і водночас до аналізу наявних як для початкової школи, так і для середньої школи 1-го ступеня.

5.5.2 Орієнтовані на сферу завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

Основні прийоми створення власних медіаповідомлень стосуються формування письмових текстів, зображень / фотографій, а також звукових та відеопослідовностей та їх інтеграції у власні веб-сайти. До цього діти та підлітки мають різні передумови залежно від позакласного медіаспоживання та шкільного медіадосвіду (пор., наприклад, mpfs 2017a, S. 11; mpfs 2017b, S. 37). Що стосується попереднього шкільного досвіду, то, наприклад, для можливих проєктів у початковій школі чи середній школі 1-го ступеня важливими є такі контексти:

- Написання текстів — це базова навичка, яка набувається на уроках мови. Її можна застосовувати для підготовки письмових повідомлень у межах медіаобміну або для створення власних брошур, газет чи презентацій в інтернеті.
- Стимулювання візуальних образів є одним з основних завдань уроків мистецтва. Відповідні навички можна, наприклад, розвинути через малювання чи фотографію або використовувати при створенні історій у картинках чи власних веб-зображень.

- Можливо також, що на основі діяльності на заняттях із природознавства, мови, релігії чи мистецтва присутнім є попередній досвід зі створення фотографій, відеозаписів чи інсценованих відеосцен.
- Крім того, може бути так, що для ймовірного проєкту підготовки інтерактивного повідомлення, наприклад, розробки власної симуляційної програми, присутнім є досвід попередньої медіадіяльності.

Окрім шкільного медіадосвіду — залежно від мотивації у сім'ї, у групі однолітків або в роботі з молоддю — для власного медіадизайну може бути наявним досвід позакласної роботи. Зокрема, якщо мова йде про фотографування чи відеозаписи з мобільного телефону чи камери, а також обробку тексту, зображення та звуку на комп'ютері, багато дітей та підлітків зараз мають уміння та навички — навіть якщо передумови в деталях дуже відрізняються.

Поряд із міркуваннями стосовно передумов навчання до усвідомленого формування та представлення власних медіаповідомлень чи продуктів виникає питання про бажану компетентність. За орієнтир ми тут спочатку беремо очікування щодо компетенцій при закінченні середньої школи 1-го ступеня. Викладене у розділі 4.4 означає, що на завершення середньої школи 1-го ступеня слід прагнути такого рівня, аби молодь могла та була готова:

- a) відповідально готувати власні висловлювання, використовуючи обґрунтовано підібрані композиційні можливості у зображеннях, письмових текстах, аудіо- та відеороліках, а також інтерактивних повідомленнях з належним умінням орудувати відповідною технікою та із ситуативним плануванням,
- b) належно в технічному плані, відповідно до ситуації та свідомо поширювати власні медіаповідомлення серед індивідів, у певних групах чи публічно.

При реалізації відповідних очікувань щодо компетенцій з урахуванням відповідного ступеня розвитку дітей та молоді на занятті можна домогтися різних проміжних рівнів. Для першого проміжного рівня (орієнтованого на кінець четвертого року), наприклад, можна сформулювати такі очікування щодо компетенцій:

- a) описувати технічні допоміжні засоби для власного формування та представлення зображень, письмових текстів, аудіо- та відеоповідомлень і належним чином орудувати ними,
- b) відповідно до ситуації та під керівництвом викладача розробляти та виконувати план для формування та представлення власного медіаповідомлення.

Другий проміжний рівень (для кінця шостого року) можна схарактеризувати такими очікуваннями щодо компетенцій:

- а) описувати технічні засоби для власного формування та представлення зображень, друкованих медіа, аудіо та відеоповідомлень та належним чином орудувати ними,
- б) вибирати в групі спосіб формування для власного медіаповідомлення та складати і реалізовувати план формування та розповсюдження, враховуючи переваги і проблеми різних можливостей.

Відтак можна спробувати досягти рівня, бажаного на закінчення середньої школи 1-го ступеня, відповідно до вищезазначених очікувань щодо компетенцій.

5.5.3 Тематичні акценти

Це поле завдань стосується *формування та представлення* власних медіаповідомлень. Існує велика кількість медіаможливостей як для формування, так і для представлення. Так, можна, наприклад, відрізнити утворені за навчальними темами медіадіформування, де медійно опрацьовуються теми занять, що так чи інакше мають розглядатися у навчальних дисциплінах, від утворених публіцистично медіадіформувань, котрі апіорі є спрямованими на громадськість. З огляду на використання в навчанні ми обираємо тут для тематичних акцентів, однак, різні основні форми медіадіформування, оскільки таким чином можна краще диференціювати різні технології та процеси виготовлення. При цьому тематичні акценти ми групуємо відповідно до: зображень (включаючи фотографії), друкованих медіа, аудіо-, відео- та інтерактивних повідомлень. Оскільки з різними формами пов'язані різні можливості представлення, то коли йдеться про тематичні акценти, ми враховуємо як питання формування, так і представлення.

Усвідомлене формування та представлення власних зображень:

При малюванні зображень або створенні графіки йдеться, наприклад, про вибір відповідних тем, про належні прийоми формування та про вмотивоване чи також творче використання форм та кольорів. При фотографуванні мають значення, наприклад, вибір мотиву, належне орудування камерою, відповідне використання прийомів кінозйомки та, якщо необхідно, постановка перед камерою, наприклад, освітлення та позиціонування людей. Водночас слід обдумати можливості представлення, наприклад, в аналоговій чи цифровій папці із зображеннями, альбомі чи на виставці.

Усвідомлене формування та представлення власних друкованих медіа:

При власному формуванні друкованих медіа велике значення мають міркування, наприклад, щодо змісту, видів тексту чи типу формуван-

ня, структури письмових текстів, підбору зображень та відповідного обсягу тексту, щодо макета, техніки виготовлення та розмноження, запланованого розповсюдження, наприклад, роздачі чи продажу за певних можливостей або викладення в інтернеті, а також вартість цього. Оскільки до цього зазвичай залучено декілька людей, то слід вчасно погодити або запланувати вибір теми, необхідний пошук, підготовку часткових повідомлень, їх формування та весь макет, а також інші роботи.

Усвідомлене формування та представлення власних аудіоповідомлень:

У випадку власноруч зроблених аудіоповідомлень також насамперед йдеться про прийняття рішень щодо теми чи тем та типу формування. Як типи формування розглядаються, наприклад, радіопостановка, музичний запис або дидактично підготовлені повідомлення. Передумовою для створення аудіоповідомлень є правильне володіння мікрофоном, пристроями для запису та монтажу. При виробництві можуть застосовуватися різні можливості формування, наприклад, модуляція, регулювання низьких та високих тонів, мікшування, перезапис звуку, накладання та послаблення звуку, мультиплей та шумові ефекти, а також різні форми організації, наприклад, модерування, інтерв'ю, новина та / або музичний запис. Із певного рівня складності для планування корисними є проспект, розширене лібрето, сценарій та план запису. На такій основі потім можна між собою узгодити необхідні види діяльності. Поширення може бути спрямоване на конкретну групу чи ситуацію або радше загалом, наприклад, в інтернеті або на відкритому каналі.

Усвідомлене формування та представлення власних відеоповідомлень:

При створенні відеоповідомлень слід так само спочатку обрати теми та обміркувати тип формування — не в останню чергу через те, що для різних типів формування по-різному представляється застосування можливостей формування, наприклад, щодо перспективи та монтажу, а також, зокрема, стосовно постановки перед камерою та озвучування. Процеси планування також можуть мати різний ступінь складності залежно від бажаного продукту. Тоді як для пояснювального відео, наприклад, потрібно враховувати декілька етапів (порівняти початковий приклад), то для короткої відеодокументації окремої події достатньо, як правило, підготувати техніку та продумати план записів. Для всіх форм відпочатку врахувати, для якої цільової групи призначена продукція та спосіб її представлення, наприклад, у закритих чи відкритих групах або в інтернеті, або загалом чи публічно.

Усвідомлене формування та представлення власних інтерактивних повідомлень:

У всіх вищезазначених виробництвах та формах розповсюдження окрім аналогових також можуть використовуватися цифрові методи та комп'ютерні форми розповсюдження. Таким чином бачити відмінність між різними методами продукції стає все складніше. Однак, щодо самих продуктів сповна залишаються відмінності відносно різних форм представлення, можливостей і типів формування та типів медіа. На цьому тлі формування та розповсюдження інтерактивних повідомлень можуть бути тематично обмеженими тим фактом, що продукти такого типу — принаймні потенційно — характеризуються особливою формою мультимедійності, інтерактивності та / або мережевих зв'язків. Як приклади ресурсів для таких комп'ютерних повідомлень можна навести, скажімо, веб-сайти, комп'ютерні ігри, навчальні середовища чи симуляції. Вони можуть містити, зокрема, зображення, письмовий чи усний текст та інші аудіоелементи, а також фільми. Вищезазначені міркування тоді в принципі стосуються виробництва відповідних компонентів. Сюди слід додати особливі міркування щодо комбінації різних форм представлення, щодо навігації під час взаємодії та щодо можливого поєднання в мережі компонентів один з одним або з іншими базами даних. Для реалізації тоді є необхідними навички використання відповідних програм. Крім того, тут також виникають питання щодо забезпечення використання в режимі офлайн або онлайн, наприклад, легкий у керуванні та адаптивний веб-дизайн, які необхідно враховувати вже при плануванні.

5.5.4 Належні способи дій

Очевидно, що проекти чи заняття з усвідомленого формування та представлення власних медіаповідомлень чи продуктів мають реалізовуватися переважно в *орієнтований на формування* спосіб. При цьому важливо інтегрувати відповідні процеси планування та реалізації для медіаповідомлення або продукту в належну дидактичну структуру. Це можна зробити, спираючись в ідеалі на структурування навчальних чи проектних процесів, як у вищенаведеному прикладі для формування та представлення пояснювального відео. Якщо слід вибрати переважно також орієнтований на формування проект, то все ж є можливим орієнтований на ознайомлення, проблеми, рішення або оцінювання підхід для всіх окремих аспектів чи занять, хоча вони також можуть бути пов'язаними з пізнішим більш комплексним завданням формування:

- *орієнтований на ознайомлення* підхід може зокрема полягати в тому, щоб для формування веб-сайтів на певну тему спочатку дізнатися в інтернеті, яке програмне забезпечення або які програми видаються придатними.

- На подальшому занятті це завдання можна обрати як вихідну точку для перевірки різноманітних пропозицій програмного забезпечення стосовно власного виготовлення веб-сайтів та *прийняття рішення* щодо програмного забезпечення.
- При опануванні програмним забезпеченням чи програмою розкриваються різноманітні *проблеми* або труднощі як вихідна точка наступного заняття, наприклад, що треба зробити, щоб інтегрувати у веб-сайт письмові тексти, фотографії, відео- та аудіосцени.
- Для отримання поштовху до оформлення власного веб-сайту можна провести заняття, на якому йтиметься про аналіз та *оцінку* наявних веб-сайтів за різними критеріями.

Ці зауваження водночас показують, що в проєктах з усвідомленого формування та представлення власних медіаповідомлень чи продуктів також можуть поєднуватися різні способи дій. Крім того, у цьому колі завдань може проявитися багато виходів на інші тематичні акценти. Наприклад, при інтеграції наявних письмових текстів чи зображень у власні веб-сайти або при відеозйомках інших людей проявляються зв'язки з правовими умовами продукції чи розповсюдження медіа. До того ж можливості формування загалом відіграють особливу роль (детальніше див. розділ 6.2).

На ті міркувань у розділах 5.5.2 до 5.5.4 тепер можна повернутися до поставленого на початку завдання. Проаналізуйте при цьому принагідно розроблену вами схему заняття. Якщо ви бачите можливості для вдосконалення, то можете тепер включити їх у свою схему. За бажанням ви також можете розробити новий приклад заняття як додаткову можливість обговорити в класі аспекти, пов'язані з формуванням та представленням медіаповідомлень чи продуктів.

5.6 Рефлектоване використання медіасервісів та критичне ставлення до впливу медіа

5.6.1 Вступні зауваження та питання

З диджиталізацією можливості медіасервісів, а також медійного регулювання та контролю з їхніми ризиками значно розширилися та продовжують зростати. Тому в межах медіаосвіти доцільно зосередитись на цих формах використання медіа, зокрема у зв'язку із ситуаціями, які можуть бути важливими вже у життєвому світі молоді. Прикладами таких ситуацій є:

- Діти та підлітки помічають, що батьки чи старші брати та сестри замовляють товари чи завантажують фільми та музику через інтернет і тепер хочуть самі щось придбати чи завантажити.
- У своїй діяльності в інтернеті діти та молодь стикаються з різними формами пропаганди та міркують, чи слід подеколи реагувати на них, і якою у відповідних випадках має бути реакція.
- Діти чи молодь хочуть інколи певні речі, які їм більше не потрібні, виставляти на продаж через інтернет-ринок або на обмін через файлообмінник.
- Підлітки спостерігають за тим, як старші контролюють свою фізичну діяльність або свій режим харчування, використовуючи певні мобільні застосунки, і зважують, чи можуть і вони у такий спосіб поліпшити свій зовнішній вигляд.

У всіх таких випадках виникають, зокрема, питання, чи мають діти та підлітки доступ до таких можливостей, як ними можна у відповідних випадках користуватися та що при цьому слід враховувати.

Як привід для обговорення в класі відповідних питань може, наприклад, слугувати такий випадок:



Ерік використав обліковий запис свого батька без його відома, щоб придбати високоякісну музичну систему One Box Music System 360 Grad Sound, яку пропонували через інтернет-ринок.

Коли батько отримує платіжну вимогу, його це сильно розлючує, тим більше, що сім'я терміново потребує грошей на інше — заплановане — придбання. Він відмовляється платити суму і вимагає від Еріка скасувати придбання музичної системи.

Цей приклад учитель міг би використати та перейти до постановки завдання — розробити для Еріка пропозиції щодо дій. Слід узгодити мету — спочатку з'ясувати правове становище молоді при купівлі та продажу в інтернеті, а потім розробити способи дій при розв'язанні конфліктів у таких ситуаціях. Важливість такої мети має бути для молодих людей одразу очевидно, враховуючи зростання актуальності онлайн-торгівлі. Що стосується підходу, то вчитель міг би в інтернеті в малих групах заохотити проведення інтернет-пошуків щодо правових положень для молоді при торгівлі, потім представити результати й відтак розглянути можливі способи дій. При розробці основ, зокрема, використовуються відповідні параграфи з Цивільного кодексу Німеччини (BGB), умови використання торговельних майданчиків інтернету та судові рішення щодо подібних ситуацій (пор., наприклад, Heidrich 2014). Після того, як результати пошуків будуть представлені, їх у малих групах в контексті розв'язання завдань слід співвіднести з прикладом. Оскільки при цьому виявляється, що Ерік не може просто

скасувати обладнання, і батько врешті-решт зобов'язаний сплатити суму, доведеться розробити пропозиції щодо дій для врегулювання конфлікту, зокрема з батьком та родиною. Після презентації різних варіантів рішень та порівняльної дискусії, а також підсумків важливих результатів, можна пов'язати застосунки з питаннями, що зазвичай слід враховувати при реєстрації та покупках в інтернет-магазинах, на що слід звернути увагу при використанні стрімінгових сервісів, і що можна зробити, коли у доставлених товарах є брак. Продовження можуть, зокрема, полягати в тому, щоб розглянути питання, як поводитися, аби шахраї не мали шансів в інтернеті (пор., наприклад, Haefely 2018), або як діяти, коли ви самі хочете запропонувати щось для продажу або обміну в інтернеті. Заняття можна було б завершити усвідомленням того, що було вивчено та шляхів навчання, а також важливості для власного використання комерційних послуг у мережі.

Подумайте, в якому класі таке заняття можна чи слід проводити, і яке значення воно мало б у контексті медіаосвіти. Подумайте, будь ласка, які ще існують можливості для опрацювання кола завдань усвідомленого використання медіаслужб та критичного поводження з регулюванням медіа.

Для обґрунтування відповідних міркувань у цьому колі завдань теж є сенс розглянути такі три питання:

- (1) Які специфічні навчальні передумови щодо кола завдань слід враховувати та якими мають бути очікування щодо компетенцій для цього кола завдань?
- (2) Які тематичні акценти є важливими для кола завдання загалом?
- (3) Яким чином можна реалізовувати в колі завдань підходи, орієнтовані на ознайомлення, проблему, рішення, формування або оцінку?

Опрацювання цих питань має дати імпульс як до аналізу та оцінки наявних прикладів, так і до розробки власних занять та проєктів.

5.6.2 Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

У своїх відповідях на запитання про три найпопулярніші пропозиції в інтернеті молоді люди у віці від 12 до 19 років у 2017 р., називаючи такі типові пропозиції послуг, як стрімінгові сервіси, наприклад, Netflix або Spotify або інтернет-ринки, як-от Ebay, згадували їх далеко не так часто, як можливості спілкування, приміром, системи обміну миттєвими повідомленнями на кшталт WhatsApp або відео портали, такі як Youtube (mpfs 2017b,

S. 33f.); але це жодним чином не означає, що стрімінгові сервіси чи інтернет-ринки не мають значення для молоді. Наприклад, у 2017 році половина 14–15-річних вже використовувала стрімінгові сервіси для прослуховування музики (S. 22f.). Крім того, дослідження 2013 року показало, що близько чотирьох п'ятих підлітків у віці від 12 до 17 років раніше вже купували товари чи послуги через інтернет (див. Walther-Mappes u. Tjarks 2013).

Важко оцінити, як підлітки ставляться до використання медіарегулювання. Як вважає В. Дандер (Dander 2017, S. 40ff.), можна припустити, що власне використання, наприклад, селф-трекінг, досі було радше незначним. Але й незалежно від власних застосувань можна вважати, що в сенсі навчальних передумов для багатьох підлітків відповідне використання є знайомим із їхнього середовища, і що ця тема у майбутньому може стати для них цікавою. Крім того, вони, як правило — також завдяки попереднім заняттям з медіа — мали б усвідомлювати, що під час свого медіакористування піддаються різноманітним формам зовнішнього управління, та що важливо критично поставитися до таких форм — від реклами до відкритих чи витончених форм пропаганди.

На цьому тлі можна констатувати, що — принаймні, наприкінці середньої школи 1-го ступеня — у багатьох випадках є вихідні точки для роботи з медіасервісами або медіарегулюванням (див. також згадані на початку ситуації).

Подальша тематизація відповідних питань є корисною насамперед для останніх класів середньої школи 1-го ступеня. При цьому слугувати орієнтиром може такий рівень компетенцій:

Молодь має бути готовою та здатною:

- a) порівнювати та оцінювати медійні та немедійні можливості для послуг за різними критеріями, вибирати відповідно до ситуації або обґрунтовано, а також належним чином ними орудувати та відповідально користуватися;
- b) розпізнавати *спроби медіарегулювання* у повсякденному та професійному контекстах і на основі критеріїв аналізувати та оцінювати їх;
- c) знати контрзаходи проти небажаних спроб медіарегулювання та використовувати їх;
- d) у разі необхідності обґрунтовано вибирати бажані можливості регулювання власної поведінки та усвідомлено використовувати їх.

Оскільки відповідні теми набувають актуальності насамперед у 7-10 класах, то проміжних рівнів для початкової школи та до кінця 6-го класу в цьому колі завдань формулювати немає потреби. Виходячи з рівня компетенцій, досягнутого в інших галузях завдань до кінця 6 класу, можна прагнути описаного вище рівня.

5.6.3 Тематичні акценти

Медіасервіси та медіарегулювання формують тематичні акценти в колі завдань, що тут розглядається. У межах цих акцентів різні послуги або можливості регулювання можуть розглядатися як приклади. У випадку послуг можна обговорювати, наприклад, сфери торгівлі, банківської справи, мобільності, державного управління, охорони здоров'я чи туризму. У випадку спроб регулювання може йтися, приміром, про індивідуально підібрану рекламу чи пропаганду для впливу на індивідуальні установки та поведінку, а також на формування громадської думки, у випадку можливостей регулювання, наприклад, про контроль за власними харчовими навичками, фізичною чи екологічною поведінкою або за процесами в домашньому господарстві, дорожньому русі чи в професійному контексті, можливо, у поєднанні з процесами автоматизації.

На продовження згаданих на початку глави загальних поглядів чи критеріїв для порівняння та критичного розгляду відповідних пропозицій можна для обох тематичних акцентів поставити запитання, що частково конкретизують, частково специфікують або ж частково розширюють.

Усвідомлене використання медіасервісів:

Тут можна, наприклад, запитати, на кого саме спрямовані відповідні пропозиції послуг, наскільки це потрібно комусь самому або іншим, які персональні дані мають бути розкриті, щоб була можливість використовувати пропозицію, які специфічні інтереси пов'язані з пропозицією послуг, чи можуть інколи також шахрайські наміри бути пов'язаними з окремими пропозиціями послуг, які є альтернативи, які користувачі можуть мати переваги або обмеження через відповідні пропозиції, які інші форми відповідних послуг можуть на тривалий час бути витіснені цифровими пропозиціями та які проблеми через це можуть виникнути. При оцінюванні та власному використанні, окрім можливих переваг, також слід враховувати, які наслідки широке використання відповідних пропозицій має або може мати для когось конкретно та соціальний контекст загалом, і наскільки воно є бажаним або проблематичним з погляду соціальної справедливості та відповідальності.

Критичне обходження з медіарегулюванням:

Тут можна насамперед запитати, якою мірою та яким чином при медіаспоживанні — чи то інформація, навчання чи здобуття знань, чи то розваги, гра, обмін, співпраця чи користування послугами — здійснюються спроби впливу або зовнішнього регулювання, чи можна це принагідно розпізнати і як це зробити, та чи є спроби замаскувати ймовірні впливи або зовнішнє регулювання. При цьому щоразу важливо запитати про наміри та обрані засоби, щоб ці два аспекти можна було критично розглянути. Та-

ким чином, з одного боку, слід уникати проблемних впливів і зовнішнього управління для когось, а з другого — значення спроб впливати та регулювати для соціального контексту має стати предметом обговорювання і бути доступними для критики, в тому числі публічної. У цьому зв'язку водночас виникає питання про можливі контрзаходи та їх реалізацію. Натомість критичне ставлення до медіарегулювання стосується не лише розгляду спроб зовнішнього регулювання, але може також включати усвідомлене власне використання (зокрема) цифрових можливостей регулювання — наприклад, як селф-трекінг або регулювання в домашніх умовах та в інших сферах. Для усвідомлення таких можливостей, зокрема, можна залучати аспекти такого типу: витрати на обладнання, а також на експлуатацію та техобслуговування, вигоду або комфорт, енергоспоживання, безпеку апаратури, можливе радіаційне опромінення, а також поточні дані та їх — інколи також неналежне — використання.

5.6.4 Належні способи дій

Тематичний акцент усвідомленого використання медіасервісів можна розкрити, скажімо, на прикладі зображеного у першому розділі (5.6.1) випадку. У контексті цього випадку в питаннях, чи повинен батько сплатити суму за придбану музичну систему та які можливості дій є у цьому конфлікті, ми бачимо проблемно-орієнтований підхід. Якщо опрацювання цих питань доповнює вимога підготувати обґрунтовану думку з пропозицією щодо того, який із варіантів дій Ерік має обрати для залагодження конфлікту з батьком чи сім'єю, то далі йтиме підхід, орієнтований на рішення.

Наведені нижче приклади показують, як на противагу до цього можуть виглядати орієнтовані на ознайомлення, формування або оцінку способи дій щодо опанування *медіасервісів*:

- *Орієнтований на ознайомлення* підхід застосовується під час опрацювання питання, які можливості доступні в інтернеті загалом та конкретно, щоб отримати пораду щодо здоров'я чи медичних питань. Відповідний підхід, як правило, має поєднуватися з виявленням можливих переваг та проблем різних можливостей за критеріями та з урахуванням наслідків для власного підходу.
- *Орієнтований на формування* підхід присутній тоді, коли група учнів вирішує запропонувати окремі послуги для людей похилого віку, наприклад, допомогу щодо покупок чи садівництва, інструкції щодо використання смартфона або супровід на прогулянках та розробляє для цього веб-сайт. Послуги можна пропонувати в розрахунок на невеликі пожертви для благодійних цілей або й у межах заснованої школярами фірми.

- Підхід, *орієнтований на оцінку*, присутній тоді, коли представляються реальні випадки використання інтернет-ринків, файлообмінників або стрімінгових сервісів і мають бути оціненими з урахуванням різних аспектів. Наприклад, можна представити випадок, коли підліток завантажив з інтернету особливо популярні музичні твори чи відеокліпи й тепер пропонує їх сам через файлообмінник. При розробці оцінювальної позиції щодо такого підходу підлітків слід заохочувати враховувати правову ситуацію та можливі наслідки для підлітка та батьків.

Тематичне акцентування *критичного обходження з медіарегулюванням* також можна пояснити за допомогою відповідних способів дії:

- *Орієнтований на ознайомлення* підхід можна, наприклад, започаткувати наведенням прикладу хитромудрої пропаганди в інтернеті, а розмова про це виведе на завдання зіставити різні форми та підходи пропаганди в інтернеті та проілюструвати їх прикладами (пор., наприклад, Media Education Lab 2015). Таке завдання слід також пов'язати з питаннями: за якими ознаками можна розпізнати пропаганду і що можна зробити самому, щоб захистити від неї себе та інших. Із розробленням характерних ознак пропагандистських дописів у мережі та їх застосуванням до різних дописів у соціальних мережах, відеопорталах чи інтернет-форумах, а також із розробкою можливостей захисту орієнтований на ознайомлення підхід перейде в *проблемно-орієнтований*.
- Підхід, *орієнтований на рішення*, можна, наприклад, започаткувати тим, що молодих людей знайомлять із певними пропозиціями від медичних страхових компаній із погляду на майбутню необхідність медичного страхування. У цих пропозиціях представляються різні бонуси, коли у формі селф-трекінгу записуються важливі для здоров'я дані та передаються на сервер медичної страхової компанії. У цьому контексті в малих групах можна, зокрема, обговорити, які дані вони готові записувати та передавати. Як інформаційну основу для цього можна також проаналізувати положення про захист даних провайдерів для застосунків селф-трекінгу. Відповідні оцінки мають містити обґрунтування для відповідних рішень. Ці міркування можуть вивести на загальне питання про те, наскільки важливим є для системи охорони здоров'я та солідарної спільноти застрахованих, коли запропоновані бонуси призводять до того, що застраховані врешті-решт платять дуже різні страхові внески. При цьому також слід обговорити заподіяні збитки.
- *Орієнтований на формування* підхід присутній, зокрема, тоді, коли учні вперше шукають різні пропозиції щодо можливої автоматиза-

ції та регулювання в помешканні та домашньому господарстві (пор., наприклад, Bader 2016, S. 11f.; Schiller 2018), зіставляють їх, потім розробляють ідеї для можливого власного використання, що заохочує їх самих планувати та впроваджувати застосунок для розумного дому. За допомогою такого проєкту можна водночас пізнати основні процеси та розробити базові поняття, які загалом є важливими для цифрової інфраструктури медіаландшафту (див. розділ 6.1.1).

- *Орієнтовані на оцінку* способи дій часто є результатом подальшого опрацювання інших завдань. Так, наприклад, накреслений вище орієнтований на рішення спосіб дій переходить в орієнтований на оцінку. Оцінювальні завдання також можуть бути обрані безпосередньо як вступне завдання для розгляду підходів щодо медіарегулювання. Зокрема, можна представити медіаповідомлення про спроби впливу через соціальних ботів на політичні виборчі кампанії, скажімо, на вибори американського президента або референдуми, наприклад, на так званий брекзит (див., наприклад, Graff 2017; Endt 2017; для подальшої інформації також Science Media Center Germany 2017). У контексті аналізу фактичних висловлювань і тенденцій оцінювання у вибраному повідомленні можна заохочувати як оцінку самої статті, так і дискусію щодо оцінки політичного значення та актуальності соціальних ботів.

Останній приклад ще раз показує, що при розгляді відповідних тематичних акцентів можуть виникнути зв'язки з іншими тематичними акцентами. Так, в останній схемі виникають, наприклад, зв'язки з аналізом та оцінкою медійних форм організації, а також із процесами продукування медіамеседжів (див. розділ 6.2.3).

На тлі викладеного у розділах 5.6.2 — 5.6.4 ви тепер можете повернутися до вступного завдання та переосмислити свої відповідні міркування щодо належного року навчання для цього прикладу та його значення для медіаосвіти. Крім того, ви можете обмірковувати інші можливості для освоєння кола завдань усвідомленого використання медіасервісів та критичного обходження з медіарегулюванням.

6 Орієнтовані на зміст сфери завдань та їх реалізація

Поряд з орієнтованими на використання завданнями, описаними у попередній главі, ми у розділі 4.4.3 описали різноманітні галузі завдань, що є *орієнтованими на зміст*. При цьому йдеться про розуміння, а також здатність до аналізу і компетентність стосовно медіаландшафту та його цифрової інфраструктури, про особливості формування та процеси продукування медіамеседжів, про впливи медіа на людей та суспільство, а також про умови медійного виробництва і розповсюдження. Для цього перш за все знову є чинними загальні міркування, які ми представили на початку п'ятої глави. Виходячи з цього, у подальших розділах слід для окремих сферах завдань, орієнтованих на зміст — як і у випадку орієнтованих на використання — розглянути специфічні для сфер завдань передумови навчання й очікування щодо компетенцій, а також тематичні акценти та належні способи дії.

6.1 Розуміння та оцінка медіаландшафту і його цифрової інфраструктури

6.1.1 Вступні зауваження та питання

Постійно мінливий медіаландшафт сприймається дітьми та молоддю, зокрема, через пропозиції, які впливають на їхнє безпосереднє життя-ве середовище, і які вони зазвичай швидко інтегрують у свою повсякденну практику. При цьому зазвичай не усвідомлюється, що ці пропозиції пов'язані зі змінами медіаландшафту та його інфраструктури загалом, тобто зі змінами у сфері різних типів медіа та асортименту пропозицій, а також пов'язаних із цим можливостей доступу. Разом з тим, для усвідомленого вибору та використання медіапропозицій, а також для їх оцінки та визначення можливостей власної участі важливо розуміти процеси, що відбуваються у медіаландшафті. Крім того, можна вважати, що діти та підлітки у повсякденному користуванні медіа зазвичай не усвідомлюють, що зміни в медіасфері — а отже, й у всіх сферах життя, на які впливають медіа —

по суті викликані диджиталізацією. Рецептивні та продуктивні форми медіаспоживання стають можливими у сфері цифрових медіа за допомогою спеціальних інтерфейсів користувача. Ці інтерфейси розроблені таким чином, що вони дозволяють або підтримують використання без спеціальних знань. Це має сенс і є корисним із погляду повсякденного використання, але й призводить до того, що технологічна основа цифрових медіа вже більше не усвідомлюється. Однак для усвідомленого використання, а також для оцінки поточних і майбутніх можливостей та проблем необхідне елементарне розуміння цифрової інфраструктури медіаландшафту. Це тим більше відповідає дійсності, оскільки цифрова інфраструктура через використання медіапропозицій впливає на життя людей.

Для розгляду на заняттях медіаландшафту та його цифрової інфраструктури можна знайти різні випадки:

- Усе більша популярність пропозицій стрімінгу, таких як YouTube, Netflix або Spotify, породжує питання про те, чи реагують інші типи медіа, наприклад, телебачення або радіо, на ці зміни, і як саме.
- Той досвід, що окремі медіапропозиції є вільно доступними у базовій версії, але розширення — лише за плату, наприклад, за допомогою покупок із застосунку, також може викликати у дітей та підлітків запитання, які структури, що стоять за ними, тут діють, щоб можна було звинуватити відповідні облікові записи.
- Популярне використання програм для редагування фотографій, наприклад, у контексті соціальних (фото-) мереж може викликати питання, як можна в цифрову фотографію — навіть коли порівняти з аналоговою фотографією — вносити зміни таким чином, щоб їх після редагування не можна було розпізнати або ідентифікувати.
- Власний досвід із системами допомоги водієві в автомобілях батьків та інформація про автономне керування автомобілями можуть навести школярів на питання, як технічно можна керувати транспортними засобами без участі людини, і це може стати приводом зайнятися питанням сенсориків та алгоритмів.

Ці та подібні питання можуть стати приводом для проєктів чи занять, щоб розглянути особливості та стан медіаландшафту і його цифрової інфраструктури.

Далі ми представимо сюжет для типового заняття, яке, з одного боку, є пов'язаним з міркуваннями щодо цифрового регулювання в розділі 5.6, а з другого — загалом привертає увагу до важливих особливостей диджиталізації. У цьому плані приклад також стосується важливих аспектів цифрової інфраструктури медіаландшафту.



У прикладі йдеться про розгляд цифрових можливостей у домашньому повсякденні на прикладі керування предметами побуту та їхнього взаємозв'язку. Приклад належить до предметної сфери «Розумний дім». Він призначений для молоді середньої школи 1-го ступеня та розроблений як проєкт.

- (1) Посилання на досвід та формулювання завдання: З огляду на майбутнє відвідування сусідньої птахоферми вчитель може спочатку заохотити дітей поміркувати над питанням: «Як яйце стає куркою?». Діти щодо цього висловлюватимуться спонтанно на основі своїх знань. Опісля вчитель має поставити запитання про форми, в яких дітям траплялися відповідні пояснення. Тут діти назвуть різні форми, наприклад, пояснення батьків, дитяча програма на телебаченні або відео в інтернеті. Відтак учитель може зробити пропозицію створити пояснювальне відео та показати класові кілька прикладів. Слід зібрати та занотувати перші спонтанні ідеї про те, що може бути важливим для власного пояснювального відео та що треба враховувати під час фільмування відео.
- (2) Узгодження цілей та значущість: Учитель має домовитися з молодими людьми, що під час проєкту будуть розроблені компоненти керування цифрових систем та їх взаємодія, а також можливості самого керування. Ці основи слід використовувати для розробки в групах власного застосунку «Розумний дім», створення його за допомогою відповідних компонентів і, нарешті, також здійснення керування. У цьому контексті учні мають зрозуміти, що створення власного продукту дозволяє побачити структуру та зрозуміти основні способи функціонування багатьох цифрових застосунків, які стали майже природними в нашому повсякденному житті, і що при цьому можна практично досягнути важливі основи та особливості цифрової інфраструктури медіаландшафту. До того ж учні дізнаються, що техніку можна створювати за власними ідеями.
- (3) Порозуміння щодо підходу: Учитель має разом з учнями скласти питання, роз'яснення яких допоможе реалізації власного застосунку «Розумний дім». Вони включають, наприклад, питання про типи та функції сенсорів, про можливі елементи керування, про спільне ввімкнення та сполучення таких компонентів або про належні блоки управління та їх програмування. Учитель може домовитися з підлітками спочатку на окремих пристроях ознайомитися з сенсорами та їхніми функціями, щоб на цьому тлі конкретизувати власну ідею для застосунку «Розумний дім». Подальшим кроком слід запланувати створення креслень та письмових записів про принцип дії відповідного застосунку. Що стосується керування застосунком або

його програмування, то можна домовитися про використання невеликих одноплатних комп'ютерів, які програмуються за допомогою спеціального програмного забезпечення шляхом комбінації графічно зображених команд. Для цього алгоритм керування застосунком спочатку слід якомога точніше сформулювати, а потім реалізувати в програмних елементах чи структурах. Залежно від передумов учнів для ознайомлення з основними елементами програмування учитель може також оголосити, що додатково надасть їм у розпорядження невеликі відеопосібники. Далі слід передбачити, щоб групи у фінальній презентації представили свої продукти та детально пояснили їхні структури та принцип дії.

- (4) Розробка основ: Після уточнення порядку дії окремі сенсори — наприклад, сенсори яскравості, сенсори температури, сенсори тиску, сенсори ультразвуку, сенсори вологості або сенсори деформації згину — можуть на різних пристроях тестуватися в їхній функції для уточнення власної ідеї. Крім того, у спільній роботі групи мають представити різні елементи керування, так звані приводні пристрої. До них належать, наприклад, світлодіоди, пристрої сигналізації (сирени) або електродвигуни. Залежно від передумов учнів можна їх ознайомити з користуванням одноплатним комп'ютером та його програмуванням. Крім розробки основних алгоритмічних елементів — наприклад, оператор, умовний оператор, цикл, змінна — мають також пропонуватися можливості для ознайомлення з графічним інтерфейсом програмування. У разі потреби можна також залучати відеопосібники.
- (5) Планування та конструювання застосунку «Розумний дім»: У малих групах тепер слід накреслити ескізи запланованих виробів, використовуючи наявні сенсори та приводні пристрої. На подальшому етапі керування можна мовно описати за допомогою одноплатного комп'ютера у вигляді алгоритму. Перед програмуванням за допомогою графічної мови програмування компоненти застосунку «Розумний дім» слід змонтувати — у разі потреби за допомогою інших необхідних матеріалів, таких як кабелі, клей тощо.
- (6) Порівняння та резюме: У презентації окремим групам слід надати можливість представити та пояснити свої застосунки «Розумний дім». При цьому слід, зокрема, уточнити, як взаємозв'язок між отриманими від сенсорів даними (наприклад, заміри температури й вологості) та даними виводу був розроблений алгоритмічно (наприклад, за допомогою маячка, що складається зі світлодіодів на вішалці для одягу, які вказують, чи відповідний для вішалки та позначений цифровим маркуванням одяг пасує до температури на цей момент).

Після презентації слід провести порівняльну дискусію про різні властивості використовуваних сенсорів, про різні застосовані приводи, про спільні базові структури, які можна знайти в розроблених алгоритмах та де було обрано специфічні рішення. Крім того, можна ще раз підкреслити, що всі застосунки базуються на принципі «ввід — обробка — вивід». Опісля, з одного боку, слід згадати, які окремі кроки були необхідними для розробки керування — від виникнення ідеї через фазу проектування та концепції до реалізації алгоритму. А з другого — важливо звернути увагу на розроблені основні терміни та взаємозв'язки, та розглянути їх загалом із точки зору їхнього значення для диджиталізації.

- (7) Застосування: Можливим завданням програми може бути збір інформаційного матеріалу про системи допомоги в транспортних засобах з мережі або за допомогою проспектів виробника та їх аналіз — на базі засвоєних основних понять і відкритих для себе взаємозв'язків — а також спроба характеризувати цифрову інфраструктуру, що стоїть за ними. Крім того, можуть бути сформульовані начерки для основних структур відповідних алгоритмів, за допомогою яких керують системами.
- (8) Продовження та оцінка: Тепер школярі повинні мати можливість викласти та обговорити можливі наявні чи додаткові питання. На завершення вчитель має ще раз проаналізувати навчальний шлях та звернути увагу на значення того, що було засвоєно для власної медіаповедінки.

Приклад проєкту дає можливість реалізувати певні аспекти кола завдань «розуміння та оцінка медіаландшафту і його цифрової інфраструктури».

Для того, щоб можна було всебічно оцінити приклад, знову виникають питання, які ми запропонували для аналізу та оцінки в розділі 5.1.1 і які ми ще раз тут наводимо:

- Які навчальні передумови (імпліцитно) припускаються у прикладі, та чи є такі припущення прийнятними?
- Які підцілі маютьесь на увазі у прикладі та чи відповідають вони розумним очікуванням щодо компетенцій?
- Як можна схарактеризувати спосіб дії у прикладі та чи здається він корисним для прийнятих навчальних передумов і бажаного рівня компетенцій?
- Які ще підходи принагідно можуть бути так само або більш придатними?
- Які аспекти кола завдань вибірково розглядаються у прикладі?

- Які є посилання на інші акценти та які аспекти слід враховувати в подальших заняттях чи проєктах?

Дайте, будь ласка, первинну оцінку цих питань.

Щоб мати змогу відповідним чином проаналізувати та оцінити приклад, важливо — окрім загальних міркувань, згаданих на початку п'ятої глави — знову опрацювати такі питання, що стосуються кола завдань «Розуміння та оцінка медіаландшафту і його цифрової інфраструктури»:

- (1) Які специфічні передумови навчання необхідно враховувати в цьому колі завдань та які мають бути очікування щодо компетенцій?
- (2) Які тематичні акценти є загалом важливими для кола завдань?
- (3) Яким чином можна реалізувати в колі знань способи дії, орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку?

Своїми подальшими міркуваннями ми хочемо запропонувати інформацію для аналізу та оцінки відповідних занять чи проєктів, а також пропозиції щодо створення власних прикладів.

6.1.2 Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

Діти та молодь сприймають навколишній медіасвіт насамперед у формі специфічних пропозицій, які представляються шляхом технічної підтримки або за допомогою технічних пристроїв. Такі пропозиції можуть бути віднесені до різних типів медіа. Відповідно до обладнання родинних помешкань та залежно від загальних шкільних умов учні мають досвід роботи з різними типами медіа та можливостями доступу до них. Наприклад, телевізійна пропозиція переважно отримується через телебачення, але іноді також як пряма трансляція (Live-Streaming) або як відео з медіатеки в інтернеті за допомогою смартфона або ноутбука чи планшета. Проте загалом слід припустити, що школярі в контексті власного медіаспоживання не отримують загальної картини різних медіатипів і пов'язаних з ними пропозицій та можливостей доступу. Вони, мабуть, не завжди будуть усвідомлювати той факт, що окремі медіатипи в контексті технічних, зокрема цифрових, розробок змінилися або змінюються, і що у цьому процесі також створюються нові змістові пропозиції та форми використання.

Практичне використання цифрових медіа, як правило, не є особливою перешкодою для дітей та підлітків. Це пов'язано, зокрема, із дизайном інтерфейсів користувача, які є настільки зручними у користуванні, що не вимагають конкретних технічних знань, хіба що лише поверхових. Навіть якщо поводження не є проблематичним, це не обов'язково означає, що учні

також розуміють, які процеси відбуваються на тлі медіаспоживання, що можуть іноді безпосередньо чи опосередковано діяти на людину — наприклад, у формі персоналізованої реклами чи як вплив на кредитоспроможність. При цьому слід виходити з того, що діти та підлітки, як правило, не в змозі адекватно оцінити процеси диджиталізації в повсякденному житті, дозвіллі та роботі та її вплив на них, хоча б уже тому, що їм бракує базового розуміння технологічних основ.

Для вивчення в школі питань медіаландшафту та його цифрової інфраструктури можна сформулювати конкретні очікування щодо компетенцій, до якої слід поступово прагнути.

По закінченню середньої школи 1-го ступеня діти та підлітки мають бути готовими та здатними:

- a) пояснити та оцінити на основі критеріїв медіаландшафт із урахуванням різних характеристик — *медіатипів, медіаконвергенції, контент-пропозицій та можливостей доступу*,
- b) пояснити та оцінити на основі критеріїв характеристики цифрової інфраструктури — *переведення інформації в дані, варіанти збору даних, моделювання та алгоритмічна обробка даних, автоматизовані процеси та об'єднання в мережу*.

Набуття відповідних навичок можна заохочувати та підтримувати в початковій школі, так щоб на кінець четвертого класу вийти на подальший (проміжний) рівень:

- a) Описувати вибрані *медіатипи*, а також спільні риси та відмінності між ними та наводити приклади *медіаконвергенції*.
- b) Використовуючи приклади, описувати окремі або вибрані *характеристики цифрової інфраструктури*, приміром, переведення інформації в дані, варіанти збору даних алгоритмічні дії та об'єднання в мережу.

Наприкінці 6 класу можна розглянути ще один проміжний рівень:

- a) Схарактеризувати вибрані *типи медіа* з урахуванням їхніх контент-пропозицій та можливостей доступу, а також порівняти та описати наслідки *медіаконвергенції* для контент-пропозицій та доступу.
- b) Пояснити вибрані *характеристики цифрової інфраструктури*, наприклад, переведення інформації в дані, збирання даних за допомогою вводу та сенсорів, моделювання та алгоритмічна обробка даних, а також об'єднання в мережу.

На заняттях чи в проєктах для відповідного набуття компетентності можна поставити різні тематичні акценти, які ми окреслимо нижче.

6.1.3 Тематичні акценти

Коло завдань «Розуміння та оцінка медіаландшафту і його цифрової інфраструктури» охоплює розгляд, з одного боку, медійних форм прояву повсякденного життя чи у повсякденному житті та їхнього (подальшого) розвитку, а з другого — технологічних та цифрових основ цих процесів. Для структуризації змісту першого підрозділу доцільно починати з різних *медіатипів*, які склалися історично і протягом тривалого часу визначали медіаландшафт, але в процесі диджиталізації все частіше технічно та змістовно зливаються в сенсі *медіаконвергенції*. Оскільки паралельно відбуваються також процеси або зміни *контент-пропозицій*, то їх також слід розглянути. Технічні та змістовні зміни — як подальший пункт структури — також пов'язані з певними *можливостями доступу*, наприклад, у технічному та фінансовому плані або з огляду на особисті передумови. Другу частину кола завдань можна структурувати через основні принципи диджиталізації. Для того, щоб процеси автоматизовано здійснювалися за допомогою комп'ютера, принципово, аби значущі елементи, тобто *інформація*, переводилися в *дані*, які можуть оброблятися комп'ютером як машиною. Для цього, однак, спочатку необхідно *дані зібрати* та ввести або їх за допомогою *сенсорів записати*. Для обробки відповідні процеси слід формально *змодельовати* та перевести в *алгоритмічні структури*. Це відкриває широкий спектр варіантів *автоматизації* та *об'єднання в мережу*.

Згадані акценти також стосуються виявлення зв'язків між окремими аспектами та, за необхідності, використання знань з інших кіл знань або усвідомлення значення інших кіл знань.

Розуміння та оцінка медіатипів та медіаконвергенції

Стосовно різних типів медіа студенти мають спочатку встановити, які є відмінності між окремими медіапропозиціями та пов'язаними з ними типами медіа. Це можна ініціювати, зібравши, зокрема, пропозиції на основі власного медіаспоживання, а потім систематизувавши за типом медіа, наприклад, друковані медіа, аудіомедіа, радіо, телебачення, комп'ютер / інтернет, фотографія, кіно- та відеофільм або телефон. Це, ймовірно, покаже, що чітке співвіднесення не завжди є можливим, наприклад, коли фотографія згадується як цифрова фотографія та сполучена зі смартфоном, або якщо телебачення також прив'язане до інтернету. Таким чином постає питання про те, як змінилися окремі медіатипи самі собою з плином часу, і як різні медіатипи, зокрема, з розвитком цифрових технологій зростаються або навіть розчиняються одне в одному. Особливо впадає у вічі конвергенція медіатипів, наприклад, у смартфоні, який школярам зазвичай є добре знайомим. Його можна використовувати як телефон, фотоапарат, відеокамеру, телевізор, радіоприймач, ігровий комп'ютер, навігаційний пристрій, цифрову

газету чи електронну книгу тощо. Історичний погляд на окремі типи медіа також показує тенденції до конвергенції, наприклад, у розвитку телебачення у зв'язку з текстом на екрані та системою відеографії аж до гібридного телебачення (Hybrid Broadcasting Broadband TV) як зв'язку між телебаченням та інтернетом. Для оцінки та аналізу поточних і майбутніх процесів можна запитати, наприклад, чи конвергенція медіатипів повністю витісняє окремі медіатипи, та як це слід характеризувати. На прикладі друкованих газет та веб-порталів новин або електронних видань місцевих газет для планшетів можна усвідомити вплив, наприклад, на поведінку в мережі, на зміни в професійних стандартах або на економічні контексти. На прикладі кіно та його розвитку в процесі диджиталізації можуть бути розроблені основи того, як медіатип може стверджуватися попри конкурентні пропозиції в процесі диджиталізації.

Розуміння та оцінка контент-пропозицій та форм доступу:

При розгляді контент-пропозицій важливо звернути увагу на діапазон медіапропозицій і при цьому, наприклад, розрізняти інформаційні, рекламні та розважальні, ігрові та комунікативні пропозиції. Учні можуть, наприклад, зібрати докупи варіанти того, які медіапропозиції мають на меті або підтримують рекламні цілі, та за якими критеріями ці пропозиції одна від одної відрізняються. Такий огляд може не лише привернути увагу до того, що окремі пропозиції значно змінилися з часом, наприклад, фотографії від аналогової фотографії до цифрового зображення, але й що з диференціацією комунікаційних пропозицій варіюються також тип комунікації та її змістовні можливості формування, наприклад, при розрізненні від аналогового рекламного плаката до цифрової рекламної пропозиції в соціальній мережі або при використанні пошукової системи. На прикладі рекламних пропозицій можна також звернути увагу на те, що велика кількість пропозицій у різних видах медіа не в останню чергу пов'язана з тим, що спеціальні пропозиції, такі як реклама, а також новини, вже створюються не виключно людьми, а все частіше і за допомогою алгоритмічних процесів (див. також розділ 6.2.3).

Під час диджиталізації сформувалося багато веб-пропозицій, які не тільки надаються до сприйняття, але й уможливають власне формування контенту. Прикладами є блоги, соціальні мережі або відеоплатформи. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що медіапропозиції стосовно їхніх форм доступу змінилися. Якщо пропозиції медіа, зокрема телебачення та радіо, є публічно доступними — подеколи за певну плату та з додатковим технічним обладнанням — у соціальних мережах конфіденційність та публічність пропозицій можна, в принципі, визначати самому. Те, що це має свої межі, показують випадки, коли, наприклад, окремі користувачі цифрового застосунку надають доступ до своєї адресної книги та цим, можливо,

роблять доступними іншим дані, які, власне, мають бути зарезервованими для конкретного кола адресатів. Окрім технічних та змістовних аспектів увагу школярів слід звернути на те, що використання медіапропозицій також пов'язане з потребами персоналу, як-от фізичні передумови для використання технічних пристроїв та навички для роботи з ними, а також для роботи з програмним забезпеченням, що за всієї відкритості також може означати бар'єри доступу для окремих людей чи груп.

Розуміння та оцінка контекстів інформації та даних і варіантів збору даних:

Що стосується різниці між інформацією та даними, то мова йде про те, аби дати учням зрозуміти, що машинна обробка комп'ютером можлива лише на основі елементів, які є формалізованими, тобто є наявними у бінарній формі, котра також реалізується технічно, наприклад, як стан напруги. Ці елементи можна схарактеризувати як дані, значення яких можна розкрити лише через додаткову інформацію. Наприклад, учні, працюючи з фотографіями та зображеннями, можуть виявити, що як правило, дуже важко змінити аналогові фотографії та не залишити помітних слідів зміни. У випадку цифрових зображень зміни на рівні окремих пікселів можна робити таким чином, що маніпуляції не простежуються. Зображення таким чином переводиться у формат даних, розділяючись на невеликі окремі пікселі, які потім можуть бути збережені та оброблені як величина кольору у вигляді (бінарних) числових значень. Однак це також означає, що на рівні машини значення того, що підлягає опрацюванню, більше не розпізнається. Інформація про те, що набір даних є зображенням, має фіксуватися на додаток до даних, наприклад у відповідних назвах файлів. Запис даних знову стає інформативним лише тоді, коли числові значення перетворюються на кольорні коди та візуалізуються на поверхні презентації, наприклад, екрані, та інтерпретуються спостерігачем як зображення. Окрім переведення інформації у дані дітям і підліткам слід надати можливість дізнатися про різні форми збору даних та оцінити їх. Окрім ручних форм введення даних можна обговорити, зокрема, сенсори, які реєструють довколишні враження, котрі далі обробляються як дані. Використовуючи смартфон як приклад, можна показати велику кількість таких сенсорів — датчики наближення, освітленості, температури, нахилу, обертання, прискорення або GPS-датчики. На цьому тлі учні можуть поміркувати, які з отриманих даних для яких цілей можна опрацювати, які інші застосунки існують у повсякденні, та як це слід оцінювати. Крім того, можна детальніше зупинитися на формах збору даних, що зазвичай відбувається непомітно, наприклад, відеокамерами в громадських місцях та під час дорожнього руху або на тлі використання програмних датків, наприклад, при виконанні запитів через пошукову систему.

Розуміння та оцінка моделювання та алгоритмічної обробки даних:

Для того, аби отримати базове розуміння процесів, що лежать в основі медійних форм прояву цифрового світу, важливо хоча б схематично пройти етапи моделювання та алгоритмізації. Якщо фрагмент реальності або процес опрацьовує комп'ютер, то пов'язаним з ним об'єктам слід спочатку надати формальної форми, тобто форми символу. Наприклад, за допомогою датчика температури, одноплатного комп'ютера та серії світлодіодів учні можуть розробити термометр, конструкцію якого вони спочатку фіксують на кресленні, а функціональні зв'язки між зареєстрованими значеннями датчика та виводами даних через світлодіоди формують як текст. На подальшому етапі ці зв'язки можна представити та сформулювати як алгоритм. При цьому учні можуть розглядати такі концепції, як цикли програми, умовні оператори та змінні. Нарешті, низькопорогову реалізацію алгоритму у вигляді мови програмування можна здійснити через графічний інтерфейс програмування, щоб таким чином перевірити термометр. На цьому ґрунті можна у результаті проаналізувати, які умови висуваються до машинної обробки та проєктування алгоритмів (пор., наприклад, Schön, Ebner u. Natt 2016; Herzig 2017).

Розуміння та оцінка автоматизованих процесів та об'єднання в мережу:

З технічного погляду медіаландшафт базується на глобально пов'язаній мережі комп'ютерів та ІТ-систем, які дозволяють зводити до купи та оцінювати дані, зібрані в будь-якому місці. Це відбувається не тільки через окремих користувачів, але й через автоматизовані процеси, наприклад, у вигляді постійного пошуку нових даних в інтернеті, підготовки результатів для пошукових систем або автоматизованого пошуку зв'язків між зібраними даними. Таким чином школярі можуть подумати, які дані стосовно користувацької поведінки окремих осіб можуть зацікавити оператора пошукової системи, щоб для цієї людини цілеспрямовано запропонувати рекламу. У цьому контексті можна згадати дані про використовувані пошукові терміни, про відвідувані веб-сайти, про замовлені продукти, про людей, з якими хтось пов'язаний через соціальні мережі або за якими хтось «стежить» чи про часто читані теми. З аналізу багатьох таких окремих даних та їх комбінацій можна виявити, наприклад, спеціальні вподобання, інтереси чи також звички, які дозволяють налаштувати відповідну специфікацію реклами. На цьому тлі слід також розробити й оцінити основні ідеї та приклади застосування Big Data, тобто аналіз великої маси даних із метою виявлення кореляцій у даних і створення на цій основі прогнозів на майбутнє, (див. також розділ 5.2.3). Для відповідного розгляду можуть також використовуватися повідомлення публічних медіа, в яких такі застосунки, як автоматизоване розпізнавання облич, обговорюються в контексті захисту даних.

6.4.1 Належні способи дій

Тематичні акценти в колі завдань «Розуміння та оцінка медіаландшафту та його цифрової інфраструктури» також можна розкрити за допомогою підходів, що ґрунтуються на ознайомленні, проблемах, рішеннях, формуванні та оцінці.

Наприклад, диференціації *медіатипів*, зокрема, може на базі формату пропозицій, як-от новин, сприяти *встановленню* того, в яких медійних контекстах можна знайти новини. Це може бути вихідною точкою для систематизації стосовно медіатипів. Залежно від цільової групи як вихідна точка може бути обраним інший формат пропозиції або інша форма організації, наприклад казки, спортивні повідомлення або рекламні пропозиції. Відповідні власні розвідки мають, з одного боку, привернути увагу до розмаїття медіатипів, а з другого — також сприяти усвідомленню того, що окремі провайдери поширюють свою пропозицію через різні медіатипи, а також з'єднують їх між собою.

Розгляд питань про *медіаконвергенцію* може бути ініційованим, наприклад, створенням для школярів ситуації телевізійної редакції, коли їм радять паралельно до показу популярного серіалу також активно використовувати Twitter. Для молодших цільових груп прикладом може слугувати також веб-сайт популярної дитячої передачі. Для підготовки рішення в редакції учні мають за різними критеріями висунути аргументи на користь або проти розширення пропозиції. Такий спосіб дій може, з одного боку, сприяти усвідомленню власної користувацької поведінки та пов'язаних з цим потреб в обміркуванні, але, з другого — також привернути увагу до того, що зі з'єднанням окремих медіатипів пов'язане не лише злиття на технічній основі, коли, наприклад, представляються в інтернеті телепропозиції та радіопередачі, але й окремі пропозиції пов'язуються між собою за змістом через різні типи медіа, коли, наприклад, до конкретної телепрограми створюються супровідний веб-сайт, Twitter-хештег та блог. Крім того, підхід, орієнтований на рішення, рекомендується тому, що він привертає увагу до необхідності приймати рішення не лише на основі особистих уподобань, але також враховуючи аргументи, орієнтовані на критерії. Альтернативно розгляд різноманітності медіатипів і тенденцій до конвергенції також можна ініціювати через *орієнтований на оцінку* підхід, у якому рішення учні не шукають спочатку, а передбачають як прийняте і мають оцінювати з різних точок зору.

Для розгляду *різноманітності контент-пропозицій* та можливих форм доступу доцільними є також підходи, *орієнтовані на дослідження*. Так, наприклад, школярі, відвідавши бібліотеку, можуть вивчити та сформувати контент-пропозицію для сфери друкованих мас-медіа. Це, можливо, дасть зрозуміти, що бібліотека реагує на зміни в медіаландшафті та розши-

рила свою пропозицію за межі сфери друкованої продукції. Можна очікувати, що такий підхід також сприятиме тому, що учні, окрім сфери друкованої продукції звернуть увагу на інші медіатипи, наприклад, аудіомедіа, програмне забезпечення для навчання та розваг або веб-пропозиції для видачі друкованої продукції додому або завантаження електронних журналів і газет. Аналогічно діти та підлітки могли б досліджувати різноманітність змісту медіапропозицій на основі власних інтересів, порівнюючи застосунок на своїх смартфонах. Як вивчення бібліотечної пропозиції, так і змістовний діапазон пропозицій можна використовувати, додатково вияснивши, у який спосіб ці пропозиції є доступними, і як це оцінити. Це має уможливити ознайомлення з вільно доступними пропозиціями і платними, які можна придбати або орендувати, а також можливими подальшими витратами, наприклад, при купівлі через застосунок, з технічними передумовами щодо використання пропозицій, зокрема, у вигляді кінцевих пристроїв чи інфраструктур, або з можливостями власної участі, наприклад за допомогою мережевих пропозицій або з громадськими мас-медіа*. При *орієнтованому на формування* підході розгляд цих питань також можна заохотити завданням, у якому учні розробляють для бібліотеки концепцію пропозиції та використання, що відображає їхні ідеально типові уявлення про контент-пропозиції та форми доступу.

Для розгляду питань щодо переведення інформації у дані та форми можна, наприклад, обрати *проблемно-орієнтований підхід*. Щодо цього — виходячи з досвіду учнів із надсиланням файлів зображень через свої смартфони чи інші комп'ютери — можна спитати, у якій формі таке зображення обробляється у смартфоні. За допомогою програмного забезпечення для обробки зображень учні можуть спочатку опрацювати, як елементи зображення, зокрема, окремі геометричні форми, через стандартизовану систему кольірних кодів, наприклад, кольірну модель RGB**, можуть конвертуватися в числові значення. На цьому етапі також можна запровадити бінарну систему, якщо вона ще не відома, щоб пояснити, скільки кольорів можна створити сумішшю червоного, зеленого та синього компонентів та кодування кожного компонента в одному байті. Цей спосіб дії показує, що на рівні бінарного кодування вже не можна розпізнати, що бінарні значення — це кольори, тобто інформація про колір перетворена на число без значення. У подальшому перебігу принцип кольорного кодування потім може бути по-

* Громадські ЗМІ в Німеччині — модель медіа за участю громадян, поширена в чотирьох федеральних землях (Бремен, Нижня Саксонія, Північний Рейн-Вестфалія та Тюрингія), з переважним фінансуванням із публічних коштів, третя порад із публічно-правовою та приватною — (Прим. перекл.)

** RGB – red-green-blue – (англ.) червоно-зелено-синій – (Прим. перекл.)

ширенням на окремі точки або пікселі, на які розділяється зображення, і які фокусуються в людському оці, утворюючи площинний загальний образ.

Варіанти збору даних та створення мереж можна пояснити, зокрема, через *орієнтований на рішення підхід*. Це є можливим не в останню чергу через те, що на школярів у повсякденному користуванні впливають відповідні рішення та їхні наслідки. Так, наприклад, може поставити завдання, коли молода людина має вирішити, чи дозволяти у застосунку на своєму смартфоні дати доступ прикладній системі до даних або сенсорів свого мобільного телефона. Це дозволяє скористатися можливістю спочатку розробити види збору даних, а потім запитати, у який спосіб ці дані опрацьовуються далі. При цьому має також бути зрозумілим, що багато процесів, пов'язаних зі збором та обробкою даних, відбуваються *автоматизовано*, і користувачі часто це навіть не усвідомлюють. Для того, щоб можна було зрозуміти та *оцінити процеси моделювання та алгоритмічної обробки даних*, пропонується, зокрема *проектно-орієнтований підхід*, оскільки самостійно проведені проєктування, конструювання та програмування цифрового застосунку дозволяють у спрощений та типовий спосіб ознайомитися з основними концепціями інформатики та кроками моделювання, а також зрозуміти відповідні контексти. Крім того, в контексті систем із сенсорами, приводами та мікроконтролерами можна розробити дуже креативні програми. Вони, з одного боку, можуть сприяти мотивації, а з другого — дозволяють у гендерному відношенні враховувати для хлопців та дівчат приклади, що відповідають їхнім потребам, інтересам чи досвіду.

Ми рекомендуємо вам тепер ще раз поміркувати над своїми першими оцінками прикладу проєкту відповідно до питань, наведених у розділі 6.1.1. На тлі викладеного у розділах 6.1.2 до 6.1.4, будь ласка, зважте свої перші оцінки та у разі необхідності доповніть їх.

6.2 Аналіз та оцінка особливостей формування та процесів продукування медіамеседжів

6.2.1 Вступні зауваження та питання

Через медіа діти та молодь постійно стикаються з інформацією, вигаданими історіями чи рекламою. Для усвідомленого використання різноманітних пропозицій важливо розуміти та оцінювати знакову мову медіа. Розуміння та здатність до оцінки в галузі медійних форм вираження також є важливими для власного формування медіа. При цьому протягом тривалого часу можна було вважати, що медіаповідомлення створені однією людиною,

хоча все більш технічними засобами. Наразі на основі цифрових технологій поряд із людьми як виробники медіаповідомлень виступають комп'ютери та інформаційні системи, наприклад, як соціальні роботи, котрі діють або як фізично наявні роботи-гуманоїди, або як агенти чи боти, що існують віртуально (див. розділ 1.1.2). З цього боку, крім розуміння та оцінки медійної знакової мови, необхідно скерувати погляд на процеси створення медіаповідомлень.

Для тематизації формування та виробництва медіа в школі чи на дозвіллі завжди з'являється нагода. Так, перед дітьми чи підлітками можуть поставати такі запитаннями: чи маю я на інтернет-платформі представити себе лише текстом або також зображенням чи відео? Який план, наприклад, широкий, з близької відстані або середній, і який ракурс, наприклад, зверху, знизу чи нормальний, я маю вибрати для фотографічного селфшота? Як я можу визначити, чи є певний медійний меседж радше повідомленням, думкою чи маніпулятивною новиною? Чи маю я для вивчення певного питання використовувати лінійне пояснювальне відео або ж програму навчання з інтерактивними можливостями? Що краще розробити для короткого опису нашої школи на майбутній день відкритих дверей — плакат, флаєр, відео чи веб-сайт? Як я можу визначати, чи походять пости у соціальній мережі від людини, чи від робота?

Ці чи подібні запитання можуть бути використані, щоб закласти в основу знання різних варіантів формування медіа та процесів створення медіаповідомлень, а також навички для оцінювання.



Далі буде окреслено основну канву для проєкту, який стосується розгляду різних можливостей формування і може називатися «Медіаваріації» (пор. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S.270ff.).

Такий проєкт можна реалізувати, наприклад, в дев'ятому чи десятому класі — на міждисциплінарному уроці або на проєктному тижні — з такими фазами:

Посилання на досвід та формулювання завдання: У вступному обговоренні спочатку слід порушити питання про те, які медіаможливості можна використовувати для представлення визначеного контенту. Це може вилитися у пропозицію сформувати загальну тему в різних медіатипах. Можна зібрати різні важливі для молоді теми, наприклад, прихильність, дружба, розлука, від'їзд, наркотики, конфлікт, насильство, смуток, самотність, радість, повернення додому. На основі обговорення цих тем слід прийняти рішення щодо теми. Тепер можна зібрати ідеї щодо питання, як має бути представленою тема, наприклад, як вірш, коротке оповідання, епістолярний роман, фоторепортаж, радіоп'єса, відеокліп або веб-сайт. Як приклад, ми пропонуємо, щоб навчальна група та викладач вибрали фоторепортаж, радіоп'єсу, відеокліп та веб-сайт.

Узгодження цілей: У бесіді вчитель може узгодити як мету, при чотириразовій реалізації обраної теми та подальшому порівнянні розробити особливі можливості та межі різних медійних типів формування. Молоді люди повинні мати можливість побачити, що проєкт може допомогти їм розглянути медіапропозиції щодо змісту та форми, оцінити специфічні для медіа особливості стосовно їхнього значення для змісту і належним чином обрати різні типи формування для сприйняття та власного виробництва.

Порозуміння щодо підходу: Для цього спочатку треба сформувати запитання, котрі слід уточнити перед тим, як обрана тема може бути реалізована в чотирьох узгоджених варіантах, наприклад: Як тему слід структурувати за змістом? Які можливості та обмеження можна або слід очікувати при реалізації змістовних ідей у відповідний тип формування? Які технічні навички принагідно ще слід засвоїти? Яким чином слід забезпечити реалізацію теми у відповідному типі формування? Після цього можна планувати опрацювання питань у чотирьох малих групах, при цьому кожна мала група повинна отримати тип формування.

Розробка основ формування: Тепер учні в малих групах можуть опрацювати питання відповідно до (3) за отриманим ними типом формування та, по можливості, засвоїти необхідні передумови, використовуючи наявні в учнів чи вчителів навички. Наприкінці цієї фази слід скласти робочі етапи формування медіаповідомлення, встановити технічні передумови та у кожній групі відповідно обговорити необхідну діяльність.

Реалізація відповідного типу формування за змістом та формою: Тепер в малих групах можна виконувати отримані завдання, а тему можна реалізувати у відповідному типі формування.

Порівняння та резюме: Після завершення фоторепортаж, радіоп'єсу, відеокліп та веб-сайт можна представити та обговорити в класі. При цьому доречно реалізовані типи формування схарактеризувати відповідно до обраних можливостей: за формами представлення, за способами формування, за формами організації та за формами процесу (див. також розділ 1.2.3). На основі такої характеристики слід, підсумовуючи, обговорити, у чому схожість та відмінності чотирьох реалізованих типів формування, яке значення мали медіаособливості для вибору та реалізації змістовних ідей, та які аспекти теми — принагідно — були особливо наголошені чи знехтувані.

Застосування: У практичному застосуванні роман чи коротке оповідання, які були екранізовані, можна порівняти з екранізацією та відповідно оцінити (пор., наприклад, Bertelsmann Stiftung u. Evangelisch Stiftisches Gymnasium 2001, S. 98ff.).

Продовження та оцінка: Якщо виникають подальші питання щодо різних медійних можливостей формування, їх можна згодом опрацювати. На завершення спосіб дій та здобуті в проєкті знання слід осмислити та

проаналізувати стосовно їхнього значення для власного сприйняття та виробництва медіа.

Для аналізу та оцінки цього проєкту знову можуть бути використані питання, наведені у розділах 5.1.1 та 6.1.1 після відповідного навчального прикладу.

Будь ласка, виберіть звідти окремі питання, які вас цікавлять, і дайте першу оцінку.

Розгляд таких питань має стати подальшим стимулом для того, щоб диференційовано провести відповідні аналізи та оцінки:

- Які специфічні передумови навчання необхідно враховувати в цьому колі завдань та які мають бути очікування щодо компетенцій?
- Які тематичні акценти є загалом важливими для кола завдань?
- Яким чином можна реалізувати в колі знань способи дії, орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку?

Такі міркування мають спонукати не тільки до аналізу та оцінки відповідних занять чи проєктів у цьому колі завдань, але також до створення власних прикладів.

6.2.2 Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

У школі та у вільний час діти та підлітки стикаються із враженнями чи питаннями, пов'язаними з особливостями формування медіаповідомлень та / або їх створенням (див. вище). Перш за все, це свідчить про те, що школярі, як правило, мають певний досвід щодо можливостей формування медіа. Залежно від віку, шкільних та позашкільних нагод для особистого формування медіа або для усвідомлення медіаподій, досвід може бути дуже різним. Що стосується власного медіаформування, то він може варіюватися від більш інтуїтивного підходу при написанні власних текстів до добре продуманих рішень при виборі *можливостей формування*, а стосовно медіасприйняття — від неусвідомленого медіаспоживання до диференційованого аналізу медіапропозицій.

Що стосується *створення медіамеседжів*, то діти та підлітки, як правило, мають досвід малювання (як нанесення кольорових речовин на матеріальний носій), а також запису звуків чи зображень (будь то в аналоговій чи цифровій формі). І в малюванні, і в записах діти та підлітки по суті сприймають себе як суб'єкти прийняття рішень, котрі обирають медіаконтенти. Той процес, коли цифрові або алгоритмічні можливості також використовую-

ються для створення медіамеседжів без прямого втручання людини, власне, має бути дітям або підліткам — залежно від імпульсів їхнього оточення — в принципі відомим; однак глибше усвідомлення ІТ-систем як «виробників» медіамеседжів, зазвичай, присутнє лише тоді, коли до цього вже були надані чіткі імпульси в школі.

Залежно від передумов навчання можна сформулювати відповідні специфічні очікування щодо компетенцій для проєктів чи занять у колі завдань аналізу та оцінки особливостей формування та процесів створення медіамеседжів. На закінчення середньої школи 1-го ступеня як загально-го орієнтира для шкільної діяльності можна прагнути до того, щоб молоді люди були готові та здатні

- a) пояснити форми представлення, способи формування, форми організації, форми процесу та типи формування стосовно різних аспектів,
- b) у випадку медіапропозицій та власних медіаповідомлень аналітично осмислити та врахувати можливості формування, оцінити їхнє значення для медіаконтенту та характеризувати їх стосовно взаємозв'язку форми та змісту, а також інших критеріїв,
- c) описати та оцінити відповідно до різних критеріїв різноманітні технічні можливості для створення медіамеседжів — нанесення речовин, запис на матеріальних носіях, генерація технічних сигналів та їх передача, запис датчиками та перетворення в цифрові дані, а також алгоритмічне генерування.

Такого рівня компетенцій можна прагнути через різні проміжні рівні. Наприклад, у сенсі першого проміжного рівня (для кінця четвертого класу) можна націлитися на таке:

- a) Описати обрані форми представлення та способи формування з урахуванням відмінностей.
- b) Розглянути форми представлення та методи дизайну в наявних медіапропозиціях та власних медіаповідомленнях.

Другий проміжний рівень (для кінця шостого класу) можна схарактеризувати такими очікуваннями щодо компетенцій:

- a) Пояснити переваги та проблеми різних форм представлення та способів формування в медіапропозиціях з погляду на представлені контенти.
- b) При створенні власного медіаповідомлення зважувати форми представлення та способи формування з урахуванням їхніх переваг і проблем та обґрунтувати рішення.

Виходячи з цього, можна врахувати в подальших класах описані вище очікування щодо компетенцій для завершального етапу середньої школи 1-го ступеня.

6.2.3 Тематичні акценти

У колі завдань аналізу та оцінки особливостей формування та процесів створення медіамеседжів є сенс — насамперед стосовно особливостей *формування медіамеседжів* — взяти за основу як тематичні акценти наведені в розділі 1.2.3. медійні ознаки. При цьому видається доцільним інтегрувати типи кодування та види відчуттів під тематичним акцентом «форма представлення». На тлі вищезазначених очікувань щодо компетенцій тоді можна виділити такі тематичні акценти з погляду на особливості формування: аналіз та оцінка форм представлення, способів формування, форм організації, форм процесу, а також типів формування. Далі у цьому колі завдань — стосовно *створення медіамеседжів* — йдеться про тематичне акцентування при аналізі та оцінці відповідних процесів.

За всіх тематичних акцентів на *особливостях формування медіамеседжів* важливо усвідомити різні можливості, наявні в окремих особливостях формування, розробити відмінності, осмислити переваги та проблеми окремих можливостей, а також — у випадку наявного або створюваного медіа-продукту — ті можливості, що є обраними чи обираються в аспекті різних критеріїв. Як особливо важливий критерій можна виділити відповідність між медійною формою та змістом. Іншими загальними критеріями можуть бути, наприклад, оригінальність або відповідність обраних можливостей формування з погляду на наявні передумови цільової групи або з погляду на співвідношення зусиль та виходу (продукту), а також відповідальне використання медіаможливостей. Ці міркування — які є релевантними для особливостей формування загалом — ще можуть бути частково уточненими для окремих тематичних акцентів.

Аналіз та оцінка форм представлення:

У сфері форм представлення варто, наприклад, розглянути основні форми письмового тексту, зображення, аудіоповідомлення та рухомого зображення. Основні форми також можуть поставати в комбінованій формі, зокрема як озвучена послідовність зображень. Різні форми представлення можна описувати та розрізняти за відповідними типами кодування та видами відчуттів. Наприклад, письмовий текст відповідає символіко-вербальному кодуванню та візуальному видові відчуттів (див. розділ 1.2.3). На основі відповідних характеристик за допомогою прикладів можуть бути розроблені переваги та проблеми, а також наведені оцінки за критеріями.

Аналіз та оцінка способів формування:

У випадку способів формування йдеться зокрема про те, щоб усвідомити важливі відмінності стосовно чотирьох згаданих основних форм представлення, а також стосовно інтерактивних повідомлень (див. також розділ

1.2.3). Тому, наприклад, є різниця, чи людина на зображенні представлена зі звичайного ракурсу або з нижньої точки чи з пташиного польоту, чи є маркування у письмовому тексті, чи ні, подібно до того, як в аудіоповідомленні регулюються гучність та високі та низькі тони, і чи на веб-сайті використовується віконна техніка відображення або інші методи. Такі відмінності можна, наприклад, розробляти та оцінювати задля привертання уваги та інших впливів на сприйняття.

Аналіз та оцінка форм організації:

У випадку форм організації, наприклад, повідомлення, коментар, навчальна програма, реклама, модерація, ігровий епізод, інтерв'ю, симуляція та репортаж, можна спочатку виділити певні характеристики різних можливостей (див. також розділ 1.2.3). Так, у випадку симуляції, наприклад, виникає питання, наскільки формування моделі, що лежить в її основі, абстрагується від реальності, а в інтерв'ю техніка запитань відіграє особливу роль. Для опрацювати відмінностей можна, зокрема, використовувати функції, пов'язані з різними формами організації. Тут, наприклад, можна розрізняти такі функції: інформаційну, оцінювальну, коментувальну, навчально-орієнтовану, розважальну, підтримки рішень, рекламну, активувальну та інструментальну. Оцінка форм організації може бути націлена на питання про те, чи є відповідними характеристики конкретної форми організації та чи відповідає функціям їх виклад. На подальшому рівні можна спитати про просвітницький або маніпулятивний зміст використовуваних форм організації. При цьому слід враховувати також питання можливого змішування основних функцій, наприклад, інформації та розваг у так званому інфотейнменті.

Аналіз та оцінка форм процесу:

У випадку форм процесу, наприклад, лінійних або нелінійних з респонсивними або адаптивними можливостями, також йдеться насамперед про їх відповідну характеристику (див. також розділ 1.2.3). Різні форми процесу, крім того, розрізняються, наприклад, тим, чи є вони статичними, чи ж динамічними, які варіанти управління вони пропонують та чи є вони більш орієнтованими на сприйняття, чи на взаємодію. Так, наприклад, лінійні форми можуть бути представлені у статиці, як-от письмовий текст, або ж у динаміці, наприклад, кінофільм. При статично-лінійному поданні так само, як і при респонсивних формах процесу і взаємодії, прийом сам надається до регулювання, наприклад, за допомогою пошуку інформації в інтернеті. На противагу цьому при динамічному поданні задається швидкість процесу. Водночас лінійні процеси зазвичай можна схарактеризувати як більш орієнтовані на сприйняття, тоді як, наприклад, респонсивні процеси орієнтовані на взаємодію. На основі таких та інших аспектів характеристики та порів-

няння відповідно існує можливість назвати для різних випадків переваги і проблеми та детально їх оцінити.

Аналіз та оцінка типів формування:

Типи формування, наприклад, детективний роман, радіоп'єса, комп'ютерне моделювання, відеокліп, аудіожурнал, телесеріал чи веб-сайт можна схарактеризувати загалом та з посиланням на конкретний медіапродукт стосовно згаданих вище можливих або обраних особливостей формування (див. також розділ 1.2.3). Так, наприклад, конкретний веб-сайт може містити письмові тексти, зображення або фільми як форми представлення. При цьому можуть проявлятися різні способи формування: різні акцентування у випадку письмових текстів, різний план у випадку зображень або різні способи монтажу у випадку фільмів; вони можуть бути вбудованими в різні форми організації, наприклад, повідомлення, ігрові епізоди чи симуляції; форма процесу загалом може бути респонсивною і допускати при цьому лінійні процеси. На основі таких характеристик та аналізів можуть бути опрацьовані переваги та проблеми відповідного веб-сайту і подальші оцінки, пов'язані з критеріями.

Аналіз та оцінка процесів створення медіамеседжів:

Тут насамперед йдеться про усвідомлення того, що медіаповідомлення з технічного погляду можуть створюватися у дуже різний спосіб, а саме (а) коли певні речовини, наприклад, акварельні або олійні фарби наносяться на матеріальний носій, зокрема, на папір, (б) оптичні або акустичні сигнали записуються на основу, наприклад, на фотопапір або на DVD, (с) технічні сигнали генеруються та передаються, зокрема, в аналоговому радіо (д) фізичні сигнали фіксуються сенсорами, перетворюються в цифрові дані та обробляються для зберігання та відтворення; (е) символічні схеми, генеруються алгоритмічними чи машинними процесами (пор. Herzig 2012, S. 157ff.; див. також розділ 4.4.4). Ці різні процеси можна порівняти стосовно їхніх конкретних шансів і меж та обговорити й оцінити щодо їхніх творчих діапазонів та можливостей впливу. При цьому слід також обговорити й оцінити людські дії та можливості впливу при створенні медіамеседжів стосовно відповідних технічних процесів. Особливо важливою темою в цьому контексті є соціальні боти, які генерують фіктивні облікові записи і тим самим імітують людину-користувача. Соціальні боти можуть у соціальних мережах як люди сигналізувати про схвалення чи неприйняття висловлених думок та постити коментарі, які можна заготовити заздалегідь або створити під тему. Зважаючи на швидкість та частоту їхніх реакцій на вибрані теми, з одного боку, може скластися враження, що ця тема викликає широкий інтерес і тому видається особливо важливою. З другого боку, можна поширювати цілеспрямовані фейкові повідомлення чи певні думки

з метою створення помилкових уявлень про реальність та / або маніпуляцій думками на користь автора соціальних ботів. Це може мати значний вплив на теми, що обговорюються в суспільстві, а також на формування громадської та політичної думки (пор., наприклад, ВРВ 2017). До того ж стає все важче викривати соціальних ботів, хоча й для цього існують певні можливості (пор. там само). У будь-якому разі в межах медіаосвіти має відбуватися роз'яснювальний та оцінювальний розгляд феномену соціальних ботів.

6.2.4 Належні способи дій

До викладених вище тематичних акцентів при різних особливостях формування слід підходити в орієнтований на проблеми, рішення, оцінку або формування способів. При цьому орієнтований на формування підхід із точки зору змісту та мотивації має особливе значення: з точки зору змісту, оскільки для усвідомленого формування власних медіаповідомлень знання та оцінка різних можливостей формування є основоположними, і вони апріорі розміщуються в контексті програми; з мотиваційної точки зору, тому що можливість самостійно щось сформувати, як правило, позитивно впливає на готовність розглянути відповідні теми. Наприклад, часткове завдання розуміння та оцінки форм представлення можна було опрацювати вже в перші роки початкової школи, заохочуючи дітей представити якусь відому казку в різній формі (пор. Tulodziecki et al. 1995, S. 41ff.). Цей зміст видається особливо придатним для початкової школи, оскільки він ґрунтується на досвіді дітей і дає їм можливість висловлювати свої уявлення про персонажів та події казки у різний спосіб, наприклад, як аудіокнига з усними текстами та відповідними шумами або як історія в картинках через намальовані зображення чи постановчі фотографії. Такий орієнтований на формування підхід до розуміння медійних можливостей формування може бути реалізованим і для інших тематичних акцентів, а також для наступних класів — з відповідними до віку темами. При цьому можна запропонувати комбінації з іншими способами дій. Наприклад, у контексті опрацювання теми «газета» було б важливо розібратися, які типи текстів чи форми організації можна знайти чи використовувати в газетах. Це можна, наприклад, реалізувати у формі *орієнтованого на ознайомлення підходу*, яка може призвести до орієнтованого на формування підходу зі створенням власної газети, або до підходу, *орієнтованого на оцінку*, із порівняльним аналізом та оцінюванням різноманітних типів газет.

Це вже вказує на те, що за певних обставин також передбачається підхід, *орієнтований на оцінку*. Так, наприклад, тим досвідом, коли за певними навчальними програмами на базі комп'ютерів учні вчать особливо охоче, а за іншими — не люблять вчитися взагалі, або коли комусь конкретний веб-сайт чи комп'ютерна гра дуже подобаються, а інші зовсім не

подобаються, можна скористатися, щоб розглянути такі медіапропозиції не лише за змістом та формами представлення, але й стосовно пов'язаних із ними форм процесу.

Крім того, медійні особливості формування також можна розробляти в *орієнтований на рішення* спосіб. Наприклад, учням, які хочуть створити документацію для шкільного свята, можна поставити запитання, в якому типові формування вона має бути створеною, зокрема, у формі брошури або у вигляді відеодокументації чи як веб-сайт. Це рішення призведе далі до *орієнтованого на формування* підходу.

Крім того, заняття або проекти для розробки медійних можливостей формування та для їх оцінки можна проводити у *проблемно-орієнтований* спосіб. Наприклад, стосовно відеоспособів формування можна поставити запитання про те, як у бойовиках, детективах чи вечірніх серіалах вдається за допомогою засобів формування підтримувати пов'язані зі змістом моменти напруження, або як їх можна використовувати, щоб певні особи виглядали симпатичними чи непривабливими. З цієї метою школярам можна було б запропонувати створити протоколи фільму та на їх основі з'ясувати, які засоби формування використовуються для створення напруження, симпатії чи антипатії (пор. Tulodziecki 1997, S. 180ff.).

Підхід, орієнтований на ознайомлення, проблеми, рішення, формування чи оцінку, підходить не тільки для розгляду медійних *можливостей формування*, але й для тематизації *процесів створення медіамеседжів*. *Орієнтований на ознайомлення* підхід полягав би, наприклад, у з'ясуванні з медіаісторичної перспективи, через які етапи розвивалося створення медіамеседжів — від малюнків на стінах печер у доісторичні часи до сьогодишнього алгоритмічного створення їх ботами. *Проблемно-орієнтований* підхід може, наприклад, впливати з питання про те, чи можна принагідно відрізнити пости, створені ботами, від постів користувача-людини, і як саме. Підхід, *орієнтований на рішення*, можна, наприклад, ініціювати, симулюючи в рольовій грі розмову в головному офісі партії, в якій необхідно вирішити, чи треба використовувати соціальних ботів також у виборчій кампанії. Підхід, *орієнтований на формування* — це, наприклад, той випадок, коли для вибраних постів у соціальній мережі створюються коментарі, які згодом можуть поширюватися через соціальних ботів. Кожен із цих способів дії поєднується з *орієнтованими на оцінку* підходами, коли, наприклад, оцінюються виявлені ситуації у процесах створення медіамеседжів щодо їхніх шансів та ризиків, можливі методи розкриття щодо їхньої надійності, рішення про використання соціальних ботів у виборчій кампанії щодо їхньої доцільності або розроблені коментарі для соціального бота щодо соціальної відповідальності.

На тлі міркувань у розділах 6.2.2 — 6.2.4 ви тепер можете ще раз переглянути накреслений раніше проєкт і згадати свої початкові оцінки вибраних вами питань та у разі потреби їх модифікувати чи розширити. За бажання ви можете також розглянути інші питання аналізу та оцінювання для оцінки прикладу.

6.3 Виявлення та аналіз впливів медіа на людину та суспільство

6.3.1 Вступні зауваження та питання

Широке медіаспоживання дітьми та підлітками щодня призводить до різноманітних медіапрактик, які впливають на сприйняття світу, на потреби та емоції, а також на мислення та дії людей у соціальному контексті.

Медіаосвіта ставить перед собою важливе завдання щодо дослідження таких впливів. Для цього є багато причин, наприклад:

- Молоді люди, які часто переглядають детективи, можливо, переконалися на власному досвіді, що відчувають дискомфорт, заходячи в підземну автостоянку.
- Плануючи сімейну відпустку, батьки можуть порушити питання, чи можна вірити представленню наміченого курорту на веб-сайті великої туристичної агенції.
- Молоді люди часом страждають від переживання, що вони далеко не такі гарні та привабливі фізично, як хотіли б бути — через зображення, які вони постійно бачать у медіа.
- Після чергового масового вбивства часто виникає питання, наскільки навіженого убивцю підштовхнули до його злочину комп'ютерні ігри. Це нерідко поєднується з вимогою заборони шутер-ігор.
- Після того, як у класі трапився випадок кібербулінгу, виникає питання, які наслідки це може мати, наприклад, соціальну ізоляцію, стрес, психологічні проблеми або навіть самогубство.
- У дні виборів зазвичай оголошується, що до закриття дільниць не можна публікувати прогнози щодо виборів (щоб уникнути можливого впливу на останніх виборців).

Такі або подібні ситуації можна використовувати як привід для занять або проєктів, які передбачають з'ясування медіавпливу та можливих заходів щодо їх дослідження або контролю за ними.



Інша можливість полягає в тому, щоб діти або підлітки розглянули вибрані тези з теорії комунікації щодо впливу медіаспоживання. Отже, у розділі 1.1.4, зокрема, ми зазначили, що П.Фордерер та К.Клімтт (Vorderer, P. u. Klimmt, C., 2016) представляють різні тези щодо можливих наслідків стосовно ситуації «permanently online, permanently connected» (англ. постійно онлайн, постійно підключений — прим. перекл.). Наприклад, з їхніх міркувань щодо питання: «Як ми будемо незабаром підтримувати стосунки» можна навести тези такого типу (пор. S. 33):

- Просторова близькість до людей стає менш важливою; її місце посідає доступність.
- Нитки розмови, які за потребою можна переривати або продовжувати, все частіше замінюють концентровані розмови з чіткими початковими та кінцевими моментами.
- Обов'язковий характер домовленостей через легку досяжність та можливість виправити дедалі більше замінюється необов'язковим характером.
- Через постійне підключення полегшується соціальний контроль; існує тенденція до заміни контролем довіри.
- Увага як ознака соціального визнання набуває дедалі вищого статусу; і навпаки, значення вираженої поваги зменшується.
- Через легкий обмін зображеннями все частіше передається враження присутності; переказ втрачає значення.

Обговорення цих тез на уроці може стимулювати роздуми про можливі ефекти використання смартфонів у сфері соціальних відносин.

Подумайте, як міг би виглядати відповідний перебіг заняття, і накресліть перший проєкт можливого навчального підходу.

Для отримання подальших ідей щодо організації відповідного заняття, а також щодо подальших занять та проєктів у колі завдання «Виявлення та аналіз впливу медіа» доцільно знову відповісти на такі питання:

- 1) Які навчальні передумови щодо специфічного кола завдань слід враховувати та якими мають бути очікування щодо компетенцій для цього кола завдань?
- 2) Які тематичні акценти слід опрацювати у цьому колі завдань?
- 3) Яким чином можна реалізувати в колі знань способи дії, орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку?

Опрацьовуючи ці питання, ми беремо до уваги — як і в попередніх розділах — як дітей, так і підлітків, щоб запропонувати ідеї для медіаосвіти в початковій школі та середній школі 1-го ступеня.

6.3.2 Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

Діти та підлітки зазвичай знають із власного досвіду, що медіаспоживання впливає на почуття, мислення та дії. Відповідне усвідомлення може виникнути з особистого досвіду, із заяв близьких, наприклад, батьків, або через публічні дискусії та заходи (див. ситуації, згадані як приклад на початку).

У таких ситуаціях можуть виникати певні уявлення про впливи медіа у сфері емоцій, уявлень про реальні чи про посередньо відчутні зв'язки та поведінкових орієнтацій, а також ціннісних орієнтацій та соціальних стосунків. При цьому, однак, слід виходити з того, що усвідомлення впливу медіа має різне вираження.

Може, наприклад, бути так, що діти чи підлітки досі лише сприймали медіа без подальших роздумів; але ймовірно також, що вони вже під впливом рідних або вчителів замислювалися про різні медіавпливи. Зокрема молоді люди могли мати відповідну мотивацію у своєму попередньому шкільному досвіді. Принагідно й школярі у проєктах власного медіаформування уже свідомо намагалися своїми медіапродуктами досягти певних ефектів. У будь-якому разі, гаданий рівень дотеперішнього розгляду медіавпливів при плануванні відповідних занять чи проєктів слід аналізувати та конструктивно сприймати.

Виходячи з передумов навчання, які слід припускати у кожному конкретному випадку, заняття та проєкти з виявлення та аналізу впливу медіа мають орієнтуватися на належний рівень компетенцій.

Так, для кінця середньої школи 1-го ступеня можуть слугувати орієнтирами очікування щодо компетенцій, коли молоді люди готові та здатні:

- a) з різних точок зору описувати та оцінювати впливи медіа на емоції, уявлення, поведінкові орієнтації, ціннісні орієнтації та соціальні відносини, а також можливі наслідки;
- b) проаналізувати проблемні впливи медіа при використанні наявних пропозицій та розробці й розповсюдженні власних медіаповідомлень і опрацювати їх у належних формах або протидіяти їм.

Для досягнення цього рівня компетенцій можна поступово прагнути різних проміжних рівнів.

Перший проміжний рівень можна для початкової школи або на кінець четвертого навчального року схарактеризувати такими очікуваннями щодо компетенцій:

- a) З посиланням на приклади описувати почуття та уявлення про реальність, які можуть бути викликані медіаспоживанням.

- b) Використовуючи приклади, пояснити, чим можна заподіяти медійно зумовленим неприємним емоціям та оманливим уявленням про реальну дійсність.

Другий проміжний рівень можна для кінця 6 класу схарактеризувати таким чином:

- a) З посиленням на приклади для медійно зумовлених емоцій та уявлень про реальність пояснити можливі позитивні чи негативні наслідки.
- b) Накреслити можливості того, як можна принагідно протидіяти негативним наслідкам при використанні наявних пропозицій та формуванні власних медіаповідомлень.

До різних очікувань щодо компетенцій входить таке: діти та підлітки здатні сприймати та розпізнавати елементи формування медіа, які можуть бути пов'язаними з певним впливом, зокрема з тим, який може породжувати певні почуття, передавати оманливі уявлення та пропонувати проблемні поведінкові та ціннісні орієнтації.

6.3.3 Тематичні акценти

Для тематичних акцентів на заняттях з медіавпливу відповідно до вищезазначених очікувань від компетенцій можна виділити п'ять сфер впливу, для кожної з яких бажаними є знання, а також здатність до аналізу та суджень: емоції, уявлення про реальність та речі, які не можуть бути безпосередньо пережитими, звички чи поведінкові орієнтації, ставлення чи ціннісні орієнтації та соціальні відносини (пор. щодо відповідних емпіричних результатів, наприклад, Winterhoff-Spurk 2004; Harris 2009; Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S. 198ff.; Schaumburg u. Prasse 2019, S. 57ff.).

При цьому для всіх сфер впливу чи акцентуації важливо насамперед заохотити дітей та підлітків виражати можливі медіавпливи на їхні почуття та думки. У багатьох випадках, зокрема, з віком діти та підлітки зможуть словами описати такі впливи. Однак передати словесно почуття, уявлення чи орієнтацію на поведінку не завжди буде легко. Тому слід застосовувати й інші форми, наприклад, малювання зображень або відтворення сцен. Принагідно на основі таких форм вираження можна стимулювати вербальну рефлексію. Як і вираження медіавпливу, дослідження також не має здійснюватися або відбуватися не лише усно. Інші форми вираження також можна використати, у тому числі разом з іншими, наприклад створення історій в картинках, рольові ігри або відеопослідовності. Такі дії можна принагідно взяти як привід для переходу до вербально сформульованих рефлексій або оцінок — аж до розробки таких заходів, як уникнення негативних впливів або способів протидії їм. На додаток до цих міркувань — які стосуються всіх підзавдань — у різних акцентуаціях слід враховувати різні аспекти.

Виявлення та аналіз емоцій, пов'язаних з медіа:

У цьому підзавданні особливо важливо надати дітям та підліткам можливість належно впоратися з негативними емоціями, наприклад, страхом і тривогою, інакше можуть виникнути розлади і блокування. Це дослідження передбачає, що діти та підлітки взагалі насамперед отримують можливість висловити своє емоційне збентеження. Саме в сфері емоцій важливим є звернення до різних форм вираження, згаданих вище. Наприклад, крім розмов можна вдаватися до пантоміми, малювання зображень, лялькових вистав та рольових ігор чи власної аудіо- та відеопродукції. Для подолання негативних емоцій зазвичай корисно розглянути питання, звідки взагалі беруться емоції. При цьому, наприклад, стосовно почуття страху стає зрозумілим, що в окремих випадках страх не ґрунтується на реальних загрозах, а зумовлений медіадосвідом. У деяких ситуаціях також доцільно спробувати такий спосіб подолання, коли діти чи молодь вигадують власні історії, в яких вони можуть осмислювати свої негативні емоції, зокрема, страх. Такі історії — як вираження пов'язаних із медіа емоцій — можуть створюватися в різних медіаформах, наприклад, у межах проєкту жаків (пор., наприклад, Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S. 283ff.). При цьому персонажів, яких бояться діти чи підлітки, також можна висміювати або просто вбивати. За певних обставин це також можна облаштувати жорсткою (див. Autorengruppe 1986). Разом з тим, важливо спочатку надати дітям і підліткам можливість самим подолати свій страх і не втручатися занадто рано. Однак самі схеми подолання також слід обговорити у відповідний час, позаяк у цьому може знову відобразитися медіадосвід.

Для оцінки, пов'язаних з медіа емоцій залишається питання, чи варто їх, зрештою, вважати гальмівними, чи ж корисними. У цьому контексті можна з дітьми або підлітками розглянути питання про те, як гальмівні або проблемні емоції можна долати не тільки у вищезгаданому сенсі, але у разі потреби заздалегідь їх зменшити або взагалі уникнути. Цього у медіаспоживанні можна досягти, наприклад, коли

- уникають медіавпливу, заплющуючи очі та / або затикаючи вуха, виходячи з приміщення або просто вимикаючи пристрій,
- налагоджують прямий фізичний контакт з батьками чи друзями,
- намагаються себе переконати, що побачене чи почуте відбувається не насправді, а лише в медіа,
- виражають спонтанно неприємне відчуття у вербальній чи невербальній формі (див. Theunert et al. 1992, S. 149ff.).

У разі негативного досвіду з певними медіапропозиціями є сенс повністю відмовитися від їх сприйняття та, за певних обставин, переключитися на інші можливості комунікації. Крім того, невдоволення можна також висловити, надіславши лист у редакцію відповідної медіаустанови, або участю у форумах та, за необхідності, оприлюднити.

Виявлення та аналіз уявлень, пов'язаних з медіа:

Уявлення, що діти та підлітки їх винесли з таких тем, як «Життя в Австралії», «Культура в Китаї» або «Злочинність в Америці», зазвичай походять з медіа. Інформацію на такі теми, як «Розвиток озонової діри» або «Особливості поверхні Марса», вони, безумовно, взяли з медіа. Щодо інших уявлень, наприклад, на тему «Повадки тварин» чи «Поліція», то реальний досвід часто змішується з медіадосвідом, а подеколи останній може навіть переважати, зокрема, через уявлення, що ґрунтуються на художніх фільмах про тварин, на таких мультфільмах, як «Книга джунглів», на детективних серіалах, як-от «Місце злочину» або на комп'ютерних іграх. Особливо чітко пов'язані з цим проблеми проявляються, наприклад, коли діти з хибними очікуваннями обходяться з собаками, або підлітки базують свої професійні прагнення на оманливих медіауявленнях.

Проте не лише вигадані, а й документальні та політичні медіапропозиції можуть призвести до невідповідних уявлень. Наприклад, у деяких телеглядачів може вкоренитися думка про те, що в Сицилії й кроку не можна зробити, щоб не стикнутися з мафією, або що майже неможливо подорожувати до Ізраїлю, не наражаючись на терористичний акт. Крім того, телебачення у дітей, підлітків та дорослих подеколи створює сильно спотворену картину інтересів та конфліктів інтересів у політиці, раціональності та ірраціональності політичних рішень, можливості чи неможливості впливати на політичні рішення. Для заняття є насамперед важливим, що неврахування таких попередніх знань може мати проблемні наслідки: вчитель може викладати речі, про які учні давно «дізналися»; своєю інтерпретацією він мимоволі потрапляє в ситуацію конкуренції з медіа, які, завдяки своїм можливостям, можуть представляти багато речей більш цікаво та захопливо.

На важливості попередніх знань особливо наголошують Аусубель, Новак та Ганесян (Ausubel, Novak und Hanesian, 1980): «Якби нам довелося звести всю психологію навчання до єдиного принципу, ми б сказали так: Найважливішим чинником, що впливає на навчання, є те, що учень вже знає. Визначте це, а потім навчайте своїх учнів» (S. 5). Отже, важливо, щоб на початок заняття вчителі мали картину уявлень у школярів з відповідної теми.

Це може, наприклад, статися через імпульс, завдяки якому учні вільно висловлюють свої уявлення. Наприклад, імпульс до теми «Поліція» може викликати асоціації таких типів: пограбування банку, звук поліційної сирени, зґвалтування, вбивство, боротьба зі злочинністю, небезпечна професія, регулювання дорожнього руху, ховатися від когось (пор. Tulodziecki, Herzog u. Grafe 2010, S. 289). Уже цей приклад вказує на те, що властивості медійно зумовлених уявлень подеколи можуть ускладнити інтерпретацію відповідних тем: ідеї часто є різними, зазвичай невпорядкованими та часом оманливими.

Різні та невпорядковані уявлення в шкільному класі можна подеколи опрацьовувати таким чином, що вчитель спочатку розглядає висловлювання із середнім обсягом значення, щоб дати зачіпки якомога більшої кількості дітей. Стосовно прикладу з поліцією, це, зокрема, такі висловлення, як «Боротьба зі злочинністю» або «Небезпечна професія». У подальшому перебігу заняття до таких «середніх» понять можна віднести конкретні деталі, наприклад «Затримати злочинця», «Постати перед суддею», «Передати справу до суду» або підпорядкувати їх загальним поняттям, наприклад, «Забезпечення правопорядку». Таким чином можна шукати порівнянні понятійні структури для якомога більшої кількості дітей. Ще один спосіб створити мислений порядок у невпорядкованих уявленнях — пов'язувати між собою окремо присутні уявлення. Наприклад, окремо присутні уявлення «Закон» та «Насильство» можна сполучити між собою думкою про те, що для виконання закону поліції подеколи доводиться самій застосовувати насильство — з усіма пов'язаними із цим проблемами.

Особливо важкими для викладання є *оманливі уявлення* як передумова навчання. Їх можна, зокрема, пояснити тим, що діти до певного етапу розвитку чітко не розрізняють вигадку та реальність. Крім того, наявні установки контролюють сприйняття інформації та захист від неї, внаслідок чого подеколи інформація, несумісна з власною думкою, сприймається вибірково і спотворено, а можливо, навіть і зовсім хибно. Крім того, оманливі уявлення, утворені за допомогою позакласного медіаспоживання, є, як правило, емоційно позитивними, оскільки їх часто набувають у ситуаціях, що приносять задоволення (розважальне та захопливе медіаспоживання). Якщо, наприклад, при сприйнятті захопливих детективів виробилося певне уявлення про поліцію, то просто повчанням це навряд чи можна виправити. Разом з тим, виділяються два способи дії, які можуть допомогти проаналізувати та виправити оманливі ідеї: якщо оманливі уявлення ґрунтуються на неприпустимому узагальненні, наприклад, «Всі співробітники поліції завжди є причетними до кримінальних справ», то спробувати це виправити можна, ознайомивши школярів з іншими випадками, наприклад, із повсякденним життям працівників поліції, які рідко мають справу з безпосередньою боротьбою зі злочинністю, у роботі яких багато днів поспіль не трапляється нічого захопливого, і які, можливо, цілий день проводять за письмовим столом. Якщо оманливе уявлення засноване на загальній неправильній атрибуції, наприклад, «Американські поліціанти не в змозі розкрити злочини» — картина, яку подають багато американських бойовиків — то можна оманливе уявлення зіставити з іншими міркуваннями. Наприклад, можна розтлумачити, що багато бойовиків вибудовують свій сюжет на тому, що «герой» має виборювати «своє право» сам і без підтримки поліції. Це ситуація вимагає — в художніх фільмах — зображати поліцію недієздатною. Отже, через розрізнення вигадки та реальності можна подолати оманливі уявлення.

Виявлення та аналіз медійно зумовлених поведінкових орієнтацій:

Медіа подеколи зумовлюють певні поведінкові орієнтації чи моделі поведінки. Так, наприклад, наслідують медіафігури, особливо якщо вони мають статус ідолів, у їхніх жестах та міміці, мові чи одязі. Один зі способів зробити це усвідомленим полягає, наприклад, у створенні певних ігрових композицій, у яких діти та підлітки можуть демонструвати відповідні поведінкові прояви (пор., наприклад, Bachmair 1984, S. 30f.). Шляхом спостережень та обговорень можна обговорити несвідоме прийняття таких моделей поведінки та — залежно від віку дітей — проаналізувати у розмові.

З педагогічного погляду насамперед важливо протидіяти можливому впливу, що здійснюється через агресивні моделі поведінки. При цьому найкращою профілактикою проти застосування сили було б доквілля, яке б не розчаровувало та не сприймало насильства. Утім ані реальний світ дітей та молоді, ані медіа не відповідають цим вимогам. Занадто часто діти та підлітки бачать, що насильство є належним засобом досягнення різних цілей або розв'язання конфліктів. В особливо гострій формі цей меседж є, наприклад, у фільмах про помсту чи самосуд або в комп'ютерних іграх, що базуються на мотивах помсти. Однак учитель має звертатися до фільмів або комп'ютерних ігор такого типу на своїх заняттях лише тоді, коли переконується, що в його класі ці фільми все одно дивляться, а в ігри грають (аби не зацікавлювати ними дітей та підлітків). Проблематизувати агресивні моделі поведінки можна також, використовуючи «більш повсякденні» приклади. Сфера розваг, а також інформаційні та спортивні програми пропонують різноманітні можливості для розгляду агресивних типів поведінки (див. розділ 7.2).

Розгляд на заняттях типів агресивної поведінки, представлених медійно, може базуватися на міркуваннях щодо соціально-морального розвитку (див. розділ 2.2.3 та Клебер 2005). При цьому основна увага має приділятися питанню, наскільки певні типи поведінки можуть бути виправданими чи невинуватими. Це можна зробити на занятті, наприклад, з посиланням на фільм Фолькера Шльондорффа «Зганьблена честь Катаріни Блюм», котрий можна схарактеризувати як «класичний». Фільм знятий за однойменним романом Гайнріха Бюлля та має такий зміст:

«Катаріна Блюм, яка працює хатньою робітницею в одного промисловця, зустрічає на карнавальній вечірці молодого чоловіка та забирає його до своєї квартири. Наступного ранку в її квартиру вдирається поліція. Тим часом хлопець утік; але Катаріну затримують як співлиницю нібито анархіста та піддають лютим допитам. Преса переймається цим випадком: журналіст, який полює за сенсаціями, роздмухує справу. Стеження та наклепи перетворюють життя Катаріни на пекло, суспільство реагує без розуміння та радше негативно, але ласо до сенсації. Так поліція, преса та громадськість усе більше і більше руйнують життя Катаріни, поки їй не залиша-

ється лише акт відчаю: вбивство безсовісного журналіста» (пор. Neumann 1982, S. 95).

Якщо проаналізувати фільм із перспективи того, які аргументи можна висловити за або проти акту насильства Катаріні Блюм у сенсі ступенів розвитку соціально-морального судження, то насамперед можна визначити: режисерові Шльондорффу вочевидь — у певній відповідності до літературного оригіналу — залежало на тому, щоб звернути увагу на соціально-проблемні умови бульварної журналістики. Тому вчинок Катаріні Блюм — хоч він і нагадує самосуд — видається необхідним наслідком соціального стану із таким аргументом: поліція, держава, громадськість — ніхто не міг чи не хотів допомогти Катерині, хоча вона й мала б право на захист від цього ментального терору. У цій винятковій ситуації у неї не було іншого вибору. Вона мусила щось вчинити, щоб привернути увагу до неприйнятного соціального стану. У цьому сенсі можна констатувати, що фільм пропонує аргумент щодо вчинку, який можна віднести до 4-го рівня. Проте аргументи, якими реципієнт формулює свою позицію щодо насильницького акту, залежать не стільки від аргументації, що міститься у медіапропозиції, а насамперед від власного рівня соціально-морального судження. Наприклад, підліток 2-го рівня в першу чергу трактуватиме насильство як адекватну помсту за руйнування Катарініного життя, а доросла людина 5-го рівня вкаже на те, що будь-яка форма самосуду є неприпустимою, оскільки це підриває верховенство права, і мирне співжиття людей стає неможливим.

Саме тому, що фільм також пропонує аргументи щодо вчинення насильства, він вказує на те, як важливо сприяти рівню соціально-морального судження, щоб протидіяти прийняттю агресивних моделей поведінки: що вищим є рівень соціально-морального судження, то менше можна знайти аргументів на користь насильницьких дій (див. також розділ 2.2.5). Отже, по мірі поступального розвитку суджень стає все складніше знайти аргументи на користь учиненого Катаріною Блюм насильства, і на 5-му рівні немає «симетричного» аргументу до контраргументу про те, що скоєний Катаріною злочин не може бути виправданим, оскільки беззаперечне право на життя стосується кожного, й оскільки право на самосуд не є сумісним із принципами верховенства права та гуманного співжиття (див. також Нарре 1983, S. 15).

Виявлення та аналіз ціннісних орієнтацій:

Розвиток ціннісних орієнтацій є тісно пов'язаним із просуванням соціально-морального рівня судження. При цьому підхід Кольберга, про який згадувалося декілька разів, особливо характеризується ідеєю соціальної справедливості, але також може бути пов'язаним зі здатністю до емпатії та відповідальністю (див. розділ 2.2.4 та Herzig 1998). Відповідно, дискусії з соціально-моральних питань завжди можна розуміти як розгляд цінностей.

Зрештою, в аргументації щодо вчинку Катаріни Блюм йдеться про те, яку цінність має право на гідне людське життя (Катаріни Блюм) та право на життя взагалі (безсовісного журналіста). Водночас випадок можна розглядати з тієї позиції, що захист особистих прав має більшу цінність, ніж інтерес громадськості до роз'яснення незрозумілої ситуації або навіть ніж прагнення бульварної преси підхопити сенсаційні новини заради економічної вигоди. В інших випадках, наприклад, у медійному представленні косметичної хірургії, порушень правил у спорті, експропріації в інтересах суспільства, необхідності зменшення викидів шкідливих речовин або генно-інженерних досліджень у гру вступають інші відповідні взаємно суперечні цінності, наприклад, фізична краса проти фізичної цілісності, спортивний успіх проти здоров'я, приватна власність проти загального блага, уникнення обмежень проти тривалого забезпечення базових умов життя, свобода дослідження проти захисту створеного. Такі ціннісні орієнтації можуть свідомо представлятися і розглядатися у відповідних дискусіях щодо «за» та «проти» заради досягнення подальшого розвитку ціннісних відносин (див. також розділ 7.2).

Виявлення та аналіз впливу медіа на соціальні контексти:

Вищенаведені тематичні акценти можна розглядати, з одного боку, з огляду на їхній індивідуальний зміст, а з іншого — також стосовно їхнього значення для соціального контексту. У цьому плані вже наслідки медійно зумовлених (індивідуальних) емоцій, уявлень, поведінкових та ціннісних орієнтацій вказують на важливість впливу медіа для соціальних контекстів. Особлива увага до цього виникає, коли обговорюються впливи медіаспоживання на формування соціальних відносин, на теми розмов у соціальному просторі, на формування думок у суспільних контекстах та на політичні позиції, а також на питання політичної участі (пор. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S. 215ff., а також Rogge 2018, S. 115ff.). Стосовно такого впливу важливо також усвідомити та оцінити відповідні напрями дій, а також — у разі проблемного впливу — розглянути контрзаходи та здійснити їх (якщо це можливо). При оцінці вирішальним критерієм повинно бути, зокрема, соціально та суспільно бажане.

6.3.4 Належні способи дій

Способи дій, орієнтовані на проблеми, рішення, проєктування та оцінки є придатними також для кола завдань щодо розпізнавання та подолання медіавпливів.

Так, наприклад, *орієнтований на ознайомлення* підхід можна застосовувати при розгляді теми «Поліція», щоб дослідити уявлення про реальність, які зазнали впливу медіа (пор. Lewers, 1993). На основі такого імпуль-

су цілком очікуваними є твердження, наведені у розділі 6.4.3. Після цього можна поставити запитання про те, як у школярів формувалися уявлення про поліцію. Як правило, з'ясується, що крім прямих зустрічей із поліціантами — чи то під час складання іспиту з їзди на велосипеді, чи то під час дорожнього руху чи в колі знайомих — важливими джерелами досвіду є кіно, телебачення чи комп'ютерні ігри. Тепер викладач може запропонувати переглянути серію з детективного серіалу — можливо, як домашнє завдання — та звернути особливу увагу на те, що у цьому фільмі роблять поліціанти. На наступному занятті слід звести докупи діяльність поліціантів та провести перше порівняння зі спонтанними висловлюваннями. Тепер можна поставити запитання, чи зображення поліції у фільмі відповідає реальності поліційного повсякдення. Після того, як діти висловлять свою думку, вчитель може — за погодженням із відповідним відділок поліції — організувати візит поліціанта з кримінальної поліції, щоб той прокоментував фільм. Прослухавши його коментар, школярі повинні мати можливість поставити свої запитання щодо роботи поліції. За певних обставин можна також відвідати відділок поліції. Після таких розмов чи екскурсій можна згадати попередні висловлювання про поліцію, дискутуючи про те, як їх слід доповнити чи виправити. Для ілюстрації можна створити плакати або інші презентації, які унаочнять протиставлення «Поліції у фільмах та серіалах» та «Робочого повсякдення поліціанта».

В інших випадках можна обрати *проблемно-орієнтований* підхід. Наприклад, розгляд впливу медіа в царині емоцій можна розпочати з того, що вчитель ставить учнів перед таким явищем: діти та підлітки періодично використовують медіапропозиції, наприклад трилери чи фільми жахів, про які вони з досвіду знають (мали б знати), що ті викликають тривогу або страх як неприємні емоції. Виникає проблема можливого тлумачення такої поведінки, яка спочатку здається суперечливою. Для розв'язання проблеми можна, наприклад, опрацювати теорію потреб Маслоу і використати її для такого пояснення: підлітки чи діти при споживанні відповідних медіа відчують, що зображення страхіття чи жаху спочатку стимулює потребу в безпеці, яка, можливо, виражається у почутті страху, утім герой по ходу дії долає небезпеку, внаслідок чого врешті-решт відчувається приємне полегшення в сенсі задоволення потреби в безпеці. Але для досягнення цього слід спочатку врахувати ситуацію страху. Однак можливо також для споживання була визначальною далеко не в першу чергу потреба в безпеці, а радше потреба в чуттєвому збудженні (бо іноді буває нудно) або потреба належності й причетності (тому що інші також використовують відповідні пропозиції) або потреба визнання і самоствердження (тому що ототожнення з головним героєм стосується потреби подолання небезпечних ситуацій). Відповідний навчальний блок може врешті-решт вилитися у питання про наслідки для медіаспоживання.

У порівнянні з таким проблемно-орієнтованим підходом розгляд згаданого вище насильства з боку Катаріни Блюм на основі фільму Шльондорффа мав би орієнтований на оцінку характер та може слугувати тематизації можливих поведінкових орієнтацій. Для цього фільм спочатку можна переглянути в класі (він є доступним у медіацентрах для шкільного використання). З цього має постати завдання з урахуванням аргументів «за» і «проти» розробити диференційовану позицію щодо цього акту насильства. Доповнення або альтернатива щодо вироблення позиції можуть полягати в обговоренні кримінальних наслідків цього насильства. На занятті — тоді вже *орієнтованому на прийняття рішень* — можна було б обговорити питання про те, чи слід Катаріну Блюм засуджувати в кримінальному сенсі, або чи може насильство трактуватися як самозахист. Якщо пропонуватиметься засудження, тоді також слід обговорити міру покарання. Ще далі сягали б підготовка та симуляція відповідного судового процесу в рольовій грі (пор. Tulodziecki 1996, S. 183ff.). При цьому варіанті додатково був би застосованим орієнтований на формування підхід. На заняттях чи в проєктах щодо подальшого акцентування цього кола завдань також можна використовувати та комбінувати різні способи дій. Наприклад, для розгляду медійно зумовлених ціннісних орієнтацій можна було б навести випадок молодої жінки, яка переймається питанням, чи варто їй звертатися до пластичної хірургії. Насамперед можна було б визначити, яке значення надається фізичній красі в різних медіапропозиціях. Принагідно можна переглянути в колажі фотографії з реклами, з прайм-тайм-серіалів або з кастинг-шоу, на яких зображені картини з повсякденного життя. Після цього випадок молодої жінки можна було б обговорити з аргументами «за» і «проти», що, зрештою, має призвести до вироблення позиції. Спеціальний розгляд впливу медіа на соціальний контекст принагідно можна заохотити тим, що учні моделюють ситуацію виборчого штабу партії на місцевих виборах та розробляють для них стратегію виборчої кампанії. Для цього насамперед можна було б зібрати результати досліджень щодо впливу медіа на поведінку виборців. На цій основі можна скласти різні варіанти передвиборчої кампанії, між якими треба було зробити вибір. Вибрані варіанти слід потім об'єднати в рекламну стратегію та сформулювати як концепцію. Розгляд медіавпливу загалом може відбутися також у спосіб, коли школярі знайомляться з певними тезами про медіавплив та шукають результати дослідження. Принагідно школярі можуть також провести невеликі власні розвідки серед однокласників. Відтак в обох випадках слід виробити позицію щодо тез на основі результатів знайдених досліджень та / або власних розвідок.

На тлі міркувань у розділах 6.3.2 до 6.3.4 ви тепер можете ще раз зважити свої думки щодо проєкту заняття стосовно тез Фордерера та Кліммта про вплив «permanently online, permanently connected» на формування соціальних відносин. Принагідно ви можете переосмислити та модифікувати ваш проєкт на основі вищезазначених пояснень або спроектувати новий перебіг.

6.4 Розуміння та оцінка умов виробництва та розповсюдження медіа

6.4.1 Вступні зауваження та питання

Діти та підлітки, зазвичай, сприймають медіа як повсякденні та самоочевидні компоненти свого життєвого середовища, не усвідомлюючи умов їх виробництва та розповсюдження. Разом з тим для розробки та доступності медіапропозицій необхідними та визначальними є різноманітні передумови — від технічних аспектів їх виробництва та розповсюдження через економічні, правові, кадрові та інституційні питання аж до політичних та інших соціально-культурних умов. Знання, аналіз та компетентність щодо цієї взаємозалежності умов необхідні для відповідної оцінки медіа, їх розуміння та критики, а також можливості самому на них впливати. Завжди можна знайти привід для тематизації умов виробництва та / або розповсюдження мас-медіа:

- Через технічні проблеми при користуванні смартфоном часом постають питання про причини, і це може привернути увагу до технічних функціональних взаємозв'язків ІТ-систем.
- Та ситуація, що телепередачі залежно від обраного каналу в різний спосіб перериваються рекламою, може спонукати вже дітей запитувати про рекламні доходи чи економічні умови у різних мовників.
- Складаючи тексти та зображення для власного веб-сайту, школярі можуть наштовхуватися на посилання про авторські права і таким чином вони стикаються з юридичними питаннями стосовно виробництва та розповсюдження медіа.
- Ймовірне бажання згодом самостійно розробляти професійні радіо, теле- або інтернет-пропозиції може призвести до питання, які для цього потрібно здобути кваліфікацію чи навички.
- Незадоволення певними пропозиціями щодо програм, наприклад, по телевізору, інколи викликає питання, до кого звертатися, якщо ви хочете поскаржитися або дати пропозиції для кращого формування програми.

— Стосовно скарг громадськості на недостатню безпеку даних або дискусії про відстеження телефонних розмов та приватних комп'ютерів постає, зокрема, питання про те, які завдання є притаманними державі в медіасфері.

Ці та подібні запитання можуть породжувати проекти чи заняття, в яких розробляються умови виробництва та розповсюдження медіа.



Далі ми представляємо сюжетну канву для типового заняття, в якому розглядаються умови відбору, представлення та передачі новин. Заняття можна провести у сьомому чи восьмому класах. З відповідними коригуваннями це також можна зробити в попередніх чи наступних класах.

Посилання на досвід та формулювання завдання: Викладач може спочатку звернутися до теми «Новини» та зібрати перші думки щодо неї. Потім він має представити робочий аркуш із завданням із приблизно 20 випадково переліченими повідомленнями за певний день і попросити учнів змодельовати ситуацію з редакцією новин, коли необхідно вирішити, яке з повідомлень слід подати як найважливішу новину, і які інші десять повідомлень мають бути включені до випуску новин. Вибраний день має бути вже давно минулим, щоб учні не одразу згадали про тодішні випуски новин. На основі початкового обговорення вчитель може запропонувати учням представити повідомлення як топ-новину дня та ще десять інших повідомлень для газети, що продається на вулиці та щоденної газети по передплаті, для суспільної та приватної радіостанції, для програми суспільного та приватного телебачення і веб-сайту. Якщо вчитель має тодішні випуски новин, він може надати учням можливість порівняти пізніше з ними свої рішення.

Узгодження цілей та значущість: Тепер можна домовитися, що в межах завдання мають бути розроблені умови, що стосуються вибору повідомлень та випуску новин у різних медіа. Умови, які мають бути розробленими, слід використовувати в такому випадку для прийняття рішень та обґрунтування. У цьому зв'язку учні мають чітко побачити, що відповідна інформація допоможе їм зрозуміти залежність медійної представлення новин від багатьох умов та врахувати їх під час сприйняття повідомлень.

Порозуміння щодо підходу: При цьому перш за все йдеться про те, щоб підготувати запитання, які допоможуть уточнити умови вибору повідомлення, наприклад: звідки редакції новин взагалі отримують свої новини? Як вони створюються? Як протікають процеси прийняття рішень в окремих редакціях? Яку освіту мають члени редакції? Що відомо про їхню розуміння професії? Які економічні умови мають враховувати редакції? Яку правову базу слід враховувати? Які специфічні для медіа технічні умови мають значення для випуску новин? Після підготовки таких запитань

можна домовитися про пошук відповідної інформації в малих групах, також можна планувати запити до журналістів.

Розробка основ: Тепер можна сформувати малі групи, які шукатимуть відповіді на узгоджені запитання для згаданих у завданні медіа. Після цього результати пошуків будуть представлені всьому класові.

Розробка набору повідомлень: У малих групах тепер слід вибрати топ-новину та десять інших повідомлень для відповідного медіа. Окремі групи мають зробити свій вибір з урахуванням розробленої інформації та використовувати її для обґрунтування свого вибору.

Порівняння та резюме: Тепер окремі групи можуть представити свої рішення та обґрунтування всьому класові. Якщо тодішні новини доступні у збереженому форматі або як примірник газети, то після презентації від кожної малої групи вчитель має представити опубліковану новину версію відповідного медіа на той день. Після цього можна порівняти презентації малих груп та професійні медіарішення. Можливі відхилення мають призвести до поглибленого обговорення різних умов медіавиробництва. Потім результати можна узагальнити за такими ключовими питаннями: (а) Які умови для вибору та подання новин слід врахувати? (б) Як можна характеризувати вплив різних умов на вибір та подання новин? (с) У чому полягають подібності та відмінності між залученими медіа?

Застосування: Перше завдання щодо застосування — якщо це було недостатньо враховано в попередньому обговоренні — може бути спрямоване на розгляд та порівняння обсягу чи частки політичної інформації в новинах у різних медіа. При цьому можна ще раз встановити стосунок до рамкових умов відповідних медіа. Іншим завданням застосування має бути розгляд висновків з отриманих знань для власної інформаційної поведінки.

Продовження та оцінка: Подальшим розвитком може бути більш детальне обговорення аспектів — які, можливо, вже були обговорені попередньо — наприклад, значення відбору новин та їх представлення для громадської думки і політичного волевиявлення, вплив цифрових можливостей на комунікацію, тенденції до концентрації та монополізації чи етичні питання відбору та представлення новин. На завершення вчитель та учні мають ретроспективно оцінити процес навчання і вивчений матеріал.

Цей приклад є одним із способів реалізації певних аспектів кола завдань «Розуміння та оцінка умов виробництва та розповсюдження медіа».

З точки зору медіаосвіти, будь ласка, підготуйте запитання, які можна використовувати для аналізу та оцінки цього прикладу. Дайте первинну оцінку запитань.

Опрацювання таких трьох запитань має надати важливу інформацію для аналізу та оцінки навчальних прикладів щодо умов медійного виробництва та розповсюдження:

- 1) Які навчальні передумови слід враховувати у цьому колі завдань та якими мають бути очікування щодо компетенцій?
- 2) Які тематичні акценти є загалом важливими для цього кола завдань?
- 3) Яким чином можна реалізувати в колі знань способи дії, орієнтовані на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінку?

Окрім заохочення до аналізів та оцінок такі твердження також мають сприяти розробці власних прикладів.

6.4.2 Специфічні для кола завдань навчальні передумови та очікування щодо компетенцій

Слід вважати, що діти та підлітки, як правило, не усвідомлюють умов виробництва та розповсюдження відповідно використовуваних медіа — хіба що їх до цього спеціально заохотити. У цьому сенсі й згадані на початку ситуації або приводи здебільшого самі собою не призводять до детального роздуму над умовами виробництва та розповсюдження медіа. Зазвичай до цього має заохотити вихователь або вчитель. Відповідно, передумови навчання для розгляду на заняттях умов медійного виробництва та розповсюдження істотно залежать від того, чи отримали діти та підлітки відповідні імпульси у своєму попередньому житті в сім'ї, дитячому садку чи школі. Це буде дуже відрізнитися від медіаосвіти залежно від рівня розвитку, середовища та шкільної діяльності. З одного боку, можуть бути школярі, для котрих є абсолютно непритаманним розмірковувати про зв'язки медіа, якими вони користуються, та умовами їх виробництва і розповсюдження, а з другого — школярі, котрі, наприклад, мають знання про доходи від реклами чи норми захисту прав молоді й можуть пов'язувати ці умови з відповідними медіапропозиціями та їх використанням. Для відповідних занять чи проєктів важливо враховувати можливий у кожному випадку досвід як навчальні передумови, і принагідно робити їх конструктивними для уроку.

Виходячи з відповідних передумов, наприкінці середньої школи 1-го ступеня у розглянутому тут колі завдань слід прагнути — поетапно — щоб молоді були готові та здатні:

- a) пояснити вибрані технічні, економічні, правові, кадрові, інституційні, політичні та інші соціокультурні умови й установити зв'язки між такими умовами та медіапродуктами, а також їх використанням,
- b) оцінити вибрані умови медійного виробництва та розповсюдження, орієнтуючись на суспільно або соціально бажане,
- c) накреслити вибрані можливості впливу на умови виробництва і розповсюдження та враховувати їх у власній медіадіяльності.

Відповідних компетенцій можна досягати на різних проміжних рівнях. Проміжним рівнем для кінця четвертого навчального року може бути:

- а) стосовно вибраних товарів та послуг у сфері медіа — описувати, які витрати пов'язані з ними (у сенсі економічних умов), та враховувати при медіаспоживанні.
- б) Уміти пояснити значення вікових обмежень для медіапропозицій (у сенсі правової умови) та дотримуватися їх.

Подальший проміжний рівень для кінця шостого класу можна схарактеризувати такими очікуванням щодо компетенцій:

- а) На прикладах окреслювати технічні, економічні та правові умови для медійного виробництва та розповсюдження чи медіаспоживання,
- б) Пояснювати переваги та проблеми вибраних технічних, економічних та правових умов медійного виробництва та розповсюдження для продуктів чи використання.

На цій основі викладених вище очікувань щодо компетенцій можна домагатися у класах середньої школи 1-го ступеня.

6.4.3 Тематичні акценти

Розглядаючи умови медійного виробництва та розповсюдження, тематичні акценти можна встановити при розумінні та оцінці *технічних, економічних, правових, кадрових, інституційних, політичних* та інших *соціокультурних* умов. Разом з тим, слід зазначити, що окремі умови можуть відрізнятися залежно від типів медіа. Так, наприклад, газетне видавництво стосовно своїх технічних та інституційних умов подеколи значно відрізняється від суспільно-правових компаній-мовників або компаній-розробників програмного забезпечення. Це слід враховувати на занятті з типовими та орієнтувальними способами дії. У випадку окремих тематичних акцентів слід до того ж врахувати взаємозв'язки між умовами, наприклад, між правовими та політичними або між економічними та кадровими. Для всіх тематичних акцентів необхідно розробити відповідні умови, зрозуміти співвідношення умов до нових продуктів і, за потреби, до їх розповсюдження, дати оцінку умов, а також виявити можливості впливу і, принагідно, скористатися ними. На такій основі для підзавдань виникають різні конкретизації.

Розуміння та оцінка технічних умов:

Виходячи з *технічних* умов можна, наприклад, встановити необхідні технічні вимоги до виробництва, зберігання, передачі, обробки та / або відтворення потенційних знаків у медіакомунікації в обраних типах медіа. Так, на прикладі цифрових камер, зокрема, можна показати, які технічні процеси та компоненти беруть участь у формуванні зображення, та визначити якість зображень, наприклад, розмір і роздільну здатність сенсорів зобра-

ження, формат зберігання зображень (JPEG, RAW), відтворення кольорів, шум зображення або спеціальні програмні компоненти для автоматичної обробки зображень. У тому чи іншому контексті також можна торкнутися загальної структури ІТ-систем, принагідно посилаючись на взаємозв'язки, як їх слід вирішити при тематизації цифрової інфраструктури медіаландшафту. *Оцінка* технічних умов може ґрунтуватися на питаннях, чи обмежують вони можливості формування або радше розширюють, чи збільшується або зменшується ризик невинуватених маніпуляцій. *Можливості впливу* на технічні умови медійного виробництва та розповсюдження серед «звичайних» користувачів є радше обмеженими. Вони виникають насамперед у людей, які самі працюють у сфері розробки медіапристроїв та програмного забезпечення. Разом з тим слід пам'ятати, що «звичайні» користувачі також можуть впливати на розробки за допомогою критично-конструктивного зворотнього зв'язку, і що ринок технологій зрештою ґрунтується на рішеннях користувачів щодо купівлі.

Розуміння та оцінка економічних умов:

Що стосується економічних умов, то перш за все необхідно з'ясувати зв'язки між медіапродуктами та їх фінансуванням. Так, наприклад, порівняння перших шпальт бульварної та регіональної щоденної газет чи програмних структур приватної та суспільно-правової радіостанції показує, у який спосіб економічні умови впливають на зміст та форму медіапропозицій. Іншим прикладом значення економічних умов є взаємозв'язок реклами та діапазону програм. Так, у рекламних роликах, які, наприклад, демонструються у зв'язку з телесеріалами, враховуються, зокрема, потреби, попередньо стимульовані серіалом. У рекламних роликах купівельні пропозиції можуть бути представлені з натяком, що стимульовані потреби можна задовільнити відповідними продуктами. При цьому, наприклад, навіюється, що рекламовані товари зроблять вас настільки ж привабливими, і ви відчуєте такі ж самі прихильність, захоплення та визнання, як і зображені в серіалах ідоли. Подібне розуміння може поєднуватися з тією думкою, що серіали створюють добре рекламне середовище і тому є цікавими як для бізнеса (з рекламних міркувань), так і для телеканалів (з економічних причин). Якщо телеканалам вдасться підібрати серіали або спроектувати їх таким чином, щоб досягти високих рейтингів, гарний дохід від реклами гарантується. Розуміння взаємозв'язку між високими показниками використання та доходами від реклами переноситься також на пошукові системи, відеопортали або соціальні мережі. Крім того, слід розглянути економічні інтереси, пов'язані, зокрема, з виробництвом та розповсюдженням комп'ютерних ігор та музичних пропозицій. Оцінювати економічні умови, наприклад, можна насамперед тією мірою, як вони впливають на серйозність, правдивість, надійність

чи диференційованість та на відповідну пропозицію загалом. Крім того, треба запитати, яке значення мають відповідні економічні умови медійного виробництва та розповсюдження для формування громадської думки, а також для культури, економіки, політики та суспільства згідно з принципом гуманності та демократії. Що стосується *можливостей впливу*, то важливо усвідомлювати, що кожна людина своїм використанням медіапропозицій зрештою також слугує пов'язаним з цим економічним інтересам.

Розуміння та оцінка правових умов:

При розгляді правових умов медійного виробництва та розповсюдження мова насамперед іде про пояснення актуальності таких умов. Наприклад, школярам, які хочуть створити відеколаж про насильство в медіапродукції, мабуть, доведеться при цьому дотримуватися правових норм захисту молоді та авторських прав. В інших випадках, наприклад, при розгляді судових рішень щодо захисту даних або основного права на свободу інформації та вираження думки можуть бути розроблені подальші правові умови медіавиробництва чи медіаспоживання. Правові умови можуть обговорюватися та *оцінюватися* перш за все в тому аспекті, наскільки вони є сприятливими для співіснування в соціальній системі стосовно демократії та її подальшого розвитку або й, за певних обставин, гальмують його. Що стосується *можливостей впливу*, то насамперед постає питання, наскільки відповідально кожен індивід має дотримуватися правових норм, і до кого може звернутися у разі порушення закону. Подальші можливості впливу, наприклад, стосовно змін у законі зрештою пов'язані з політичними діями.

Розуміння та оцінка кадрових умов:

Цей акцент можна обговорювати, приділяючи увагу, наприклад, способу модерування в оглядах новин чи політичних журналах. Це можна зробити з акцентом на те, яку роль при цьому відіграють особистий стиль та професіоналізм. Цікавими у цьому стосунку також можуть бути дослідження біографій окремих журналістів чи редакторів. Загалом стосовно всіх медіапропозицій можна запитувати про компетентність медійників. Тут має йтися, наприклад, також про авторів сценарію, про розробників комп'ютерних ігор чи іншого програмного забезпечення, а також про осіб із певними повноваженнями у прийнятті рішень, наприклад, щодо відповідної програмної пропозиції. Але також, зважаючи на користувачів медіа, виникає питання про компетентність, необхідну для того, щоб діяти належним чином і гуманно у медійному світі. Що стосується оцінки, то зрештою завжди йдеться про те, чи виявляються медійники та медіаспоживачі достатньо компетентними, щоб відповідати конкретним вимогам у соціальному сенсі. При цьому слід також звернути увагу на підготовчі або навчальні курси для медійників. Це питання стає особливо актуальним, коли у школярів

розвиваються бажання, спрямовані на професійну діяльність у медіасфері. *Можливості впливу* полягають зокрема в турботі про те, щоб набуті навички відповідали конкретним вимогам — чи то для створення медіа, чи ж для медіаспоживання.

Розуміння та оцінка інституційних умов:

Для того, щоб зрозуміти *інституційні* умови медійного виробництва та розповсюдження, спочатку можна на прикладі виробничих медіаінституцій простежити шлях, який проходить медіапропозиція від ідеї через прийняття рішення про її реалізацію та впровадження, а також контроль аж до розповсюдження та можливого опрацювання критики чи відгуків. Тоді оцінка може виходити з питання про те, наскільки відповідні інституційні процеси розробки якісно привабливих та відповідально сформованих медіапродуктів, наприклад, у сенсі належної інформації, цікавого оформлення або різноманітних, захопливих і запальних розваг, є сприятливими або радше перешкодою. Можна розглянути також інституційні умови розповсюдження медіапропозицій, наприклад, через мережу або через роздрібні торгівлю, бібліотеки чи медіацентри і потім визначити, чи відповідають вони своїм призначенням відповідно до законодавчих норм. *Можливості впливу* — хоч і лише обмеженого характеру — перш за все полягають у забезпеченні зворотнього зв'язку з відповідальними особами щодо медіапропозицій та, в разі необхідності, щодо вдосконалення. У позитивному випадку це може призвести до поліпшення інституційних умов.

Розуміння та оцінка політичних умов:

Для того, щоб розібратися в політичних умовах медійного виробництва і розповсюдження та зробити їх доступними для критики, можна, наприклад, розглянути наявні державні договори в медіасфері — наприклад, державну угоду про телерадіомовлення та телемедіа (RStV) або програми окремих партій чи стратегії міністерств з диджиталізації та медіатизації — та оцінити їх стосовно їх відповідності та потенціалу сприяння або також ризиків для демократичного суспільства. Політичні умови також включають можливість та обмеження для партій та членів уряду чи політиків у медіа, як-от участь у ток-шоу або передвиборчих дебатах, а також інші можливості конкретно впливати на медіапропозиції чи допомагати їх формувати, наприклад, через наглядові органи мовників. Подібні можливості також можна оцінити з погляду на те, наскільки вони є сприятливими чи радше контрпродуктивними для стимулювання громадських дискусій з урахуванням різних позицій щодо важливих політичних питань, демократичної політичної соціалізації та належної участі. *Вплив* є можливим завдяки власній участі в дискусії або через артикуляцію власних оцінок і позицій в медіа або

з їхньою допомогою, наприклад, через листи до редактора чи власні дописи в інтернеті. Сюди також можна додати активність у партії.

Розуміння та оцінка інших соціокультурних умов:

Поряд або у зв'язку з вищезазначеними умовами тематичний акцент можна зробити на інших соціальних та культурних умовах. Так, наприклад, аналіз програм та пропозицій може бути скерований на питання, наскільки різні медіа виконують культурні завдання, скажімо, через відповідні пропозиції інформаційних, консультативних, навчальних та розважальних програм. Оцінку може дати відповідь на запитання, чи відповідають медіа-пропозиції за обсягом та якістю культурному завданню медіа, чи доступ є гарантованим для всіх, культурне різноманіття адекватно відображеним і стимулюються інновації та участь. Крім того, можна, наприклад, поставити загальне запитання про важливість медіаландшафту та його цифрової інфраструктури для комунікаційної поведінки в суспільстві. Можливі також порівняння соціокультурних умов для медійного виробництва та розповсюдження в різних країнах, принагідно з оцінкою спільних рис та відмінностей. Вибірковий вплив на дану медіакультуру є можливим, зокрема, завдяки власній медійній діяльності.

6.4.4 Належні способи дій

Розгляд різних умов медійного виробництва та розповсюдження може — як і в описаних раніше галузях завдань — здійснюватися в орієнтований на ознайомлення, проблеми, рішення, формування або оцінки способів. Приводом для *орієнтованого на ознайомлення* підходу може бути, наприклад, розмова з школярами про інформацію та розваги на телебаченні. Стосовно інформаційних пропозицій можуть виникнути такі запитання: Як журналісти насправді отримують свою інформацію? Хто врешті-решт вирішує, яку відбирати інформацію? Яка кваліфікація необхідна журналістам? Чи є органи контролю? До кого можна звертатися, якщо хочеш самостійно поширювати цікаві новини чи інформацію через газети, радіо чи телебачення? Що можна зробити, коли подана неправильна інформація про події, добре відомі вам особисто? Аналогічно можна зібрати різні запитання щодо розважальних пропозицій. На основі таких запитань можна заохотити відповідні пошуки і, наприклад, провести їх у малих групах. Можливе також ознайомлення з роботою якоїсь медіаінституції. Після представлення результатів ознайомлення та пошуку слід обговорити та оцінити розроблені інституційні рамкові умови.

Для інших питань можна застосовувати *проблемно-орієнтований* підхід. Наприклад, стосовно якоїсь технічної перешкоди під час роботи з комп'ютером можна поставити запитання про те, у чому може полягати

причина перешкоди. Скажімо, можна симулювати випадок, коли комп'ютер, який до цього часу працював бездоганно, більше не виконує команди на друк або не встановлює автоматично зв'язок з інтернетом, як зазвичай. Стосовно такого чи подібного випадку можна з учнями домовитись опрацювати технічну побудову комп'ютера, а також структурні процеси та властивості необхідного для цього програмного забезпечення, щоб можна було сформулювати припущення про можливі причини несправності. Напрацьовані в такий спосіб припущення можна потім представити й обговорити на уроці та перетворити на пропозиції щодо можливих заходів.

Інша можливість полягає в *орієнтованому на прийняття рішень* підході. Для цього вчитель може, наприклад, симулювати судову справу з медіасфери та поставити запитання про те, яке рішення учні з позиції судді прийняли б, або яке — в історичних чи розглянутих у суді справах — було на їх думку прийняте. Такі випадки можуть, наприклад, стосуватися питань основних прав, авторського права чи захисту даних. Крім того, наприклад, у зв'язку з питаннями правових норм захисту молоді — за умов належного віку школярів — можна симулювати перевірку якогось фільму Робочим комітетом Добровільного саморегулювання кіноіндустрії (FSK) в малих групах. Потім прийняті рішення про вікове обмеження слід представити, обговорити та порівняти з рішенням, прийнятим FSK щодо вибраного фільму. Крім того, можна застосувати *орієнтовані на формування* способи дії. Наприклад, для того, щоб отримати уявлення про економічні умови, дітей або підлітків у зв'язку зі створенням власного медіапродукту можна заохотити розрахувати витрати на виробництво і тиражування та намагатися його рентабельно поширити або продати. Таким медіапродуктом можуть бути, наприклад, комікс, фоторепортаж, саморобна радіоп'єса, відеофільм або шкільна газета. Тоді власний досвід можна було б розширити та поглибити, ознайомившись із роботою професійних медіавиробників, та проаналізувати їхнє значення для медіаформування та медіаспоживання. Економічні умови також можна опрацювати в *орієнтованій на проблему* формі, наприклад, в аспекті того, чому різні пошукові системи подають різні посилання та купівельні пропозиції до ключового слова, яким цікавляться відповідно у різній послідовності. Пошук пояснень швидко призведе до економічних передумов та вкаже на зв'язок між медіапредставленнями та економічними умовами. Із характеристикою таких взаємозв'язків спершу орієнтований на проблеми метод перейде в *орієнтований на оцінку*.

Разом з тим, заняття або проєкти, що стосуються умов медійного виробництва та розповсюдження, також можна первісно розробити з *орієнтацією на оцінку*. Політичні умови можна усвідомити, наприклад, у спосіб, коли учні шукають принципи медіаполітики в програмах різних партій, у малих групах зіставляють їх, порівнюють і оцінюють їх з точки зору їх відповідності конституційним нормам та ідеї сприяння демократії, формулю-

ють відповідні позиції, а також обговорюють у класі. Інший підхід, орієнтований на оцінку, може, наприклад, полягати в тому, щоб розглянути на тлі відповідної ситуації принципові рішення щодо медіаполітики, які спочатку були суперечливими, та заохотити учнів у малих групах виробити, представити та спільно обговорити оцінювальні висловлювання. Приклади таких принципових рішень щодо медіаполітики, зокрема, включають: створення у 1960-х роках другого федерального суспільно-правового телеканалу (ZDF), впровадження приватних мовників або розвиток дуальної системи мовлення у 1980-х роках, а також переглянута Директива Європейської Комісії щодо аудіовізуальних медіаслужб (AVMSD, пор. Європейська Комісія 2016).

Зважаючи на міркування в розділах 6.4.2 до 6.4.4, ви можете знову переглянути вступний приклад у розділі 6.1.1 і принагідно переосмислити та доповнити зроблені оцінки. За бажанням ви можете створити також інший приклад у тому колі завдань, що тут розглядається.

7 Сприяння розвитку як всебічне завдання

При зображенні умов медійної діяльності в главі 2, стало зрозуміло, що сприяння інтелектуальному та соціально-моральному рівню суджень є важливою передумовою фахової, самостійної, творчої та соціально відповідалної діяльності у світі, сформованому медіа. Відповідно, для занять або проєктів медіаосвіти — виходячи з потреб та життєвої ситуації учнів — важливо забезпечити нові знання та досвід і водночас сприяти соціально-когнітивному розвитку. Цей висновок був також визначальним для прикладів занять та проєктів, які ми окреслили у главах 5 та 6.

Зважаючи на комплексне значення сприяння розвитку, ми узагальнюємо міркування щодо сприяння розвитку у наступних двох розділах та додаємо деяку теоретичну та практичну інформацію.

Розділи ми структуруємо відповідно до обох цих сфер:

- (А) інтелектуального розвитку та
- (Б) соціально-морального розвитку.

Сприяння інтелектуальному та соціально-моральному розвитку слід розглядати не як ізольоване, а як взаємозалежне завдання. Сприяння інтелектуальному розвитку може створити важливі передумови для подальшого розвитку соціально-морального рівня суджень, а заохочення соціально-морального розвитку може бути стимулом на інтелектуальному рівні.

7.1 Сприяння інтелектуальному розвитку

7.1.1 Вступні зауваження та питання

Стосовно прикладу прийняття рішень, коли учень має вирішити, чи грати під тиском однокласника проти волі батьків у комп'ютерну гру, заборонену для молоді, то у другій главі ми з'ясували, що при відповідних процесах мислення та оцінки відображаються зокрема різні інтелектуальні рівні (див. розділ 2.2.3). Для диференціації таких рівнів ми використовували такі аспекти: (а) кількість можливостей дії, які розглядаються в ситуації, (б) кількість точок зору або критерії, які враховуються при аналізах чи оцінках,

(с) диференціація в межах точок зору чи критеріїв, (d) ступінь абстрагування точок зору чи критеріїв, а також (е) ступінь зв'язку між точками зору чи критеріями.

На тлі таких аспектів ми змогли виділити п'ять рівнів інтелектуального розвитку: фіксоване мислення, ізоляційне мислення, мислення, конкретно-диференційне мислення, критично-рефлексивне мислення і систематично-критеріального мислення.

Такі форми мислення простежуються не лише при рішеннях у медіасфері, але й при аналізі чи оцінці медіа або інших медійних аспектів.



Наприклад, під час опитування учні гімназії розповіли, що їм подобається в їхніх смартфонах або стільникових телефонах, що їм не подобається та як вони це оцінюють загалом:

- 1) Стільниковий телефон хороший через те, що можна переписуватися з друзями й можна грати. (школяр, 13 років)
- 2) Можна куди завгодно зателефонувати. Коли забуваєш записати домашнє завдання, можна просто написати подрузі. Якість камери стільникового телефону не дуже хороша. Захист даних у WhatsApp не є хорошим. (школярка, 13 років)
- 3) Що мені подобається в моєму мобільному телефоні — це те, що я майже завжди й всюди можу спілкуватися з людьми, яких я знаю, та отримувати доступ до інформації. На жаль, мене іноді відволікає те, що заважає мені робити важливіші справи. Я вважаю, що смартфон загалом пропонує багато можливостей. Треба тільки знати, як цим користуватися та як інтегрувати мобільний телефон у своє життя. (школярка, 15 років)

Якщо спробувати класифікувати ці висловлювання за ступенями інтелектуального розвитку, то бачимо таке: висловлювання (1) — це недиференційована одновимірна оцінка. Її можна віднести до рівня фіксованого мислення. У висловлюванні (2) виявляється структура думки, в якій об'єкт оцінки із суб'єктивної перспективи може поряд з позитивними аспектами мати й негативні. Оцінка є відносно загальною або обмежується конкретними деталями. Точки зору протистоять одна одній ізольовано. Така оцінка відповідає рівню ізольованого мислення. Висловлювання (3) характеризується тим, що зачіпає загальні переваги та недоліки об'єкта оцінки. Крім того, констатується спроба їх узагальнити, хоча й радше адитивно («Я вважаю, що смартфон загалом ...»). Це висловлювання можна віднести до рівня конкретно-диференційованого мислення.

Окрім таких тверджень під час нашого опитування у 7–9 класах гімназії були лише окремі висловлювання, які показали перші підходи до систематично-критеріального мислення.

Коментарів, які б чітко відповідали систематично-критеріальному мисленню, не було. Для демонстрації наводимо сконструйований приклад такого висловлювання:

Що стосується своєї *комунікаційної функції*, то смартфон дозволяє обмін з людьми у власному середовищі, а також у всьому світі. По-при простоту встановлення контакту з багатьма новими людьми слід дбати про безпеку власних даних та особистих прав. Стосовно *розважальної функції* смартфон або мобільний телефон може бути дуже захопливими, тому що, наприклад, можна подивитися багато цікавих відео в мережі. Але є й нудні пости. Крім того, не слід нехтувати тим фактом, що при занадто сильному акценті на розвагах, є ризик, що смартфон відволікатиме від реальних проблем життєвого середовища, і що будуть витіснені інші можливості розваг, наприклад, спільні ігри та спорт. Що стосується *інформаційної функції*, то насамперед варто позитивно підкреслити, що за допомогою смартфона можна дізнатися про події, які є важливими для кожного громадянина. Разом з тим не слід забувати, що поширюється також багато фейкових повідомлень, і що представлені події відображають лише суб'єктивно вибраний сектор реальності. У того, хто це забуває, швидко розвиваються невідповідні уявлення про реальність. Загалом смартфон виконує в нашому суспільстві важливі комунікаційні, розважальні та інформаційні функції. Можлива соціальна користь однак, несе з собою різні проблеми, які треба визнати і яким слід запобігти.

Таку характеристику можна віднести до систематично-критеріального мислення, оскільки вона базується на чітких критеріях (тут: можливих функціях смартфона), переваги та проблеми розглядаються залежно від критеріїв, і на основі цього робиться загальна оцінка.

Критично-рефлексивна характеристика крім того вимагає, щоб окремі критерії стосувалися аспектів вищого рівня, наприклад значення смартфона для культури, економіки, політики та демократії, і щоб на цій основі було критично відображено можливості та небезпеки різних функцій, а також значущість.

Із педагогічної точки зору бажано за час навчання в школі навчити дітей та підлітків принаймні систематично-критеріальному, а, по можливості, критично-рефлексивному мисленню. Як уже не раз підкреслювалося, це вимагає сприяння інтелектуальному розвитку.

Під цим кутом зору можна розглянути приклади занять чи проєктів щодо пов'язаних з використанням або змістом сфер завдань медіаосвіти у главах 5 та 6.

Виберіть один із прикладів занять чи проєктів та ще раз детальніше погляньте, чи є по можливості сприятливим інтелектуальний розвиток та наскільки. При цьому ви також можете подумати, які навчальні заходи, можливо, потребуватимуть доповнення для сприяння належному розвитку.

Для подібних аналізу та оцінок є сенс, частково узагальнюючи, а частково розвиваючи, працювати над такими питаннями:

- 1) Які визначальні аспекти слід враховувати при сприянні інтелектуальному розвитку?
- 2) Які виникають варіанти підходу?
- 3) Які труднощі можуть виникнути і як можна їм протистояти?

Опрацювання цих питань має допомогти проаналізувати та оцінити наявні приклади щодо їхнього (можливого) внеску у сприяння інтелектуальному розвитку, забезпечити можливості вдосконалення та приділити особливу увагу аспектам сприяння у власних заняттях та проєктах.

7.1.2 Засади́чні аспекти сприяння

Зазначені аспекти для диференціації різних інтелектуальних рівнів, а також викладена у розділі 2.2.3 градація можуть водночас підказувати, як стимулювати та підтримувати подальший розвиток інтелектуального рівня. Для цього в таблиці 7.1 узагальнені важливі ознаки різних рівнів.

На основі таблиці 7.1 взаємозв'язки між навчальними процесами в медіасфері та сприянням інтелектуальному рівневі можна описати так:

- 1) Учні в межах медіаосвіти знайомляться з новими можливостями дій та оцінювання. Вони дізнаються, наприклад, що свою потребу в чуттєвому збудженні та напруженні можна задовольнити не тільки за допомогою фільмів або комп'ютерних ігор, але і за допомогою інших видів діяльності, таких як командні види спорту; що користуватися медіа можна не тільки як споживач, а й самостійно створювати та поширювати медіаповідомлення; що медіаспоживання може не тільки принести користь, але й створити проблеми.
- 2) Вибираючи між різними медіапропозиціями та іншими можливостями дій, школярі дізнаються, що їх можна оцінювати за різними поглядами чи критеріями, наприклад, відповідно до їхнього інформаційного, розважального чи освітнього значення. Розрізняючи та оцінюючи медійні пропозиції, вони дізнаються, що окремі медіапропозиції можна проаналізувати та оцінити як за змістом, так і за формою.

Ознаки	Кількість врахованих можливостей дії та оцінок	Кількість врахованих аспектів або критеріїв при оцінці можливостей дії або обставин справи	Диференціація поглядів або критеріїв	Ступінь абстракції поглядів або критеріїв	Ступінь або спосіб зв'язку
Ступені					
Фіксоване мислення	Фіксування на одній можливості дії чи оцінки	Принагідно згадка окремих поглядів на користь встановленої дії чи оцінки	Диференціація відсутня	низький	Зв'язок відсутній
Ізольоване мислення	На основі можливості дії чи оцінки врахування окремих інших поглядів	Згадка окремих поглядів щодо можливості дії чи оцінки	Диференціація відсутня	низький	Зв'язок відсутній, тільки окремі та загальна підвищена чи занижена оцінка
Конкретно-диференційоване мислення	Розгляд кількох можливостей дії чи оцінки	Врахування кількох переваг і вад або відсутність посилення на критерії	Принагідно диференціація переваг та вад	низький	Зв'язок з чіткими критеріями відсутній, тільки загальна оцінка
Систематично-критеріальне мислення	Розгляд кількох можливостей дії чи оцінки	Чітке посилення на критерії	Наявна диференціація критеріїв	від низького до високого	Просте визначення пріоритетів з урахуванням різних критеріїв
Критично-рефлексивне мислення	Розгляд кількох можливостей дії чи оцінки	Чітке посилення на критерії	Наявна диференціація критеріїв	від низького до високого	Порівняння критеріїв з чітким усвідомленням та визначенням пріоритетів

Таблиця 7.1: Рівні інтелектуального розвитку та їхні ознаки

3) У зв'язку з власним медіаформуванням і при аналізі та оцінці особливостей формування школярі набувають диференційованих уяв-

лень про можливості формування окремих медіа. Можливості формування представляють важливі аспекти для виробництва та оцінки медіа.

- 4) При оцінці можливостей дії чи обставин погляди або критерії передаються з усе більшою абстракцією. Так, наприклад, при аналізі медіапропозицій такі аспекти, як «наміри комунікатора» або «економічні умови медіавиробництва», мають вищий ступінь абстракції, ніж «зміст популярного серіалу» або «елементи мови кіно».
- 5) Крім того, можуть створюватися зв'язки між різними аспектами чи критеріями: Розглядаючи медійні впливи, можна, зокрема, факт оманливих уявлень пов'язати з проблемою розмитості межі між вигадкою та реальністю та прояснити це. Стосовно медіаспоживання можна, наприклад, показати взаємозв'язок між задоволенням потреб або фрустрацією потреби в соціальному контексті та обсягом і типом медіаспоживання. При власному медіаформуванні можна на основі критеріїв розглянути зв'язки та відмінності між професійними та самопродуктованими медіа.

Загалом, з цих міркувань випливає, що школярам, розглядаючи медіа, доводиться стикатися з вимогами, які є дещо вищими за досягнений ними рівень розвитку та які призводять до:

- що кількість можливостей дії та оцінки в медіасфері збільшується та / або
- що вони знайомляться з новими аспектами або критеріями опису, аналізу та оцінки можливостей дії чи фактів у медійному контексті,
- що відбувається диференціація медійних аспектів або критеріїв та / або
- що є обраним належний рівень абстракції для аспектів чи критеріїв та / або
- що існує зв'язок між можливостями дії чи оцінки та / або аспектами та / або критеріями опису, аналізу та оцінки та / або їх диференціацією.

Відповідним процесам навчання сприяють відкриті навчальні ситуації, в яких учні активно, дискурсивно та спільно розбираються з відповідними завданнями.

7.1.3 Варіанти дій

Типи завдань, які ми розглядали в різних контекстах, також підходять для сприяння інтелектуальному рівневі: завдання з ознайомлення, проблеми, прийняття рішень, завдання формування та оцінки (пор. глави 3, 5 та 6).

Для завдань з ознайомлення учні, наприклад, мають шанс познайомитися з новими можливостями дії чи обставинами. Коли вони, наприклад, готуються до поїздки всім класом у Францію та цікавляться, що могли б робити в регіоні, який мають відвідати, і на що при цьому слід звернути увагу, кількість можливостей дії та обставин у їхній свідомості збільшується. Якщо школярі дізнаються про це, як про щось важливе, і вивчають на прикладі, що для планування поїздки або іншого заходу є доцільним розглянути кілька можливостей дії та пов'язаних із цим питань, то це позитивно впливає на інтелектуальний рівень.

Розгляд *проблем* у медіасфері — як уже неодноразово зазначалося — можна ініціювати за допомогою різних запитань, наприклад: Як можна пояснити, що кіно, телебачення, відео, комп'ютерні ігри чи спілкування в соціальних мережах викликають у дітей та підлітків таке захоплення? Як досягається той ефект, що один фільм переглядають з напруженою увагою, а інший вважають нудним? Що можна припустити стосовно медіаповедінки дитини, якщо дитина живе в середовищі, де є мало можливостей задовольнити потреби в чуттєвому збудженні, безпеці, приналежності, повазі та престижі? Як виробникам фільмів досягти того, щоб імовірність просоціальної поведінки глядачів зростала? При розв'язанні подібних проблем йдеться про те, щоб знайти пояснення для цікавих явищ, дати прогнози для певних ситуацій або розробити керівництво до дії. Це в медіаконтекстах є можливим, зокрема, на основі гуманітарних або соціологічних гіпотез. Щодо останнього згаданого запитання керівництво до дії може бути, наприклад, таким: Якщо вірогідність просоціальної поведінки глядачів зростатиме, то фільми мають показувати просоціальну поведінку з позитивними наслідками для виконавців. Ці керівництва до дії ґрунтуються на гуманітарних або соціологічних гіпотезах репрезентативного підкріплення або теорії модельного навчання, згідно з якою спостережувану поведінку, яка має позитивні наслідки, за певних обставин спостерігачі демонструють у порівняльних ситуаціях. Ця гіпотеза також може бути використана для пояснень, наприклад: феномен просоціальної поведінки окремих дітей у певних ситуаціях можна пояснити тим, що вони бачили у фільмах, як просоціальні типи поведінки героїв винагороджувалися. Крім того, на основі гіпотези можна сформулювати прогноз: Коли дітям у фільмах показують, як герої винагороджуються за просоціальну поведінку, збільшується вірогідність того, що в подібних ситуаціях вони теж будуть поводити себе просоціально. Відповідно, позитивний вплив розв'язання проблем на інтелектуальний розвиток

може полягати насамперед у тому, що можливості для пояснення, прогнозування та керівництва до дії зростають, і до того вони ж між собою поєднуються, а також встановлюються зв'язки з гіпотезами і теоріями.

Окрім проблемних завдань *випадки прийняття рішень* підходять для стимулювання як здобуття пов'язаних з медіа знань, так і розвитку інтелектуального рівня. Так, наприклад, вчитель на занятті може припустити ситуацію (вигаданої) сім'ї, котра має лише старий комп'ютер, на якому багато нових комп'ютерних ігор більше не працюють, і в котрій виникає питання, чи придбати новий потужний комп'ютер з різними актуальними комп'ютерними іграми, чи ж радше використати гроші на спільну туристичну подорож. Коли вчитель представляє таку ситуацію в класі, учні будуть розбиратися з ситуацією по-різному, залежно від рівня їхнього інтелектуального розвитку:

- При переважно фіксованому мисленні вони без особливих роздумів виберуть один із двох варіантів і навряд чи розглядатимуть інший. У цьому випадку завдання учителя — опрацювати з учнями мотиви рішень, прийнятих у фіксований спосіб, і при цьому подбати про те, щоб вони розглянули також відповідну альтернативу.
- На рівні ізолюваного мислення школярі, швидше за все, віддадуть перевагу одній можливості дії і спробують її схарактеризувати позитивно. При цьому альтернатива хоча й розглядається, але радше негативно. Учні можуть схилитися також до того, щоб уникати прийняття рішення через певну невизначеність. Учителю важливо давати імпульси, які призведуть до порівняння і оцінки переваг і недоліків обох можливостей дії.
- Якщо інтелектуальний рівень відповідає конкретно-диференційованому мисленню, школярі перелічать переваги та недоліки кожного способу дій та оберуть ту можливість дії, яка обіцяє найбільші чи найзначніші переваги. У цьому випадку вчитель має запитати, які критерії чи аспекти можна використовувати для оцінки переваг та недоліків, наприклад, стосовно якості досвіду, змісту переживань та довговічності. Відтак слід запитати, який критерій має бути найважливішим.
- Якщо рівень систематично-критеріального мислення вже досягнутий, учні визначатимуть переваги та недоліки відповідно до певних критеріїв. Тоді було б важливо зважити критерії в сенсі критично-рефлексивного мислення та на цій основі прийняти рішення. Загалом інтелектуальний розвиток при прийнятті рішень можна стимулювати у той спосіб,
 - щоб для даної мети зробити вибір між двома або більше способами дії як можливими шляхами досягнення мети, наприклад, коли щодо шкільної газети постає питання, чи слід її оформляти у друкованій формі, чи як веб-газету,

- щоб зробити вибір між двома або більше цілями, наприклад, якщо виникає дискусія щодо того, чи слід школі розвивати свій профіль більше в напрямі медіаосвіти чи більше в напрямі екологічної освіти, або ж поєднувати обидва пріоритети,
- щоб рішення приймати як між декількома цілями, так і між декількома способами дії, наприклад, коли в рольовій грі обговорюється, чи слід у видавництві посилити розробку навчального програмного забезпечення або ж ігрового програмного забезпечення, та як прийняте рішення можна ефективно представити у рекламному відношенні.

Окрім проблемних завдань та випадків прийняття рішень ми виділили *формувальні* завдання як такі, що стимулюють до розвитку. Прикладами формувальних завдань є виготовлення власного аудіожурналу, власного відеокліпа або власного веб-сайту. Відповідні способи дії були представлені в розділі 5.5. Стосовно ефекту, що стимулює розвиток, тут достатньо зазначити, що у формувальних завданнях важливо розглянути різні можливості дії, вибирати окремі можливості дії щоразу обґрунтовано або з урахуванням критеріїв та випробувати їх, поєднуючи тим самим різні перспективи.

Проблеми, рішення та формувальні завдання не завжди слід представляти на уроці як відкриті ситуації. Також можуть бути представлені розв'язання проблем, прийняті рішення та результати формування, і тоді важливо їх оцінити. У такому випадку це *завдання з оцінювання*. При завданнях з оцінювання з точки зору теорії розвитку вигідно, якщо розглядаються також альтернативні рішення проблем, прийняті рішення чи формування, і в такий спосіб пропонується порівняльна оцінка. Можна припустити, що порівняння радше сприяють розробці критеріїв оцінювання, ніж оцінюванню на основі лише однієї обставини.

7.1.4 **Можливі труднощі та заходи**

Із метою стимулювання подальшого розвитку інтелектуального рівня в межах занять чи проєктів, зокрема, дискусія в малих групах є надійним засобом. У цьому випадку, як правило, можна покластися на те, що при обговоренні між однолітками в дискусію вводяться різні, а для інших відповідно нові можливості дії, оцінювання, точки зору, критерії, диференціації, ступені абстракції або зв'язки. Якщо пов'язані з цим стимули до розвитку здаються недостатніми, вчитель також може давати цілеспрямовані імпульси під час обговорень на уроках чи в малих групах або ставити запитання, спрямовані на розширення в сенсі згаданих аспектів (див. вище). Попри такі можливості звичайна неоднорідність передумов навчання означає, що важко заохотити кожного школяра до міркувань, які дещо перевищують відповідний рівень.

У разі потреби тут може допомогти роздатковий матеріал (робочі аркуші) для роботи в малих групах. Наприклад, школярам можна запропонувати перш ніж приймати рішення в конкретному випадку розглянути правила прийняття рішень, які відображають різні інтелектуальні рівні. Такий робочий аркуш може, наприклад, містити такі — тут не в послідовності ступенів, а розташовані випадковим чином — правила:

Приймаючи рішення, слід:

- Зважувати плюси та мінуси різних можливостей дії, перш ніж приймати рішення щодо якоїсь певної дії,
- подумати, які критерії є важливими для характеристики можливості дії, і за цими критеріями порівняти та оцінити можливості дії,
- чітко сконцентруватися на можливості дії та послідовно її «проводити», щоб не втрачати даремно час,
- розглянути різні можливості дії за різними критеріями та, перш ніж приймати рішення, подумати, наскільки важливіми є окремі критерії,
- розглянути щонайменше дві можливості дії, але потім якнайшвидше сконцентруватися на одній можливості та реалізувати її.

Так же само можна оформити робочий аркуш, коли йдеться не про рішення, а про оцінювання. У подібний робочий аркуш можна для обговорення включити, наприклад, такі правила оцінювання, при чому вони тут знову розташовані випадковим чином:

При оцінюванні слід:

- розглянути переваги та проблеми якоїсь речі, перш ніж формувати остаточне судження,
- подивитися на річ як мінімум з двох сторін, але потім для розуміlosti швидко сформувати судження,
- розглянути критерії, які підходять для оцінки речі, і подумати, наскільки важливими є окремі критерії, та на цій підставі сформувати позицію,
- продумати критерії, за якими можна судити про річ, і застосувати ці критерії для диференційованої оцінки,
- чітко встановити, чи вважаєте ви щось добрим чи поганим, тоді всі знатимуть, як ви ставитесь до чогось.

Такі робочі аркуші збільшують імовірність того, що кожен учасник дискусійної групи розгляне аргументи, які стимулюють розвиток.

На тлі представленого в розділах 7.1.2 — 7.1.4 ви тепер можете ще раз подивитися на приклад заняття чи проекту, який ви вибрали на початку з глави 5 або 6. Подумайте, будь ласка, наскільки приклад у контексті його медіаосвітніх цілей підходить для сприяння інтелектуальному розвитку, та які заходи можуть бути для цього особливо ефективними і / або потребують доповнення.

7.2 Сприяння соціально-моральному розвитку

7.2.1 Вступні зауваження та питання

У розділі 2.2.4 на прикладі ситуації з комп'ютерними іграми ми показали, що соціально-моральна орієнтація має велике значення при прийнятті рішень у медіасфері. З посиланням на приклад подібно до Кольберга (Kohlberg 1977) ми виділили п'ять ступенів соціально-морального розвитку:

- 1) Егоцентрична концентрація на власних потребах з уникненням покарання,
- 2) Орієнтація на власні потреби з урахуванням потреб інших,
- 3) Орієнтація на очікування близьких людей та референтних груп,
- 4) Орієнтація на соціальну систему з усвідомленим прийняттям виправданих зобов'язань,
- 5) Орієнтація на індивідуальні права та їх критичне вивчення відповідно до вимог людської спільноти.

Етапи розвитку в цій градації можна пов'язати насамперед з трьома аспектами:

- з розширенням соціальної перспективи — від егоцентричного погляду до орієнтованого на людину,
- з готовністю брати на себе відповідальність — від відповідальності за себе до погляду на людську спільноту загалом,
- з обґрунтуванням поняття справедливості — від орієнтації на безпосередні наслідки дії до орієнтації на загальнолюдські етичні принципи.

Згідно з розділом 2.2.5 дослідження морального рівня судження дітей та підлітків дозволяють припустити, що діти схильні робити висновки на рівні 1 та 2, а підлітки радше на рівні 3, а не на рівнях 4 та 5. З педагогічного погляду це призводить до вимоги стимулювати дітей та підлітків таким чином, щоб вони досягали принаймні рівня 4, а по можливості рівня 5 соціально-моральної орієнтації.

Нижче подається інший випадок, який можна використовувати для заохочення корисних дискусій:



Міхаель займається молодіжною роботою у «Будинку відкритих дверей». Оскільки багато молодих людей цікавляться комп'ютерними та відеоіграми, «Будинок відкритих дверей» також має три комп'ютери, на яких доступні різні комп'ютерні ігри, наприклад, спортивні ігри, бізнес-моделювання, пригоди та ігри на вправність. Придбаваючи ігри, Служба у справах молоді уважно стежила за тим, щоб там не було воєнних ігор. Воєнні ігри — таким було обґрунтування Служби у справах молоді — вимагають як належне жорстокого знищення супротивника. За це набирають очки, що зрештою призводить до прославлення війни та робить молодь більш жорстокою. Останнім часом Міхаель бачив все більше молодих людей, які використовують наявні ігри. Він особливо радий через те, що молоді люди, граючи за комп'ютером, користуються також іншими пропозиціями «Будинку відкритих дверей». Проте за деякий час все більше молодих людей наполягають на тому, щоб дозволити на комп'ютерах воєнні ігри. Міхаель відкидає це з посиланням на Службу у справах молоді, але потім мусить констатувати, що багато хто з молодих людей більше не приходять до «Будинку відкритих дверей» — мабуть, щоб грати у воєнні ігри десь в іншому місці. Інші молоді люди також все рідше відвідують «Будинок відкритих дверей», оскільки інтерес до наявних ігор та пропозицій очевидно зменшується. На підставі різних розмов із молоддю Міхаель упевнений, що, маючи дозвіл на воєнні ігри на комп'ютерах, він міг би утримати багатьох молодих людей у «Будинку відкритих дверей» або повернути їх туди.

Виникає питання, чи повинен Міхаель впливати на Службу у справах молоді, щоб попри застереження воєнні ігри були дозволені у «Будинку відкритих дверей».

На основі цього випадку можна розробити заняття, котре, з одного боку, слугувало б опрацюванню питань медіаосвіти, а з другого — сприяло б соціально-моральному розвитку. Для цього створіть, будь ласка, перший проєктний начерк.

Щоб ви могли диференційовано оцінити свій перший начерк і придатно ще й покращити його, бажано дати відповідь на такі запитання:

- 1) Які визначальні аспекти слід враховувати при сприянні соціально-моральному розвитку?
- 2) Які виникають варіанти підходу?
- 3) Які труднощі можуть виникнути і як можна їм протистояти?

Опрацювання цих запитань уможливить аналіз наявних прикладів навчання та, у разі необхідності, сформулювати пропозиції щодо вдосконалення, а також диференційовано розробити власні приклади навчання.

7.2.2 Засади аспекти сприяння

Для сприяння розвитку у сфері здатності до соціально-моральної оцінки різні припущення, пов'язані із концепцією ступенів Кольберга, мають засадниче значення (пор. Kohlberg 1974, S. 8ff.):

- Соціально-моральний рівень судження розвивається у взаємодії індивіда з його оточенням. Це не є наслідком лише становлення особистості, ані просто результатом навчального процесу (у сенсі прямого формування індивіда вчителем). Подальший розвиток передбачає взаємодію чи зіткнення підлітків із навколишнім світом.
- Розвиток зумовлений прагненням людини до покращення рівноваги у взаємодії з навколишнім світом. Досвід конфліктів у сенсі невідповідності власної поведінки чи власних поглядів очікуванням, поглядам чи вимогам навколишнього світу є потенційним стимулом для подальшого розвитку.
- Розвиток постає як інваріантна послідовність. Хоча він може й прискорюватися або уповільнюватися певними впливами навколишнього середовища, але змінити порядок неможливо. Це також означає, що конфлікти, які вимагають або уможливають аргументацію чи рішення на подальшому, вищому ступені, найімовірніше стимулюють розвиток. Аргументи, які на один ступінь перевищують досягнутий рівень, уже не розуміються адекватно.
- Досягнення подальшого ступеня передбачає кардинальну зміну орієнтацій та способів мислення. Між ступенями існують не тільки градуальні, але і якісні відмінності. З цієї причини подальший розвиток слід розглядати не як короткотерміновий, а як довготривалий процес.
- Співвідношення досягнутого ступеня з попередніми ступенями може бути описаним як ієрархічна інтеграція. Мислення та судження на вищому ступені включають форми мислення з більш ранніх ступенів, навіть якщо вони розміщуються в нових межах, котрі характеризуються зміною засадничої орієнтації. На практиці це означає, що особа, яка досягла ступеня *n*, залишається здатною зрозуміти аргументи нижчих ступенів, але сама схильна аргументувати — у випадку відповідних конфліктних ситуацій — радше на ступені *n*.

На основі цих припущень для сприяння соціальному чи моральному рівню суджень важливими є такі умови (пор. також Kohlberg u. Turiel 1978, S. 20; Hagemann u. Heidbrink 1985, S. 67ff.):

- a) Необхідно поставити дітей та підлітків перед конфліктами, або викликати між ними розбіжності щодо випадків прийняття рішення чи оцінки, які призводять до розбору відповідного випадку прийняття рішення чи оцінки.
- b) При розборі відповідного випадку прийняття рішення чи оцінки молодих людей слід заохочувати ставити себе на позицію різних осіб, які беруть участь у конфлікті, та враховувати якомога більше вимог.
- c) У межах дискусії мають бути викладені аргументи, які дещо перевищують досягнутий окремим підлітком ступінь. Аргументи при цьому не повинні бути більше, ніж на один ступінь вищими від рівня його розвитку, інакше він їх не зрозуміє належним чином.
- d) Розбір має відбуватися у належній атмосфері. Вона характеризується тим, що всі члени відповідної групи прагнуть забезпечити чесну та активну співпрацю у прийнятті групових рішень, і при цьому виділяються соціально-моральні аспекти рішення.

Що стосується конфліктів, які слід обговорити, то принциповим є те, щоб ситуації дилеми дійсно представляли моральні конфлікти, і таким чином різні інтереси, очікування, права чи обов'язки конкурували між собою, причому розв'язання конфлікту зрештою має бути можливим завдяки використанню загальних принципів соціальної справедливості. Обговорення аргументації на користь або проти окремих можливостей дії може при цьому загострити сприйняття розбіжностей та суперечностей та вказати учням на недоліки їхніх попередніх моделей мислення: «Коротко кажучи, успішний учитель повинен (1) уміти правильно визначити ступінь мислення дитини; (2) заохотити мислити, орієнтуючись на розвиток, тобто на один ступінь вище; (3) концентруватися на аргументації; та (4) уможливити дитині досвід того типу конфлікту, який призводить до розуміння переваги наступного вищого рівня» (пор. Kohlberg u. Turiel 1978, S. 67). Це водночас означає, що хоча вчитель і має давати імпульси для розгляду аргументів вищого рівня, проте він не повинен безпосередньо впливати на напрям або результат рішення (пор. Kohlberg 1987, S. 35).

7.2.3 Варіанти дій

Попередні міркування дали зрозуміти, що в контексті медійних питань можна пропонувати та розглядати різні конфлікти у вигляді дилем. При цьому розгляд може стосуватися двох типів завдань: випадків прийняття рішень та завдань з оцінювання. Орієнтовані на прийняття рішень та оцінювання способи дії особливо підходять для стимулювання соціально-морального розвитку. Проте це не виключає того, що в межах орієнтованого на ознайомлення, на проблеми та на формування підходу також розглядаються питання соціально-моральної значущості. Наприклад, у випадку *орі-*

єнтованого на ознайомлення підходу може виникнути питання, чи варто у певних темах також включати або використовувати медіапропозиції, в яких компрометуються люди або порушуються основні права. При опрацюванні проблем часом виникає питання про те, чи можливі розв'язання проблем є взагалі соціально прийнятними і, якщо так, то наскільки, а для завдань формування або для власних медіаповідомлень має враховуватися, які межі встановлені авторськими або особистими правами. Крім того, для сприяння соціально-моральному розвитку орієнтовані на прийняття рішень або оцінювання способи дії можна безпосередньо поєднувати з орієнтованим на формування підходом. Тоді це, наприклад, є той випадок, коли щодо оцінки злочину в рольовій грі симулюється судове засідання (див., наприклад, розділ 6.3.4). Далі увагу слід зосередити на конфліктах, які можуть слугувати вихідними пунктами для орієнтованого на прийняття рішень чи на оцінювання підходу. Такі конфлікти виникають, наприклад, стосовно:

- ситуацій споживання або сприйняття (прикладом може бути зображена ситуація з комп'ютерними іграми);
- медіаконтент (приклад — кінематографічне зображення насильства, вчиненого Катаріною Блюм) або
- ситуації у сфері медійного виробництва та розповсюдження (приклад цього будуть розглянуті нижче).

Спочатку ми наведемо ще один приклад зі сфери *медіаспоживання*. Мається на увазі випадок повідомлення про неправомірні дії, тобто про процес, коли особа, яка має доступ до важливої секретної або спеціально захищеної інформації, доводить її до громадськості. Ми тут посилаємося на справу колишнього технічного співробітника американської спецслужби Едварда Сноудена (пор.: Schrettl 2017; Lobe 2017; Wikipedia: Whistleblower 2018; Wikipedia: Edward Snowden 2018):



Едвард Сноуден скопіював документи, які в американських спецслужбах носили гриф *top secret* (цілком таємно), та у 2013 році зробив їх загальнодоступними, спочатку анонімно. Із цих даних, зокрема, випливало, що спецслужби США та Великої Британії, нехтуючи захистом даних, у великих масштабах відстежують глобальну комунікацію в інтернеті, пояснюючи це метою виявлення терористичної діяльності на ранньому етапі. Спостереження здійснювалося також без приводу для підозр та з порушенням сфери приватного життя. Водночас викриття показали, як працюють шпигунські служби, та що вони систематично стежили або шпигували навіть за відомими політиками з інших країн. Оскільки Сноуден повинен був припускати, що спецслужби ідентифікують його як поширювача інформації, він розкрив свою ідентичність у 2013 році в Гонконгу, сподіваючись там бути в безпеці. ФБР (Федеральне бюро

розслідувань) подало позов проти нього та отримало ордер на арешт. Відтоді йому загрожує ув'язнення у США за розголошення відомостей, що є державною таємницею. Оскільки Сноуден вже не був упевнений у своїй безпеці, він втік з Гонконгу і пізніше застряг у транзитній зоні аеропорту Москви, тоді як на дипломатичному рівні розгорілася суперечка щодо його арешту та екстрадиції. Зрештою він подав заяву про надання притулку в Росії, за якою йому спочатку було надано трирічний дозвіл на проживання, котрий тим часом продовжено на два роки. Зараз Сноуден, напевно, перебуває в таємних місцях Росії, а тим часом він став «віртуальним мандрівником навколо світу», який у режимі відео, зокрема, виступає на конференціях, на церемоніях нагородження або на університетських заходах, за що іноді отримує дуже високі гонорари. Крім того він також є активним у Twitter.

Едвард Сноуден отримав кілька нагород за свої відкриття: наприклад, він уже у 2013 році отримав міжнародну премію викривачів від Асоціації німецьких вчених (VDW) та Німецької секції Міжнародної асоціації юристів проти ядерної зброї (IALANA); У 2014 році йому було присвоєно Альтернативну Нобелівську премію Фонду «За правильний спосіб життя»; у 2014 році він також отримав медаль Карла фон Осецького від Берлінського Об'єднання «Міжнародної ліги за права людини». Крім того Європейський Парламент також рекомендував країнам-членам відмовитися від усіх звинувачень щодо Сноудена і надати захист як правозахисників.

На основі цього опису конкретної ситуації можна назвати різні дилеми для обговорення на занятті в сенсі сприяння соціально-моральному рівневі судження. Наприклад, можна поставити запитання, чи правильно вчинив Едвард Сноуден, опублікувавши цілком таємні документи. Крім того можна симулювати ситуацію з членами в університетському органі, який має вирішити, чи варто запросити Едварда Сноудена зробити на публічному заході відеодоповідь за 25 000 євро. Далі можна запланувати й провести рольову гру по судовому засіданню і в різних ролях розібрати справу щодо звинувачення у розголошенні відомостей, які є державною таємницею, а можливо й щодо виправдувального вироку чи покарання. Для підготовки відповідних дискусій у класі рекомендується, щоб вчитель заздалегідь підібрав можливі аргументи на різних ступенях соціально-морального рівня судження. Виходячи з цього, він міг би краще класифікувати аргументи учнів та в разі потреби дати відповідні імпульси. Як приклад, у таблиці 7.2 зведені окремі аргументи відповідно до ступенів суспільно-морального розвитку з питання: викриття Едварда Сноудена слід оцінювати як правильні чи як неправильні.

Приклади аргументів (за і проти)		
Ступінь / Рівень судження	Викриття Едварда Сноу- дена були правильними, оскільки...	Викриття Едварда Сноу- дена були неправильни- ми, оскільки...
Егоцентрична концен- трація на власних по- требах з уникненням покарання	...він знав, що його не видадуть США і тому не мав боятися покаран- ня.	...йому тепер доводиться весь час жити у три- возі, що ФБР вистежить його та покарає.
Орієнтація на власні потреби з урахуванням потреб інших	... оскільки він завдя- ки цьому став відомою людиною, набув ве- ликої популярності та має значну підтримку, а також отримує високі гонорари за свої відео- повідомлення.	... оскільки він тепер по- стійно у бігах, втратив добре оплачувану робо- ту і залежить від доброї волі росіян.
Орієнтація на очікуван- ня близьких людей та референтних груп	... оскільки від того, хто виявляє такі порушен- ня, можна очікувати та- кож виявлення відповід- ної практики. Зокрема, ті, кого це торкнулося, повинні мати можли- вість на те покладатися.	... оскільки він сильно розчарував своїх керів- ників та роботодавців, які поклали на нього важливі обов'язки, а та- кож свою сім'ю в США, яку він, можливо, біль- ше ніколи не побачить.
Орієнтація на соціальну систему з усвідомленим прийняттям виправда- них зобов'язань	... оскільки відповідаль- ні громадяни зобов'я- зані перед суспільством звертати увагу на злов- живання в обходженні з даними або на нех- тування положеннями про захист даних.	... оскільки як носій служ- бової таємниці він цим порушує державні при- писи щодо поводження з секретними даними. Він також підриває цим довіру до інституцій, від яких залежить безпека суспільства .

Орієнтація на індивідуальні права та їх критичне вивчення відповідно до вимог людської спільноти	... оскільки захист загальних прав людини повинен мати пріоритет, коли захист даних та особисті права на практиці порушуються таким чином, як це відбувається, з тією аргументацією, що державні спецслужби, мовляв, тільки так можуть виконати свою місію запобігання небезпеці та гарантії безпеки і захисту.	... він, як і кожна людина, має право вести гідне життя — не ховаючись постійно і не боячись бути заарештованим. Спочатку йому слід було шукати інші способи протидії порушенням особистих прав, а не «жертвувати» собою, щоб привернути увагу до порушень.
--	---	---

Таблиця 7.2: Приклади аргументів до дилеми викривача.

Крім таких випадків багато документальних чи вигаданих медіаконтентів дають приводи для дискусій про дилему. Наприклад, у багатьох футбольних трансляціях трапляються ситуації, коли нападник обводить захисника команди суперника та прямує до воріт. Якщо нападник все ще перебуває за межами штрафного майданчика, його зупиняють — часом незважаючи на можливі травми — із порушенням правил. Вчителі могли б записати відповідні уривки з футбольної трансляції, показати їх у класі, а потім запитати, чи було там порушення, чи ні. Випадки допінгу у спорті також дають привід до соціально-моральної дискусії. Окрім спортивних подій багато іншого медійно представленого контенту можна використати як привід для дискусій із соціально-моральним акцентом. Художні фільми та серіали у прайм-тайм черпають, наприклад, свою напруженість часто з конфліктів у стосунках між друзями та партнерами, вказуючи таким чином на соціально-моральні питання. Також можна використовувати конфлікти з детективних романів, наприклад, якщо мова йде про випадки самосуду або про сумнівні у правовому відношенні методи поліції. Висвітлення політичних подій також дає безліч приводів для соціально-моральних міркувань: Чи є, наприклад, прийнятним платити викуп за заручників терористичних груп або обмінювати їх на людей, які здійснили терористичні акти? Чи прийнятним надавати зброю соціально пригнобленим? Чи можна закривати кордони для біженців із зон війни або депортувати їх до спеціальних таборів? Які засоби є виправданими в політичному опорі? Перелік таких питань легко продовжити. Однак ці посилання не мають викликати припущення, що будь-який соціальний чи політичний конфлікт підходить для викладання як соціально-моральна дилема. Цьому може перешкоджати складність соціальних чи політичних процесів (пор. Hagemann u. Heidbrink 1985, S. 69ff.).

У цьому відношенні завжди необхідно враховувати, які випадки конфлікту підходять для цього рівня розвитку (див. також розділ 7.2.4).

Крім того, ситуації у сфері *медійного виробництва та розповсюдження* можна використати як приводи для соціально-моральної аргументації. Вони можуть стосуватися власного або професійного виробництва та розповсюдження медіа. Наприклад, щодо власних медіаповідомлень школярів можуть виникати питання такого роду: Чи можна на інтернет-форумі ганити викладача, який поводить себе неналежним чином? Чи слід публічно викривати можливі порушення в школі? Чи можна поширювати через загальнодоступний відеопортал зняту на мобільний телефон кумедну сцену, від якої було б ніяково комусь з інших учнів? Такі питання в якомусь класі можуть бути очікуваними, або їх можна подавати профілактично як вигадані випадки. Дилеми у сфері професійного медіавиробництва також можуть бути у справжніх чи вигаданих випадках. Нижче подається вигаданий випадок, який міг би мати справжнє тло:



Фрілансер для великої щотижневої газети, пан К., написав цікаву статтю про проблеми довкілля. Головний редактор у принципі готовий взяти статтю і заплатити за неї добрий гонорар. Проте він ставить умову, щоб з відомою фірмою, на яку фрілансер нападає у своїй статті через завдану нею довкіл्लю шкоду, обійтися більш «м'яко». Як причину головний редактор наводить можливі конфлікти з компанією та ймовірну втрату значних надходжень від рекламних оголошень, які щотижнева газета регулярно друкує для компанії. Пан К. конче потребує гонорару для утримання сім'ї. Як він має поводитися?

Для цього випадку у таблиці 7.3 показано, які можуть бути аргументи за чи проти зміни статті:

Ступінь / Рівень судження	Приклади аргументів (за і проти)
Егоцентрична концентрація на власних потребах з уникненням покарання	Пан К. має внести зміни, якщо головний редактор цього хоче. Той має достатній авторитет, щоб вимагати чогось подібного. Пан К. не повинен вносити зміни. Головний редактор не може його змусити це зробити.
Орієнтація на власні потреби з урахуванням потреб інших	Якщо він не внесе зміни, він позбавить себе заробітку. Якщо він зараз змінить статтю, він втратить довіру до себе. Тоді від цього йому доведеться страждати в майбутньому.

Орієнтація на очікування близьких людей та референтних груп	Сім'я очікує, що пан К. подбає про неї і в разі необхідності буде готовий піти на компроміс. Якщо він змінить статтю, він розчарує низку своїх колег. Зміна суперечила б його професійній честі. Він може втратити повагу до себе.
Орієнтація на соціальну систему з усвідомленим прийняттям виправданих зобов'язань	Держава в інтересах суспільства має забезпечувати виконання законів, які запобігають екологічній шкоді. У цій ситуації не можна очікувати, щоб один журналіст ніс загальну соціальну відповідальність за охорону довкілля. За даних обставин він не зобов'язаний нападати на фірму саме з такою різкістю. Як член суспільства пан К. також мусить відчувати відповідальність за охорону довкілля. Тому він має зобов'язання перед суспільством з усією чіткістю вказувати на порушення.
Орієнтація на індивідуальні права та їх критичне вивчення відповідно до вимог людської спільноти	Кожен член людського суспільства має право на достатній заробіток та фінансово забезпечену перспективу на майбутнє, а також мусить дбати про належне життєзабезпечення інших членів своєї сім'ї. Від статті подібного типу навряд чи можна очікувати значного впливу на загальне благо, щоб заради цього пан К. мусив відповідальність за захист довкілля поставити вище своїх індивідуальних прав. Загальне благо вимагає, щоб по можливості усі привертали увагу до зловживань там, де вони живуть. Демократичний принцип вимагає, щоб критика висловлювалася, а не придушувалася. Крім того, вільно висловлювати свою думку — це також право журналіста. Попри очікувані ускладнення він не повинен відмовлятися від цього загального права.

Таблиця 7.3: Приклади аргументів до дилеми газети.

Для обговорення дилем та підготовки позицій на певних етапах заняття особливо підходить робота в малих групах. У принципі можна вважати, що однолітки при роботі в малих групах наводять аргументи різного ступеня. Однак хід дискусії також залежить від того, чи є малі групи щодо напряму прийняття рішення навмисно сформовані неоднорідними чи однорідними, або ж при випадковому формуванні спостерігається радше неоднорідність чи однорідність думок. У різнорідних малих групах рекомен-

дується насамперед завдання: обговорити різні аргументи та зрештою дійти до прийняття рішення. З другого боку, для того, щоб стимулювати дискусію в однорідних малих групах, завданням має бути зібрати якомога більше аргументів щодо власної позиції, розглянути контраргументи та визначити аргумент, який видається найважливішим. Проте, якщо відповідні завдання для групового обговорення добре обраних випадків також є важливими умовами для орієнтованого на розвиток підходу, то це ще не гарантує відповідного ефекту. Тому далі слід розглянути можливі проблеми та відповідні заходи.

7.2.4 Можливі труднощі та заходи

Представляючи дилему, школярі можуть спробувати уникнути дискусії, рішення чи думки соціально-морального характеру, запропонувавши «технічне» рішення відповідної дилеми. У випадку з паном К. вище школярі могли б, наприклад, обійти дискусію через пропозицію подати статтю в іншу газету, якій не залежить на рекламних надходженнях від зазначеної фірми. У таких ситуаціях викладач має вирішити, який із подальших способів дії підходить для навчальної групи та цільової установки:

- Одна із можливостей полягає у встановленні таких рамкових умов для цього випадку, що «технічне» рішення було б неможливим або пов'язаним із дуже великими труднощами чи негативними моментами. Для цього, однак, було б важливо у межах підготовки помірковувати, які «технічні» пропозиції щодо рішень можуть з'явитися, і як можна на них реагувати, не «загубивши» проблему. У газетній дилемі вчитель міг би, наприклад, зазначити, що мова йде не лише про одну статтю, а про те, що пан К. також абсолютно залежить від розміщення статей у цій газеті в майбутньому. Такий підхід насамперед рекомендується, якщо учням спочатку ще важко думати в категоріях аргументів «за» і «проти» та декількох можливостей дії, і якщо «технічне рішення» виявляється зручним способом уникнути необхідності більш детального розгляду випадку.
- Проте, якщо підлітки мають здатність і готовність розглядати декілька аргументів «за» і «проти» та різні можливості дії, то, згідно з дослідженнями Герцига (Herzig 1998), рекомендується прийняти запропоновані можливості дії у відкритій формі, а потім розібратися з ними — тоді вже й розібратися з, на перший погляд «технічними рішеннями», — з соціально-моральної перспективи. З одного боку, це дозволяє досягти більшої близькості до реальної ситуації, а з другого — дає кращі шанси для практичного втілення обговорюваних рішень (пор. Herzig S. 165ff.).

Ще одна складність для обговорення соціально-моральних дилем може полягати в тому, що переважна більшість класу спонтанно підтримує певне рішення чи оцінку, наприклад, що — відносно дилеми викривальника — Едвард Сноуден в усякому разі вчинив правильно, оприлюднивши секретні документи. Щоб бути готовим до такої ситуації, вчитель повинен заздалегідь обмірковувати, як цей приклад зробити по можливості більш спірним. У прикладі викривача він може, наприклад, зазначити, що Едвард Сноуден аж ніяк не був упевнений, чи отримає він таку велику підтримку, і що він також мав взяти до уваги ймовірність засудження до дуже тривалого терміну ув'язнення (кожне правопорушення, що його Сноудену закидає у своєму позові ФБР, карається позбавленням волі на термін до десяти років, пор. Wikipedia: Edward Snowden 2018).

Інша складність дискусій, що стимулюють розвиток, може виникнути, коли діти чи підлітки намагаються уникати дискусій у групі, не вибирають напрям рішення чи пріоритет, а лише збирають для своїх коментарів кілька аргументів «за» та / або «проти» і зіставляють їх. Цьому можна протидіяти, чітко даючи завдання погодити спільний варіант рішення чи оцінки або загальний список пріоритетів аргументів. Досвід показує, що необхідність одностайної позиції призводить до ґрунтовного зважування багатьох аргументів.

Що стосується питання про те, чи завдання з прийняття рішення або оцінки краще підходять для заохочення соціально-моральної дискусії, то слід припустити, що це зазвичай простіше у випадку прийняття рішень. У випадках прийняття рішення школярі або самі є в ситуації тих, хто приймає рішення, або ставлять себе на їхнє місце, і таким чином радше виникає когнітивний конфлікт. При виконанні завдань оцінювання готовність до обговорення часом ускладнюється вже тим, що ситуація більше не є відкритою, позаяк рішення вже прийняте. Цій складності можна протидіяти, запитавши опісля, чи прийняли б учні те саме або ж інше рішення у відповідній ситуації, чи які були інші варіанти. За наявності у школярів певних передумов їх можна також одразу запитати, між якими значеннями їм довелося вибирати, приймаючи рішення, або які мірила чи критерії слід використовувати для оцінки результату рішення. Крім того, в деяких випадках — зокрема, коли мова йде про протиправні дії — можна із ситуації оцінювання розвинути нову ситуацію прийняття рішення, наприклад, якщо після оцінки насильства, вчиненого Катаріною Блюм, спитати, яке покарання учні призначили б, якби самі були суддею (див. розділ 6.3.3).

На тлі попередніх міркувань для дилем як привід для соціально-моральних дискусій можна узагальнити такі властивості (пор. також Hagemann u. Heidbrink 1985, S. 70ff.):

- Дилеми мають бути пов'язаними з досвідом та уявою учнів, щоб ті могли правильно зрозуміти викликаний дилемою конфлікт. Вимога

посилання на досвід також означає, що слід обговорювати не лише штучні або задані ззовні конфлікти, але, якщо це доречно, і такі, що виникають безпосередньо із власної соціальної ситуації.

- Ситуації, пов'язані з рішенням чи оцінкою, мають бути значущими для учнів, тобто викликати необхідність ними займатися.
- Дилеми мають ставити учнів у «ціннісну безвихідь». Цю «ціннісну безвихідь» вони мають чітко розпізнавати. Для цього зручно, якщо відповідна дилема має чітку структуру. Така структура характеризується, зокрема, тим, що конфлікт може зводитися до рішення окремих осіб.
- Ситуації дилем мають давати можливість — якщо необхідно, через встановлення додаткових рамкових умов — не допустити, щоб школярі уникали обговорення соціально-моральних аспектів.
- Конфліктні ситуації мають дозволяти рівнозначні обґрунтування аж до очікуваного в учнів рівня судження — тобто «симетричні» аргументації — дозволяють. Такі конфліктні ситуації зазвичай також означають, що спонтанні пропозиції щодо рішення досить рівномірно розподіляються по різних позиціях.

Однак, через рекомендації стосовно того, що для вибраних дилем мають бути можливими «симетричні» аргументи, і що вчителів не слід впливати на напрям рішення, виникає проблема, що учні можуть підтримувати рішення, яке суперечить бажаному з педагогічного погляду. Якщо ж учні, наприклад, перебувають на другому ступені здатності до морального судження і — як-от у часто згадуваному випадку з комп'ютерними іграми — висовують аргументи за можливість грати в заборонені для молоді комп'ютерні ігри, то аргументи третього ступеня хоч і можуть мати стимулювальний вплив на розвиток, але не мусять призводити до зміни напрямку прийняття рішення. Це означає, що подальший розвиток до подальшого вищого ступеня не може перешкодити тому, що небажана з педагогічного чи виховального погляду поведінка учнями виправдовується та інколи навіть практикується. Проте певний компроміс у цьому підході може полягати в тому, що вчитель після відкритого обговорення викладає свою позицію — зі зрозумілими для учнів аргументами. Разом з тим розглянуту таким чином проблему повністю розв'язати неможливо (пор. Herzog 2001b).

Іншою проблемою відповідних дискусій може бути те, що учні обмежуються обґрунтуваннями схваленням чи засудженням певної поведінки. Заради сприяння соціально-моральному розвитку може також статися, що при цьому поза увагою залишаться пов'язані з діями альтернативи. Наприклад, обґрунтування, що заборонені для молодих людей комп'ютерні ігри не повинні використовуватися підлітками, оскільки це суперечить очікуванням батьків та Служби у справах молоді, стосується насамперед лише того, чого не слід робити. «Позитивно» маркованої альтернативної можливості

дії стосовно розв'язання конфлікту це обґрунтування ще не пропонує. У більш широкому сенсі це стосується і «зворотнього» випадку, коли рішення буде прийнято на користь можливості грати, оскільки однолітки цього очікують. У цьому випадку хоча й підсвідомо зрозуміло, що робиться (разом грати в комп'ютерну гру), але розв'язання конфлікту в сенсі викликаного прийнятим рішенням імовірної полеміки з батьками, ще не розглядалося. У цьому плані соціально-моральні рішення та обґрунтування можуть для повсякденної практики видаватися «непрагматичними» або далекими від реальності. У цьому стосунку — залежно від рівня інтелектуального розвитку — доцільно вже відпочатку або в кінці соціально-моральної аргументації включати в дискусію практично орієнтовані альтернативи дій (пор. Herzig 1998, S. 165ff.).

Зрештою на заняттях зі сприяння соціально-моральному розвитку — аналогічно стимулюванню інтелектуального розвитку — постає проблема, як забезпечити продовження дискусійного процесу і ознайомлення по можливості всіх школярів з аргументами наступного щабля. Тут також у вчителя є можливість внести в дискусію особливі *питання* або підготувати *робочі аркуші* для групової роботи.

Відповідні питання включають насамперед запитання на уточнення та для постановки проблеми, конфліктні запитання, а також запитання про роль учасників та про загальні наслідки (див. Herzig 1998, S. 186ff.):

- Запитання на уточнення повинні забезпечувати аби в ході обговорення всі адекватно розуміли окремі висловлювання. Якщо, наприклад, учень (з посиланням на випадок з Едвардом Сноуденом) аргументує, що викриття є крутими, вчитель може запропонувати уточнити термін, запитавши: «Що ти маєш на увазі під словом 'крутий'?»
- Запитання для постановки проблеми дозволяють зосередитись на моральній суті конфлікту, що обговорюється. Вони спонукають називати суперечливі цінності та встановити моральний зміст проблемної ситуації. Відповідними запитаннями можуть бути такі: «Яке зобов'язання ти маєш перед другом?» або «Якою є твоя відповідальність перед іншими?».
- Конфліктні запитання мають заохочувати до порівняння конкурентних цінностей між собою та до їх взаємного оцінювання. Так, наприклад, запитання, чи є лояльність до друга важливішою, ніж дотримання припису чи закону, може дати поштовх до відповідного процесу. Стосовно аспектів відповідальності подібним питанням може бути: «Перед ким ти відчуваєш більшу відповідальність: перед собою чи перед добрим другом?»
- Розгляд конфлікту з різних перспектив слід мотивувати запитаннями про роль учасників. Зміна перспектив та взяття на себе якоїсь ролі дозволяють виявити різні інтереси або також визначити індивіду-

альні чи колективні права та обов'язки. Зміну ролі та перспективи у прикладі викривача можна заохотити такими запитаннями: «Як мають сприймати ситуацію керівники Едварда Сноудена?» або «Яким могло бути обґрунтування журі щодо присудження альтернативної Нобелівської премії?» або «Перед ким несе відповідальність Едвард Сноуден?»

- Запитання про загальні висновки дають підстави зважити наслідки розв'язання конфлікту для всіх учасників та подумати, що це означало б, якби представлену позицію зайняли всі. Відповідними запитаннями могли б, наприклад, бути: «Чи завжди правильно робити те, що від вас очікують інші?» або «Що було б, якби за якусь послугу чи люб'язність завжди щось просити натомість?»

На додаток до цих запитань стимулювати розвиток можуть запитання про альтернативні дії чи контекстуальні запитання (див. також інформацію вище):

- Питання про альтернативні напрями дії мають привернути увагу до діапазону можливостей дії чи способів поведінки або й критеріїв оцінювання. Розробка різноманітних альтернатив створює основу для подальшого відбору та оцінки. Підбір відповідних альтернативних способів дій можна, наприклад, заохотити запитанням «Які можливості мав Едвард Сноуден для розв'язання свого конфлікту?»
- Контекстуальні запитання спонукають уважніше розглянути особливі обставини ситуації, зокрема стосунки людей між собою. Відповідне запитання може бути таким: «Як мали змінитися стосунки Едварда Сноудена з його батьками, коли вони дізналися про його викриття?»

Робочі аркуші можна розробити, наприклад, за умови, що перед прийняттям рішення у випадку конфлікту або при встановленні покарання обговорити, якими правилами слід керуватися щодо конфлікту чи покарання (див. також розділ 5.3.1).

Для заохочення обговорення поведінки в конфліктних ситуаціях можна, наприклад, на робочому аркуші скласти такі параметри:

- Стосовно конфліктів розумно діяти так, щоб по можливості виправдалися очікування всіх, і ніхто не розчарувався.
- У випадку конфлікту слід поводитися так, щоб були дотримані законодавчі положення, навіть якщо не доведеться побоюватися звинувачень у разі порушення приписів.
- У конфліктних випадках слід насамперед подбати про те, щоб у тебе самого не виникли труднощі або не довелося самому відповідати за наслідки.
- Слід перевірити власну поведінку у випадку конфлікту під питанням, чи відповідає вона загальним принципам корисного співіснування.

- При конфліктах важливо знайти рішення на захист власних інтересів, не порушуючи інтересів інших.

Обговорення таких правил справедливості може стимулювати розвиток при розгляді міри покарання:

Покарання є справедливим,

якщо воно компенсує заподіяну жертві шкоду,

якщо воно відповідає встановленій законом мірі покарання, а соціальний порядок є відновленим,

якщо воно знаходить схвалення жертви, а порушник усвідомлює, що вчинив неправильно,

якщо воно призводить до виправлення порушника, а принципи людського співіснування зміцнюються,

якщо таким чином відбувається розплата за скоєне і задовольняється потреба жертви у помсті.

Складені правила відповідають п'ятьом ступеням соціально-морального судження у випадковому порядку, так що при роботі з цими правилами для молодих людей, які аргументують на 1 — 4 ступенях, відповідно є правило з наступного вищого рівня.

На ті вищезазначених міркувань тепер ви можете спочатку зібрати можливі аргументи «за» та «проти» до описаного вище випадку конфлікту щодо воєнних ігор у «Будинку відкритих дверей» на 1 — 5 ступенях. Після цього ще раз повторіть розроблене вами заняття. Чи бачите ви можливості для покращення, виходячи з пояснень у розділах 7.2.2 — 7.2.4? Якщо так, додайте це до свого заняття.

8 Медіаосвіта в школі та підготовка вчителів

У попередніх главах були наведені численні приклади для медіаосвіти. При цьому окремі приклади повинні мати стимулювальний характер і, залежно від формування внутрішньої шкільної концепції чи навчальної програми для медіаосвіти, бути адаптованими до умов різних класів. Маючи це на увазі, ми зосередимося у цій главі на трьох питаннях:

- (А) Які акценти слід виділити для медіаосвіти в різних класах початкової та середньої школи 1-го ступеня?
- (В) Як можна розробити специфічну для школи концепцію медіаосвіти з огляду на різні класи та ступені школи?
- (С) Які компетенції потрібні вчителям та які акценти слід застосовувати для набуття компетенцій на різних етапах підготовки вчителів?

Ці міркування привернуть увагу до важливих навчально-методичних, організаційних та кадрових вимог до медіаосвіти в школі.

8.1 Медіаосвіта в різних класах та на різних ступенях школи

8.1.1 Вступні зауваження та питання

Діяльність з медіаосвіти має починатися в сім'ї, продовжуватися в дитячих садках і систематично практикуватися в школі. При цьому кола завдань, введені в розділі 4.4.3 та розвинені в главах 5 та 6, можуть слугувати орієнтації та узгодженню. Із віком глибина та широта обговорення відповідних тем мають збільшуватися. Для шкільних контекстів виникає, зокрема, питання, в яких класах які акценти можна робити у формі навчально-методичних меж для початкової школи та середньої школи 1-го ступеня. Закінчення середньої школи 1-го ступеня розуміється як цільова позначка, оскільки воно для багатьох учнів пов'язане із загальноосвітньою кваліфікацією. Задля забезпечення певної гнучкості у впровадженні медіаосвіти

є сенс належні акценти у межах шкільної концепції робити відповідно на двох класах.

У зв'язку з цим уявіть собі, будь ласка, що ви є членом шкільної робочої групи, яка має скласти для вашої школи структурований відповідно по двох класах (пари класів) план для медіаосвіти. Залежно від ваших інтересів ви можете поставити себе в ситуацію члена робочої групи для початкової школи або для середньої школи 1-го ступеня.

Для цього доцільно спочатку на основі очікувань щодо компетенцій у пов'язаних з використанням та змістом колах завдань підібрати можливі тематичні акценти для різних класів відповідно до глав 5 та 6.

Якщо ви обрали *початкову школу*, такий перелік можна подати у зведенні, як показано на таблиці 8.1 — при цьому там зібрані кола завдань, дотичні лише до початкової школи. Як приклади в 1/2 та 3/4 класах внесені можливі тематичні акценти для першого кола завдань відповідно. Тут ми вважаємо, що тематичні акценти опрацьовуються відповідно на можливому рівні.

	Тематичні акценти в	
	1/2 класах	3/4 класах
Сфери завдань, пов'язані з використанням		
Усвідомлене використання медіапропозицій для інформації та навчання	Інформація	Навчання
Усвідомлене використання медіапропозицій для розваг та ігор		
Усвідомлене використання медіаможливостей для обміну та співпраці		
Усвідомлене формування та презентація власних медіаповідомлень та продуктів		
Сфери завдань, пов'язані зі змістом		
Розуміти та оцінювати медіаландшафт та його цифрову інфраструктуру	Види медіа	
Медіаконвергенція	Вибрані ознаки цифрової інфраструктури	
Аналізувати та оцінювати особливості формування та процеси створення медіамеседжів		

Виявляти та опрацьовувати медіавпливи на індивіда та суспільство	
Розуміти та оцінювати умови медійного виробництва та розповсюдження	

Табл. 8.1: Координаційні межі для медіаосвіти в початковій школі

Якщо ви обрали середню школу 1-го ступеня, можна подати аналогічний перелік у введенні, як показано на таблиці 8.2 — з можливими тематичними акцентами для 5/6, 7/8 та 9/10 класів відповідно для перших двох сфер завдань. Тут також ми вважаємо, що тематичні акценти опрацьовуються на відповідно можливому рівні.

Сфери завдань, пов'язані з використанням	Тематичні акценти в		
	5/6 класах	7/8 класах	9/10 класах
Усвідомлене використання медіапропозицій для інформації та навчання	Інформація	Навчання	
Усвідомлене використання медіапропозицій для розваг та ігор	Аналіз документів	Симуляція	
Усвідомлене використання медіаможливостей для обміну та співпраці			
Усвідомлене формування та презентація власних медіаповідомлень та продуктів			
Усвідомлене використання медіадісервісів та критичне обходження з медійним управлінням			

Сфери завдань, пов'язані зі змістом			
Розуміти та оцінювати медіа-ландшафт та його цифрову інфраструктуру	Види медіа та медіаконвергенція Пропозиція медіаконтенту та можливості доступу до вибраних ознак цифрової інфраструктури	Інформація та дані, варіанти збору даних, моделювання та алгоритмічна обробка даних	Автоматизовані процеси та об'єднання в мережі
Аналізувати та оцінювати особливості формування та процеси створення медіа-медіумів	Форми представлення та способи формування	Форми організації Форми процесу	Типи формування Форми створення медіа-медіумів
Виявляти та опрацьовувати медіавпливи на індивіда та суспільство			
Розуміти та оцінювати умови медійного виробництва та розповсюдження			

Табл. 8.2: Координаційні межі для медіаосвіти в середній школі 1-го ступеня

Завдання обраної робочої групи (початкова школа чи середня школа 1-го ступеня) тепер полягає у визначенні акцентів також для інших сфер завдань у відповідних парах класів. Будь ласка, викладіть перші міркування на основі пояснень щодо сфер завдань у главах 5 та 6.

Для виконання цього завдання корисно спочатку з'ясувати, які заходи з медіаосвіти, можливо, вже проводилися у дитсадках та інших дитячих закладах, щоб розглянути можливі передумови для медіаосвіти в початковій школі. Для визначення акцентів є сенс (підсумовуючи) пригадати, які очікування щодо компетентності на кінець початкової школи, 5/6 класів та середньої школи 1-го ступеня були сформульовані у розділах 5 та 6. Відповідні міркування та підсумки ви знайдете нижче.

8.1.2 Медіаосвіта в дитячому закладі

У дитячому закладі можуть бути закладені перші основи для подальших більш детальних міркувань щодо різних галузей завдань.

Стосовно сфер завдань, *пов'язаних із використанням*, може йтися, наприклад, про свідомий вибір та використання медіаможливостей для інформації та навчання, розваг та ігор, а також для обміну на основі медіа та для власних медійних форм та презентацій:

- Початкові навички свідомого використання медіа для *інформації та навчання* можна, наприклад, стимулювати використанням або й створенням ситуацій, коли у дітей виникає бажання щось дізнатися або чогось навчитися. Для цього слід розглянути кілька можливостей, наприклад, нехудожня література, пояснювальне відео, аудіоповідомлення та / або навчальна програма. Це відкриває можливість насамперед поговорити про те, чому віддати перевагу в цій ситуації, а потім розглянути, чи виправдав очікування обраний варіант та чи прийняти наступного разу таке саме або інше рішення. У разі необхідності перед відповідними діями можна заохотити дітей спільно з вихователем провести в інтернеті пошук відповідних можливостей для інформації чи навчання. При цьому є також можливість привернути увагу до спеціальних пропозицій для дітей.
- Аналогічним чином можна використовувати або створювати ситуації, в яких виникають запити на *розваги чи ігри*. Тут також спочатку можна запропонувати різні можливості: для розваг, наприклад, дитяча книга, аудіоносії та / або відео, для ігор, наприклад, настільна гра, настільна гра та / або комп'ютерна гра. Відповідні збірки можна знову підтримати пошуком в інтернеті. Опісля слід проаналізувати очікування щодо окремих можливостей розваг та ігор. Після цього можна зробити вибір, а потім виконати його та обговорити з огляду на отриманий досвід. Тут знову ж таки є сенс привернути увагу до відповідних розваг та ігор для дітей.
- З медіаможливостей для *обміну на основі медіа*, наприклад, можна скористатися, коли діти самі розповідають про досвід із комунікаційного середовища, можливо також про зображення, які спричиняють незручність. При цьому можна обговорити перші можливості убезпечити себе від цього. Крім того доброю підготовкою до подальшого використання було б звернути увагу на комунікаційну поведінку без медіа. Чим більше діти звикли до суспільно корисної комунікативної поведінки й усвідомлюють порушення, тим раніше вони й у цифрових комунікаційних середовищах звертатимуть увагу на людську комунікативну поведінку. У цьому сенсі, наприклад, веб-сайти про-

екту [klicksafe.de](https://www.klicksafe.de) (о.І.) пропонують різноманітні ідеї щодо безпечних та належних дій у комунікаційних середовищах.

- Окрім рецептивного використання наявних медіапропозицій, діти дошкільного віку також мають перейти від ролі реципієнта до ролі виробника через менші *медіапродукції* та відповідні *презентації* — або за допомогою малювання та фотографії, або відповідних аудіо-та відеозаписів. При цьому в багатьох випадках все ще знадобляться вказівки чи підтримка вихователів. У таких контекстах може водночас бути використана можливість за допомогою супровідних бесід стимулювати початкові думки про процеси виробництва.

Крім того, міркування щодо медіаосвіти в дитячому закладі можуть стосуватися сфер завдань, *пов'язаних зі змістом*, наприклад, окремих ознак медіаландшафту та його цифрової інфраструктури, вибраних особливостей формування та впливів медіа, а також очевидних умов медійного виробництва та розповсюдження:

- *Медіаландшафт та його цифрові основи* можна, наприклад, розглядати з прив'язкою до (мабуть, уже наявного) досвіду дітей, коли вони самі, їхні брати й сестри або батьки, користуючись інтернетом, час від часу стикаються з рекламою або інформацією, пов'язаними з попередніми пошуками. (Якщо такий досвід не можна припустити, простий пошук із вихователем у постачальників дитячих книг швидко цей досвід дасть). Виходячи з такого досвіду, під час розмови можна зазначити, що в інтернеті багато комп'ютерів сполучені одне з одним, що всі введення, які робляться під час використання смартфона або інших мережевих пристроїв, можна зберігати та обробляти, і тому важливо завжди думати про те, що вводиш у смартфон чи іншу ІТ-систему. Подальші імпульси щодо першого засвоєння цифрових основ подаються за допомогою настільних ігор або комп'ютерних програм, у яких, зокрема, можна керувати бджолами, динозаврами, черепахами чи кранами — залежно від віку. У літературі можна знайти різні посилання (пор., наприклад, Aufenanger 2017a).
- Для того, щоб надати початкові уявлення про *особливості формування* медіа, можна в межах бесід про медіадосвід, наприклад, запровадити значну диференціацію між інформаційними та розважальними пропозиціями, а також рекламою. Поза тим дітей дошкільного віку також можна заохотити перевести казку в намальовану послідовність зображень, гру з тінями або аудіосцени та порівняти їх. Можна також створити певні постановки під час композиції індивідуальних або групових фотографій, наприклад, через різні позиції та одяг, а також через продумане оформлення переднього плану або тла. У таких контекстах також можна дізнатися, що зображення ніколи не відо-

бражають саму реальність, а лише вибрані погляди на неї, і що вони також можуть свідомо «блехати».

- Питання *медіавпливу* серед дітей дошкільного віку можна заторкнути, зокрема, надаючи їм можливість висловлювати медіадосвід через малювання, рух та рольову гру або в бесідах. Якщо при цьому, наприклад, проявиться певний страх — наприклад, перед чарівниками, відьмами чи привидами — можна було б у розмові спочатку спитати, звідки діти знають про чарівників, відьом та привидів, щоб у них з'явилося усвідомлення того, що відповідні страхи та уявлення пов'язані з медіа. Це може бути приводом підготувати та провести день чаклуна, відьми чи привида у дитячому закладі, наприклад, із відповідними костюмами та належними ігровими сценами, які також можна задокументувати камерою та потім обговорити. Так з'явиться широкий спектр можливостей для подолання уявлень, що викликають страх. Окрім подолання почуттів, пов'язаних з медіа, важливе значення вже також для дітей дошкільного віку має розгляд медійно зумовлених уявлень щодо реальності. Так, зокрема, власний досвід дітей із сімейного життя, із поведінки домашніх тварин, з обстановки житла або з вражень від подорожей можна порівняти з представленням таких сфер досвіду в медіа, наприклад, у художніх фільмах або в рекламі.
- Крім того, в дитячому закладі можна вже потроху розглядати *правові та економічні* умови медійного виробництва та розповсюдження. Наприклад, у бесідах з дітьми дошкільного віку про їхні медіавраження можна зазначити, що існують законодавчі чи *правові положення*, котрі захищають їх від страшних чи страхітливих образів, а тому деякі медіапропозиції є дозволеними лише з шести або дванадцяти років. Відповідно, їм слід уникати передач, інтернет-повідомлень або ігор, для яких вони ще не досягли вікової межі — навіть якщо вони можуть натрапити на відповідні фільми чи ігри під час перегляду телевізора чи гри зі старшими братами-сестрами. Стосовно економічних умов, можна розглянути питання витрат, наприклад, у бесідах про використання смартфонів та плату за це або про витрати на телебачення, радіо, газети та журнали.

8.1.3 Очікування щодо компетенцій для медіаосвіти в початковій школі

У главах 5 та 6 ми вже торкалися очікувань щодо компетенцій, а також окремих занять та проєктів для початкової школи. У цьому сенсі для орієнтованого на відповідний клас визначення акцентів доцільно навести лише узагальнені очікування щодо компетенцій для початкової школи (пор. також Schill 2008, S. 193ff.). Узагальнення очікувань щодо компетенцій відповідно до глав 5 та 6 наведено в таблиці 8.3.

8.1.4 Очікування щодо компетенцій для медіаосвіти в середній школі 1-го ступеня

У середній школі 1-го ступеня у порівнянні з початковою школою можна планувати та проводити складніші заняття або проєкти. З одного боку, це означає, що окремі акценти можна опрацьовувати на вищому рівні — у порівнянні з молодшим шкільним віком. З другого боку, розглядаються подальші акценти, для яких тепер можна припустити необхідний рівень розвитку. Розділи 5, 6 та 7 містять численні рекомендації для відповідних занять та проєктів, тому в цьому розділі видається достатнім короткий підсумок очікувань щодо компетенцій на кінець середньої школи 1-го ступеня. Таке узагальнення показане в таблиці 8.4 для завдань, пов'язаних із використанням, та в таблиці 8.5 — для завдань, пов'язаних зі змістом.

При різних очікуваннях щодо компетенцій для середньої школи 1-го ступеня більше говориться про пов'язані з критеріями аналіз та оцінку. У будь-якому випадку посилань на критерії слід прагнути наприкінці середньої школи 1-го ступеня. Однак вони вимагають такого рівня розвитку, якого, наприклад, ще не можна очікувати у 5-му та 6-му класах. Та й у 7-му та 8-му класах у багатьох випадках ще не є розвиненою здатність до систематично-критеріального мислення. Навіть у 9-му та 10-му класах його не так просто очікувати (див. розділи 2.2.3 та 2.2.5). У цьому сенсі слід виходити з того, що при аналізі та оцінюванні спочатку присутні ізолювальні способи мислення, а пізніше конкретно-диференційовані форми мислення (як попередній ступінь систематично-критеріального мислення). Ізолювальне мислення проявляється, наприклад, у тому, що при аналізі та оцінюванні є більше посилань на деталі чи загальні судження, тоді як у випадку конкретно-диференційовального мислення, хоча й розглядаються різні погляди, а також згадуються переваги та недоліки, але чіткого зв'язку з критеріями (ще) немає (див. розділ 2.2. 3). Проте відповідні способи мислення не заважають розглядати тематичні акценти, згадані при очікуваннях щодо компетенцій. Утім важливо, щоб їх розгляд завжди поєднувався з підтримкою у напрямі

очікувань щодо компетенцій на кінець середньої школи 1-го ступеня (див. розділ 7.1).

Сфери завдань	Очікування щодо компетенцій на кінець початкової школи (після 4-го класу)
Сфери завдань, пов'язані з використанням	
Усвідомлене використання медіапропозицій для інформації та навчання	Окремі медійні та немедійні можливості для інформації та навчання — описувати з урахування відмінностей. — вибирати обґрунтовано відповідно до окремих ситуацій, — орудувати та користуватися належним чином.
Усвідомлене використання медіапропозицій для розваг та ігор	Окремі медійні та немедійні можливості для розваг та ігор — описувати з урахування відмінностей. — вибирати обґрунтовано відповідно до окремих ситуацій, — орудувати та користуватися належним чином.
Усвідомлене використання медіаможливостей для обміну та співпраці	Окремі медійні та немедійні можливості для обміну та співпраці — описувати з урахування відмінностей. — вибирати обґрунтовано відповідно до окремих ситуацій, — орудувати та користуватися належним чином.
Усвідомлене формування та презентація власних медіаповідомлень та продуктів	Описувати технічні засоби для власного формування та представлення зображень чи фотографій, письмових текстів, аудіо- та відеоповідомлень та орудувати ними належним чином. Під керівництвом і відповідно до певної ситуації розробити та впровадити план власного формування і представлення зображень чи фотографій, друкованого видання, аудіо- та відеоповідомлення.
Сфери завдань, пов'язані зі змістом	
Розуміти та оцінювати медіаландшафт та його цифрову інфраструктуру	Описувати вибрані типи медіа, а також окремі спільні риси та відмінності між ними. Наводити приклади медіаконвергенції. Використовуючи приклади, описувати окремі або вибрані характеристики цифрової інфраструктури, приміром, переведення інформації в дані, варіанти збору даних, алгоритмічні дії та об'єднання в мережу.

Аналізувати та оцінювати особливості формування та процеси створення медіамеседжів	Описувати вибрані форми представлення та способи формування з урахуванням відмінностей. У наявних медіапропозиціях та власних медіаповідомленнях аналізувати форми представлення та способи формування.
Виявляти та опрацювати медіавпливи на індивіда та суспільство	З посиланням на приклади описувати почуття та уявлення про реальність, які можуть бути викликані медіаспоживанням. Використовуючи приклади, пояснювати, що можна вдіяти проти зумовлених медіа неприємних почуттів та оманливих уявлень про дійсність.
Розуміти та оцінювати умови медійного виробництва та розповсюдження	Для вибраних продуктів та послуг у медіасфері описувати, які витрати пов'язані з ними, та враховувати при медіаспоживанні. Уміти пояснювати важливість вікових обмежень для медіапропозицій та дотримуватися їх.

Таблиця 8.3: Очікування щодо компетенцій на кінець 4 класу початкової школи

Сфери завдань, пов'язані з використанням	Очікування щодо компетенцій на кінець середньої школи 1-го ступеня
Усвідомлене використання медіапропозицій для інформації та навчання	Медійні та немедійні можливості для інформації та навчання – порівнювати та оцінювати за різними критеріями, – вибирати відповідно до ситуації або обґрунтовано, – належним чином ними орудувати та відповідально користуватися
Усвідомлене використання медіапропозицій для аналізу та симуляції	Вибирати наявні документи або набори даних для власного аналізу документів чи аналізу даних або самому створювати відповідні документи чи збирати дані та аналізувати приклади. За різними критеріями порівнювати та оцінювати наявні програми-симулятори, вибирати їх відповідно до ситуації або обґрунтовано, належним чином ними орудувати та відповідально користуватися.

Усвідомлене використання медіаможливостей для розваг та ігор	Цілеспрямовано вибирати програмне забезпечення моделювання для розробки власних невеликих програм-симуляторів і належним чином його використовувати. Результати, отримані шляхом аналізу та симуляції, критично розглядати з погляду на процеси прийняття рішень, які лежать в основі отримання даних. Медійні та немедійні можливості для розваг та ігор – порівнювати та оцінювати за різними критеріями, – вибирати відповідно до ситуації або обґрунтовано, – належним чином ними орудувати та відповідально користуватися
Усвідомлене використання медіаможливостей для обміну та співпраці	Медійні можливості для обміну та співпраці – порівнювати та оцінювати за різними критеріями, – вибирати відповідно до ситуації або обґрунтовано, – належним чином ними орудувати та відповідально користуватися
Усвідомлене формування власних медіаповідомлень та продуктів	Відповідально формувати власні медійні меседжі, застосовуючи обґрунтовано вибраних можливості формування у зображення чи фотографія, друкованих медіа, аудіо- та відеоповідомленнях, а також інтерактивних повідомленнях із належним користуванням відповідною технікою та відповідним до ситуації плануванням. Поширювати серед окремих осіб, груп або публічно власні медіамеседжі належним у технічному сенсі способом, відповідно до ситуації та відповідально.
Усвідомлене використання медіапослуг та усвідомлене з медійним регулюванням.	Медійні та немедійні можливості для послуг – порівнювати та оцінювати за різними критеріями, – вибирати відповідно до ситуації або обґрунтовано, – належним чином ними орудувати та відповідально користуватися

	Розпізнавати та аналізувати і оцінювати відносно критеріїв медійні спроби регулювання в щоденних та професійних контекстах. Знати та застосовувати контрзаходи у випадку небажаних спроб регулювання. У разі потреби обґрунтовано вибирати та усвідомлено застосовувати бажані можливості регулювання для власної поведінки.
--	---

Таблиця 8.4: Очікування щодо компетенцій у сфері завдань, пов'язаних із використанням на кінець середньої школи 1-го ступеня

Подібним чином вимога компетенцій відповідального використання (у випадку очікувань щодо компетенцій) також означає, що її слід розуміти в сенсі процесу розвитку. На відповідальність у сенсі суспільної відповідальності можна сподіватися лише наприкінці середньої школи 1-го ступеня, тоді як у більш ранніх класах слід виходити з відповідальності стосовно якоїсь конкретної референтної групи (див. розділи 2.2.4 та 2.2.5). Відповідно, тут також діє вимога орієнтованого на розвиток підходу та сприяння (див. розділ 7.2).

Сфери завдань, пов'язані зі змістом	Очікування щодо компетенцій на кінець середньої школи 1-го ступеня
Розуміти та оцінювати медіаландшафт та його цифрову інфраструктуру	Пояснювати та оцінювати за критеріями медіаландшафту стосовно різних ознак – типів медіа, медіаконвергенції, контентних пропозицій та можливостей доступу. Пояснювати та оцінювати за критеріями ознаки цифрової інфраструктури – переведення інформації в дані, варіанти збору даних, моделювання та алгоритмічну обробку даних, автоматизовані процеси, а також створення мереж.
Аналізувати та оцінювати особливості формування та процеси створення медіамеседжів	Пояснювати з різних точок зору форми представлення, способи формування, форми організації, форми процесу і типи формування. Щодо медіапропозицій та власних медіаповідомлень аналітично фіксувати або розглядати використані чи такі, що мають бути використаними, можливості формування, оцінювати їхнє значення для медіамеседжів і характеризувати щодо відношення форми та змісту, а також інших критеріїв.

Виявляти та опрацювати медіавпливи на індивіда та суспільство	Описувати та оцінювати за різними критеріями різні технічні можливості створення медіамеседжів – нанесення речовин, внесення у матеріальні носії, запис та перенесення, а також алгоритмічне створення. Пояснювати та оцінювати вплив медіа на емоції, уявлення, поведінкову орієнтацію, ціннісну орієнтацію та соціальні контексти, а також можливі наслідки з різних точок зору. Аналітично фіксувати та належно опрацювати проблематичні медіавпливи при використанні наявних пропозицій та при формуванні і розповсюдженні власних медіаповідомлень, а також протидіяти їм.
Розуміти та оцінювати умови медійного виробництва та розповсюдження	Пояснювати вибрані технічні, економічні, правові, кадрові, інституційні, політичні та інші суспільно-культурні умови і створювати зв'язки між такими умовами та медіапродуктами, а також їх використанням. Характеризувати умови медіапродукції та медіарозповсюдження, орієнтуючись на соціально або суспільно бажані. Накреслювати вибрані можливості впливу на умови виробництва та розповсюдження і дотримуватися цього у власній медіадіяльності.

Таблиця 8.5: Очікування щодо компетенцій у сфері завдань, пов'язаних зі змістом на кінець середньої школи 1-го ступеня

Будь ласка, ще раз зверніться до вступного завдання розподілити тематичні акценти за різними класами стосовно галузей завдання. Якщо ви вже спробували розподілити їх по парах класів для початкової школи або середньої школи 1-го ступеня, ви можете перевірити ці розподіли на тлі відповідних очікувань щодо компетенцій та змінити їх у разі потреби. Якщо ви тематичні акценти ще не розподілили, ви можете розподілити відповідні тематичні акценти на основі таблиці 8.3 для пар класів початкової школи або на основі таблиць 8.4 та 8.5 для пар класів середньої школи 1-го ступеня.

8.2 Розробка типових шкільних концепцій медіаосвіти

8.2.1 Вступні зауваження та питання

У своїй стратегії «Освіта в цифровому світі» КМК* ще раз прописала, що для компетенцій, «необхідних для активної, автономної участі в цифровому світі», не потрібен особливий фах, а відповідні впровадження слід планувати як «інтегративну частину навчальних програм дисципліни усіх предметів» (КМК 2016, S. 12). Отже, медіаосвіта залежить від занять чи проєктів у наявних сферах навчання, а також предметів чи спеціальних шкільних заходів. Для особливо зацікавлених школярів також можуть бути факультативи або гуртки з медіаєтики.

Зважаючи на це, необхідно і бажано, щоб медійно-педагогічна діяльність у школі координувалася. Зокрема, заходи, які служать для набуття необхідних компетенцій для всіх учнів, слід закріпити в узгодженій формі у шкільному повсякденні. Тут можуть стати в пригоді навчально-методичні міркування з розділу 8.1.

Для цього у зв'язку зі вступним завданням у розділі 8.1.1 ви розпочали обдумувати акцентуацію в різних парах класів початкової школи або середньої школи 1-го ступеня. Тепер ви можете порівняти свої міркування з таблицями 8.6 або 8.7, у кожній з яких ми представляємо (можливі) координаційні межі для початкової школи і для середньої школи 1-го ступеня.

	Можливі тематичні акценти	
	Класи 1/2	Класи 3/4
Сфери завдань, пов'язані з використанням		
Усвідомлене використання медіапропозицій для інформації та навчання	Інформація	Навчання
Усвідомлене використання медіапропозицій для розваг та ігор	Розваги	Гра

* КМК, Kultusministerkonferenz – Постійна конференція міністрів культури земель ФРН – Прим. перекл.

Усвідомлене використання медіаможливостей для обміну та співпраці		Комунікативний обмін
Усвідомлене формування та презентація власних медіаповідомлень та продуктів	Зображення (включно з фото)	Письмовий текст, аудіо- та відеоповідомлення
Сфери завдань, пов'язані зі змістом		
Розуміти та оцінювати медіа-ландшафт та його цифрову інфраструктуру	Типи медіа, медіа-конвергенція	Вибрані ознаки цифрової інфраструктури
Аналізувати та оцінювати особливості формування та процеси створення медіамеседжів	Форми представлення	Способи формування
Виявляти та опрацьовувати медіавпливи на індивіда та суспільство	Почуття (емоції)	Уявлення про реальність
Розуміти та оцінювати умови медійного виробництва та розповсюдження	Витрати (економічні умови)	Вікові обмеження (правові умови)

Таблиця 8.6: Координаційні межі для медіаосвіти в початковій школі з можливими акцентами в 1/2 та 3/4 класах

Для подальших міркувань ви можете взяти за основу координаційні межі для початкової школи (табл. 8.6) або середньої школи 1-го ступеня (табл. 8.7) чи ваш власний набір у попередньому розділі або змінені вами координаційні межі.

Як і координаційні межі ви не вибрали як основу: Перед шкільною робочою та координаційною групою постає питання про те, які заняття чи проекти здаються придатними для реалізації відповідних акцентів у початковій школі чи у середній школі 1-го ступеня, та в яких навчальних галузях чи предметах або інших організаційних формах школи їх слід проводити.

	Можливі тематичні акценти		
	5/6 класах	7/8 класах	9/10 класах
Сфери завдань, пов'язані з використанням			
Усвідомлене використання медіапропозицій для інформації та навчання	Інформація	Навчання	
Усвідомлене використання медіапропозицій для аналізу та симуляції	Аналіз документів	Комп'ютерна симуляція	Аналіз даних
Усвідомлене використання медіапропозицій для розваг та ігор	Розваги	Гра	
Усвідомлене використання медіаможливостей для обміну та співпраці	Комунікативний обмін		Колективна діяльність
Усвідомлене формування та презентація власних медіаповідомлень та продуктів	Друковані медіа Відеоповідомлення	Інтерактивні повідомлення	
Усвідомлене використання медіапослуг та усвідомлене з медійним регулюванням.		Медійне регулювання (аналіз та оцінка)	Послуги Медійне регулювання (власне використання)
Сфери завдань, пов'язані зі змістом			
Розуміти та оцінювати медіаландшафт та його цифрову інфраструктуру	Типи медіа, медіаконвергенція Медіапропозиція та можливості доступу Вибрані ознаки цифрової інфраструктури	Інформація та дані Варіанти збору даних, моделювання та алгоритмічна обробка даних	Автоматизовані процеси та створення мереж

Аналізувати та оцінювати особливості формування та процеси створення медіамеседжів	Форми представлення та способи формування	Форми організації Форми процесу	Типи формування Форми створення медіамеседжів
Виявляти та опрацьовувати медіавпливи на індивіда та суспільство	Емоції Уявлення про реальність	Поведінкова орієнтація Наслідки для соціальних контекстів	Ціннісна орієнтація Соціальні зв'язки в суспільно-культурному контексті
Розуміти та оцінювати умови медійного виробництва та розповсюдження	Технічні умови Економічні умови	Правові умови Кадрові умови Інституційні умови	Політичні та інші суспільно-культурні умови

Таблиця 8.7: Координаційні межі для медіаосвіти в середній школі 1-го ступеня з можливими акцентами в 5/6 — 9/10 класах

Тепер знову поставте себе в ситуацію зі шкільною робочою та координаційною групою з питань медіаосвіти, яка має скласти навчальні чи проєктні пропозиції щодо різних акцентів (у початковій школі чи в середній школі 1-го ступеня). Накресліть приблизно три навчальні чи проєктні пропозиції для сфери, яку ви представляєте (навчальна галузь чи предмет). Ви також можете при цьому користуватися прикладами в главах 5 або 6.

Для начерків навчальних або проєктних прикладів, які служать для координації в школі і мають швидко розподілятися серед кількох учасників, ми рекомендуємо опис згідно з таблицею 8.8.

Тема / формулювання завдання:	Створення відеожурналу
Клас:	6-й
Предмет або предмети:	Німецька мова / мистецтво
Використовувані медіа:	Відео, обробка через комп'ютерну програму
Форма роботи:	Проект
Статус:	заплановано / виконується / виконано
Необхідний час:	16 год.
Пояснення до заняття / проєкту:	
Учні шостого класу мають створити для школи відеожурнал. Для цього спочатку слід скласти план до теми, яка буде представлена, та форми організації. Опісля слід детально спланувати окремі повідомлення малих груп, зняти їх на цифрову камеру та обробити. Після презентації та обговорення всім класом і відповідного доопрацювання планується скласти окремі повідомлення редакційної групи у супроводі викладача, використовуючи програму цифрового редагування для відеожурналу. Відеожурнал слід представляти у шкільному фойє. При цьому слід зібрати відгуки, а потім обговорити в класі.	
Розподіл за основними моментами:	
Коло завдань:	Формування та презентація власних медіаповідомлень чи продуктів
Акцент:	Відео
Відповідальний викладач:	Пані / пан X

Табл. 8.8: Короткий опис проведених або запланованих заходів із медіаосвіти

У навчальних чи проєктних прикладах слід опрацювати відповідно кожен акцент за основними моментами. Це може призвести до зв'язків з іншими акцентами. Такі зв'язки є бажаними в сенсі підготовчого або розширювального досвіду.

Для отримання подальших імпульсів щодо розробки типової шкільної концепції медіаосвіти доцільно розглянути три питання:

- 1) Які сфери навчання або предмети особливо підходять для виконання певних галузей завдань або акцентів?
- 2) Які ще існують можливості для проведення медіапедагогічних заходів?
- 3) Які процеси є необхідними та бажаними для координації різних медіапедагогічних заходів у школі?

Робота над цими питаннями може підвищити обізнаність щодо важливих умов для впровадження медіаосвіти в школах.

8.2.2 Медіаосвіта в наявних сферах навчання та предметах

Відколи люди знайшли можливість фіксації та передачі своїх вражень та думок у зображеннях чи символах, медіа відіграють певну роль в інформаційних процесах, а також у навчанні та викладанні. Так і сьогодні в усіх галузях навчання та предметах медіа використовуються як джерело інформації або як допомога в навчанні — від підручників до смартфона. Крім того, можна очікувати, що у все більшій кількості навчальних контекстів медіа використовуватимуться як допоміжний засіб для обміну та співпраці — насамперед при самостійній роботі в малих групах. Відповідне використання може послужити приводом для роздумів, що мають значення для медіаосвіти. Загалом, можна виходити з того, що всі шкільні дисципліни пов'язані зі сферами завдань щодо усвідомленого використання медіа для інформації та навчання, а також для обміну та співпраці.

Так само в усіх сферах навчання і предметах результати навчання та роботи школярі готують і представляють у медіаформі, наприклад, як розробку розв'язання завдань на робочому аркуші або як комп'ютерну презентацію. Для опрацювання школярами також можуть використовуватися програми текстової обробки — чи то на самому занятті, чи для домашніх завдань. Так зв'язки з усіма шкільними дисциплінами існують також щодо власного формування та представлення медіаповідомлень — принаймні частково в аспекті оформлення письмових текстів. Їх також із медіапедагогічними намірами можна торкнутися у межах відповідних дисциплін.

Крім того, всі сфери навчання та навчальні предмети розраховані на здатність учнів розуміти та оцінювати тексти. При цьому поняття тексту більше не обмежується письмовими або мовними текстами, а поширилося також на мультимедійні тексти. Окрім письмової чи усної мови також мають бути «прочитаними» або сприйнятими таблиці, діаграми, графіки, зображення, фільми, анімації та їх комбінація. Здатність читати або здатність сприймати стали в цьому розширеному розумінні важливою передумовою вивчення дисциплін. При розгляді можливостей формування відповідних текстів та їхнього значення для вивчення дисциплін виникають зв'язки з аналізом та оцінкою особливостей формування медіамеседжів.

Зрештою, усі галузі навчання та предмети стикаються з тим, що діти та підлітки щодо багатьох тем та понять, які розглядаються на занятті, вже мають певні уявлення та погляди, (частково) зумовлені медіа або навіть повністю ними опановані — наприклад, стосовно відновлювальних джерел енергії на уроках природознавства, життя в Англії на уроках англійської мови, ісламу на уроках релігії чи Європейського Союзу на уроках

політики. При цьому уявлення, на які впливають медіа — як показано в розділі 6.3, — є, як правило, неоднорідними і часто невпорядкованими або (лише) епізодичними, а також іноді оманливими. Якщо уявлення подібного роду на заняттях проігнорувати, то відповідні процеси «переучування» не розпочнуться. У цьому плані необхідно усвідомити уявлення, на які впливають медіа, подумати над їхнім значенням та, за необхідності, виправити і впорядкувати, а також удосконалювати. Це в усіх дисциплінах породжує необхідність діяти в сенсі розпізнання та подолання уявлень про реальність, на які впливають медіа. Окрім зазначених випадків, що стосуються всіх дисциплін, для різних сфер навчання та предметів існує вибіркове ставлення до медіаосвіти. Таке ставлення буде розглянуто далі як приклади та без претензій на вичерпність.

На заняттях із мови (рідна мова та іноземна мова) центральне місце посідають комунікація і тексти різних типів. У цьому плані доцільно обговорити використання медіаможливостей для обміну та розваг, зокрема на заняттях із мови. Разом із тим важливо, щоб у випадку обміну йшлося не лише про говоріння та сприйняття на слух у прямому особистому контакті чи про письмо в традиційних формах, а й про спілкування з медійною підтримкою, наприклад, через служби обміну миттєвими повідомленнями або мікроблогів, електронну пошту, чат, форуми або занурення у віртуальні середовища. Іншою сферою, де наголос може робитися, зокрема, на заняттях з мови, є аналіз та оцінка особливостей формування медіамеседжів, причому в основі знову ж таки має бути широке поняття тексту. Водночас заняття з мови має бути орієнтованим на не лише сприйняття, а й на продукцію. У цьому плані існують також зв'язки із власним формуванням та розповсюдженням медіаповідомлень.

Окрім занять з мови з медіаосвітою тісно пов'язані також заняття з мистецтва та музики. Через їхню скерованість переважно на *сприйняття* мистецтва та музики, а також на *продукцію* мистецтва та музики тут можна насамперед сприймати акценти, пов'язані із візуальними, кіно- та аудіомедіа та їх комбінацією. Після аналізу естетичних критеріїв виникає також ставлення до використання медіапропозицій, коли велике значення має якість.

У так званих предметах МПТ (математика, інформатика, природничі науки й технології) крім відношень, актуальних для всіх сфер навчання та навчальних дисциплін, є також критерії, які стосуються технічних та інформаційних основ медіаосвіти. Особливо важливою при цьому є обробка ознак цифрової інфраструктури медіаландшафту, а також можливостей алгоритмічного створення медіамеседжів. Крім того, предмети МПТ пропонують особливий спосіб розгляду питань моделювання стосовно реальності, хоча це також можна зробити міждисциплінарно, наприклад, щодо моделювання в соціальних науках. Далі також цікаво запитати, який вплив

має розвиток медіа на розвиток науки та вибрані змісти предметів та їхню подачу і як їх оцінювати.

Соціологічні та гуманітарні дисципліни особливо підходять для обговорення питань, що стосуються впливу медіа на емоції, уявлення про реальність, поведінкові та ціннісні орієнтації, а також на соціальні контексти. При цьому також доцільно розглянути питання щодо використання медіа-можливостей для обміну та співпраці, розваг та ігор, а також медіасервісів і способів поводження з регулюванням і контролем медіа. Крім того, в галузі соціальних досліджень є доцільним опрацювання ознак медіаландшафту, а також економічних, юридичних, кадрових, інституційних, політичних та інших суспільно-культурних аспектів медіавиробництва та медіарозповсюдження.

8.2.3 Інші форми медіаосвіти в школі

Окрім впровадження медіаосвіти у шкільних галузях навчання та предметах це може відбуватися на спеціальних шкільних заходах, наприклад, у проєктні дні, у шкільних поїздках чи екскурсіях, у гуртках і на факультативах.

Насамперед, якщо таким чином охоплюються всі учні, проєктні дні можна бути використати для розгляду акцентів, які в школі через наявні навчальні напрями чи предмети важко висвітлити. Зокрема, іноді важко поєднувати довготривале формування та розповсюдження власних медіаповідомлень із типовим викладанням предмета — насамперед, коли йдеться про складнішу аудіо-, відео- чи мультимедійну продукцію чи інтерактивні доробки. Якщо в якійсь школі все-таки вдається повністю поєднати свої завдання з медіаосвіти зі звичайними заняттями з предметів чи галузей навчання, проєктні дні також можна використати для подальшого застосування або поглиблення в окремих галузях завдань, наприклад, для спеціальних продуктів або для опрацювання подальших питань із медіапсихології, медіасоціології або медіаетики.

Під час шкільних поїздок та екскурсій можна також мати на меті застосування або поглиблення в окремих галузях завдань, наприклад, шляхом створення медіадокументації для шкільної подорожі чи розвідки у сфері дійсності, для якої існують уявлення, викликані медіа, або шляхом відвідування медіазакладів, наприклад, телерадіомовної чи ІТ-компанії.

Для гуртків насамперед доцільно надалі розвивати здібності до формування в певній медіасфері, наприклад, у виробництві газет, аудіоматеріалів чи відеофільмів, а також мультимедійних та інтерактивних продуктів. У гуртках школярі під керівництвом вчителя подеколи можуть також взяти на себе завдання регулярно випускати шкільну газету, радіожурнал чи відеожурнал для школи чи розробляти та / або підтримувати веб-сайт.

Нарешті, у межах відповідних навчальних програм та інших вимог до окремих ступенів школи та шкільних філій можна запропонувати як факультатив курси з медіаосвіти. Це можуть бути курси, в яких удосконалюються навички медіаформування, а також розглядаються подальші медіазнавчі теми.

Оскільки медіапедагогічна діяльність у школі та подеколи також поза школою може бути дуже різноманітною, а сама вона та перелік її видів, як правило, не підтверджуються звичайними сертифікатами, то доцільно рекомендувати школярам для розвитку своєї медіаграмотності вести портфоліо щодо заходів (пор. Hauf-Tulodziecki et al. 2008). У портфоліо має документуватися та аналізуватися відповідна діяльність. Портфоліо може також містити добірку самостійно створених медіаповідомлень та їх коментування. Залежно від ситуації в школі таке портфоліо також можна зробити обов'язковим.

8.2.4 Координація медіаосвітньої діяльності

Якщо хтось у медіаосвіті покладається лише на заняття у навчальних галузях і предметах та без подальших координаційних та планувальних заходів, а також, за потреби, на окремі спеціальні заходи, існує ризик того, що медіапедагогічна діяльність відбуватиметься лише в неузгодженій та радше випадковій, ніж систематизованій формі, а за певних обставин може навіть ігноруватися ймовірно за браком конкретної медіапедагогічної рефлексії. Ось чому — як наголошувалося на початку — важливо, щоб види діяльності з медіаосвіти в школі здійснювалися щодо галузей завдань та тематичних акцентів, узгоджувалися між собою та на постійній основі, при цьому межі відповідно до таблиці 8.6 (для початкової школи) і таблиці 8.7 (для середньої школи 1-го ступеня) можуть бути допоміжним засобом. Такі межі також мають сприяти координації між різними предметами та сферами навчання.

Залежно від вихідного положення в школі завдання полягає в тому, щоб підтримувати та вдосконалювати наявну координацію або — в разі потреби — для початку взагалі досягти координації. У будь-якому випадку в школі — за підтримки керівництва школи та в координації з педрадою — вчителям, які мають особливий інтерес до медіаосвіти, слід об'єднатися в робочу та координаційну групу. Якщо все ще немає достатнього інтересу, то його треба викликати насамперед через заходи з підвищення кваліфікації. При цьому важливо, щоб *декілька* колег піклувалися про медіаосвіту, та щоб існувала працездатна група, або створити її. Завданням групи має бути фіксація та координація виконуваної медіапедагогічної діяльності, ініціювання нових заходів у співпраці з іншими колегами та супровід процесу

подальшого розвитку медіаосвіти в школі. Відповідну діяльність слід планувати та реалізовувати як частину шкільного розвитку.

Подальші міркування стосуються передусім (нової) розробки конкретної концепції медіаосвіти зі шкільною специфікою. Якщо в якійсь школі відповідна концепція вже існує, то ці міркування можуть бути імпульсами для подальшого розвитку.

Після того, як буде сформована робоча група, слід зробити опис проведеної в школі діяльності, пов'язаної з медіа. Для цього можна попросити відповідно короткий опис у вчителів, які вже провели заняття або проєкти, що стосуються медіаосвіти, або планують їх на наступний навчальний рік. Короткі описи можна оформити, як показано у таблиці 8.8.

На основі таких коротких описів складається перелік проведених або запланованих занять чи проєктів. Потім окремі види діяльності можна пов'язати з тематичними акцентами координаційних меж відповідно до таблиць 8.6 чи 8.7.

Після оцінки діяльності такого роду можна здійснити загальне планування на наступний навчальний рік. На підставі віднесення занять та проєктів — які необхідно повторити або запланувати на наступний навчальний рік — до тематичних акцентів відповідних координаційних меж насамперед стає зрозуміло, які тематичні акценти висвітлені, а в яких ще існує потреба. Виходячи з цього, до колег, зайнятих у відповідних предметах чи навчальних галузях, можна звернутися або попросити їх доопрацювати відкриті акценти. Водночас слід уточнити, чи охоплює ця діяльність усіх учнів одного року навчання, чи ж необхідне подальше планування для окремих класів.

Таким чином можна скласти план на майбутній навчальний рік, який тепер треба виконати. По завершенню половини навчального року проводиться проміжне підбиття підсумків. Залежно від обставин слід внести виправлення у планування на другу половину навчального року, потім наприкінці навчального року підбити загальні підсумки та скласти план на наступний навчальний рік. Для цього корисно задокументувати та оцінити проведені заняття чи проєкти, після чого успішні приклади можна використати для подальшого планування. Крім того можна використати пов'язаний з цим обмін для залучення інших колег до впровадження медіаосвіти.

Якщо в такий спосіб медіаосвіту не можна запровадити в усіх класах, то допустимо також спочатку зосередитися на двох класах. При плануванні слід також подумати, чи достатньо є технічного обладнання та компетенцій серед викладацького складу для здійснення запланованих заходів або чи є потреба в додатковому обладнанні та заходах із підвищення кваліфікації. У разі потреби необхідно вирішити питання обладнання та відкрити можливості для підвищення кваліфікації. Сюди слід також долучити навички школярів. У процесі розробки концепції медіаосвіти зі шкільною специфікою також бажано, щоб школи досягали співпраці з батьками, позакласними

ініціативами та медіазакладами та підтримували їх, а також попутно брали участь у локальній мережі з іншими школами та медіазакладами. Таким чином можна досягти того, щоб різні люди та установи підтримували одне одного та брали участь у комунальних проєктах у медіасфері своєї громади або мали там свою частку. Через відповідні ініціативи та підтримку школи можуть зробити вагомий внесок у медіаосвіту своїх учнів і медіакультуру в локальному контексті та в суспільстві загалом.

На тлі міркувань у розділах 8.2.1 — 8.2.4 ви можете (знову) поставити себе в ситуацію робочої та координаційної групи початкової школи або середньої школи 1-го ступеня та розробити подальші накреслення для занять чи проєктів, придатних для реалізації обраних акцентів відповідних координаційних меж. Сформулюйте, будь ласка, свої накреслення на основі таблиці 8.8.

8.3 Необхідні компетенції вчителів

8.3.1 Вступні зауваження та питання

Медіаосвіта як шкільне завдання вимагає від учителів самостійно набувати медіаграмотности, постійно її актуалізувати та ще й бути у змозі розвивати медіаграмотність своїх учнів.



На цьому тлі, наприклад, регіональна робоча група з підготовки та підвищення кваліфікації вчителів могла б у першій збірці звести до купи різні теми з урахуванням необхідних компетенцій для медіаосвіти. Тут можна запропонувати такий список для навчання, педагогічної практики та / або підвищення кваліфікації:

- (a) кадрові, організаційні та пов'язані з обладнанням умови і вимоги до шкільних заходів з медіаосвіти;
- (b) медіаландшафт та його цифрові основи;
- (c) позашкільне медіаспоживання дітьми та підлітками і його значення для навчання, виховання та освіти;
- (d) концепції, теорії та результати досліджень для навчання і викладання через медіа або в цифрових навчальних середовищах;
- (e) концепції, теорії та результати досліджень для навчання і викладання про медіа або щодо виховальних та освітніх завдань у медіаконтекстах;

- (f) медіааналіз та медіакритика як щодо медіа, призначених для навчання та викладання, так і щодо тих, якими діти та молодь користуються у вільний час;
- (g) власна концепція та формування простих медіа для стимулювання та підтримки навчальних процесів;
- (h) власна концепція та формування відео- або аудіоповідомлення, включаючи орудувати необхідною для цього технікою;
- (i) аналіз та критика наявних прикладів для занять або проєктів із використанням медіа або для навчання в цифрових навчальних середовищах;
- (j) аналіз та критика наявних прикладів для занять або проєктів для навчання та викладання про медіа або для виховальних та освітніх завдань;
- (k) планування, проведення та оцінка занять або проєктів із використанням медіа — за потреби в контексті цифрових навчальних середовищ;
- (l) планування, проведення та оцінка занять або проєктів для навчання та викладання про медіа або для виховальних та освітніх завдань;
- (m) концепції та теорії щодо медіаінновацій у межах розвитку школи;
- (n) розробка, впровадження та супровідне оцінювання концепції медіаосвіти зі шкільною специфікою.

Зважаючи на такий перелік, виникає питання, чи можна обґрунтувати та упорядкувати теми стосовно міркувань щодо компетенцій для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів і якщо так, то яким чином. Існує також питання про те, якою мірою теми можна розподілити на різних етапах підготовки вчителів — від педагогічної підготовки в університетах та фахових вишах через практику в учительських семінаріях до підвищення кваліфікації вчителів.

Розгляньте ці два питання та зробіть собі окремі нотатки.

Для подальшого відстеження обох питань доцільно дати відповідь на три запитання:

- 1) Наскільки важливою є власне медіаграмотність учителів?
- 2) Яким очікуванням щодо компетенцій — крім власної медіаграмотності — має відповідати вчитель шкільної медіаосвіти?
- 3) Які аспекти слід враховувати при набутті компетенцій вчителями — стосовно різних етапів підготовки вчителів?

Відповідь на ці запитання покаже, які компетентності вчителі мають здобути в межах своєї підготовки чи підвищення кваліфікації стосовно питань медіа (див. також Schaumburg u. Prasse 2019, S. 241ff.).

8.3.2 Власна медіаграмотність вчителів

Власна медіаграмотність учителів має насамперед — як зазначено у таблицях 8.4 та 8.5 — відповідати очікуванням щодо компетенцій стосовно пов'язаних із використанням та змістом сфер діяльності. Це створило б важливу передумову для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у медіасфері. Однак не можна вважати, що ця вимога виконується в кожному конкретному випадку. У цьому плані при підготовці та підвищенні кваліфікації вчителів слід у разі необхідності надати можливість виправити наявні недоліки.

Стосовно очікувань щодо медіаграмотності з погляду на викладацьку роботу слід також підкреслити, що належне орудування медіа хоч і є важливим елементом медіаграмотності, але може вважатися лише одним з елементів разом з іншими. На цьому тлі слід також сприймати обережно іноді поширену думку про те, що учні є більш медіаграмотними, ніж їхні вчителі. Певна і можлива перевага в технічному орудуванні та керуванні медіапристроями і програмами жодним чином не означає кращої медіаграмотності. При цьому, зрештою, для шкільної діяльності не становить проблеми, якщо учні можуть краще орудувати певними медіа чи програмами, ніж їхні вчителі. Навпаки — у конструктивному процесі навчання і викладачі, і учні можуть і повинні мати можливість проявити свої сильні сторони та спільно вчитися.

Крім того, важливо, що очікування стосовно компетенцій згідно з таблицями 8.4 та 8.5 *жодним чином* не передбачають, щоб вчителі були фахівцями з усіх типів медіа. Зокрема у колі завдань власного формування та представлення медіаповідомлень мова йде насамперед про базові знання та основні навички, пов'язані з важливими акцентами. Бажана специфічна шкільна концепція для якоїсь школи (відповідно до розділу 8.2.4) у впровадженні в будь-якому випадку розрахована на декількох учителів та пропонує можливість розподілу праці особливим чином, щоб різні вчителі могли взяти участь та доповнити одне одного своїми відповідними навичками. Ця думка є також важливою для галузей завдань із медіапедагогічної компетенцій, які будуть розглянуті в наступному розділі.

8.3.3 Сфери завдань для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів

Власна медіаграмотність у вищезгаданому сенсі має розглядатися як центральна передумова медіапедагогічної компетенції. Проте завдяки стрімкому розвитку медіасфери слід виходити з того, що навички треба постійно актуалізувати. Водночас важливо проаналізувати власні медійні особливості стосовно диспозицій, пов'язаних із медіа (див. Kommer u. Biermann 2012). Крім того, медіапедагогічна компетентність вимагає готовності, знань та умінь у різних сферах компетенцій, необхідних для планування, ведення та оцінки медіапедагогічної діяльності в школі.

Для того, щоб описати відповідні сфери компетенції чи вимог до компетенції, зараз існують межі, орієнтовані на компетентність, або моделі компетенцій (пор., наприклад, Blömeke 2000; Mishra u. Koehler 2006; Gysbers 2008; Tulodziecki 2012; 2017c; Herzig et al. 2015; KMK 2016; DGfE-Sektion Medienpädagogik 2017; Redecker u. Punie, Y. 2017; Klaub u. Gläser-Zikuda 2018). Деякі з цих студій також пов'язані з емпіричними дослідженнями наявних навичок. Однак при деяких підходах важко розрізнити загальну медіаграмотність (як передумову) та медіапедагогічну компетентність. Крім того, деякі з цих підходів стосуються не конкретно школи, а медіапедагогічних студій загалом.

Обговорення тут переваг та проблем різних підходів виходило б за межі цієї глави. Тому на тлі наявних підходів ми лише коротко представимо важливі сфери завдань та очікувань щодо компетенцій стосовно медіапедагогічних заходів у межах підготовки та/або підвищення кваліфікації вчителів. Важливими сферами завдань можна вважати:

- вдосконалення власної медіаграмотності,
- використання медіа або цифрових середовищ для процесів навчання,
- виконання пов'язаних з медіа завдань виховання та освіти,
- розробка специфічних для школи концепцій медіаосвіти.

На таблиці 8.9 наведені важливі очікування щодо компетенцій для цих сфер завдань.

Формуюючи очікування щодо компетенцій, ми орієнтуємося на аспекти, які є загалом суттєвими для ґрунтовної діяльності (див. Tulodziecki 2017c, S. 62ff.):

- аналіз умов діяльності та його врахування;
- аналіз та оцінка концепцій, теорій та результатів досліджень як орієнтири для діяльності;
- аналіз та оцінка наявних прикладів діяльності;
- розробка власних концептуальних уявлень та проєктів для їх реалізації;
- апробація та оцінка власних проєктів.

8.3.4 Розвиток компетенцій на різних етапах підготовки вчителів

Зазначені сфери завдань стосуються підготовки вчителів загалом.

При цьому на окремих етапах можна робити різні акценти:

- При підготовці викладачів у фахових вишах та університетах насамперед має бути можливим усувати ймовірні недоліки власної медіаграмотності та робити необхідні вдосконалення. У навчанні слід робити особливий акцент на засвоєнні наукових основ для подальших сфер завдань. Що стосується медіаспоживання чи цифрового середовища для процесів навчання та виконання пов'язаних із медіа завдань виховання й освіти, в центрі уваги також мають бути аналіз і оцінка відповідних медіапропозицій та наявних підходів і прикладів для медіаосвіти, а також перші власні проєкти й апробація занять *через* та *про* медіа. Крім того мова може йти про початковий аналіз та навчальні проєкти до специфічних шкільних концепцій для медіаосвіти.
- Під час педагогічної практики знання та вміння, здобуті на першому етапі, слід послідовно ставити в контекст професійної діяльності. Це означає, зокрема, що плануються, проводяться та оцінюються заняття чи проєктна робота щодо медіа та через них. Йдеться також про участь в обліку медіапедагогічної діяльності та в (подальшій) роботі специфічних шкільних концепцій медіаосвіти.
- Під час підвищення кваліфікації вчителів важливо за відповідних передумов з огляду на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій по можливості здійснити необхідну актуалізацію власної медіаграмотності, і перш за все сприяти вдосконаленню, впровадженню та оцінці специфічних шкільних концепцій медіаосвіти.

Сфери завдань	Очікування щодо компетенцій
Удосконалення власної медіаграмотності	Виявляти та усувати недоліки власної медіаграмотності Стежити за процесами в медіасфері та самим долучатися до нових процесів, які стосуються навчання, виховання чи освіти
Використання медіа або цифрових навчальних середовищ для процесів навчання	Пояснювати основні поняття та питання медіадидактики Описувати аспекти медіаспоживання дітьми та підлітками, які мають значення для навчання через медіа та враховувати їх на заняттях

	Накреслювати концепції, теорії та результати емпіричних досліджень для викладання і навчання через медіа або в цифрових середовищах та оцінювати їхнє значення для власної практики Аналізувати та оцінювати медіапропозиції та цифрові середовища для навчання Розробляти та оформлювати прості медіаповідомлення для стимулювання, підтримки чи контролювання навчальних процесів Аналізувати та оцінювати наявні приклади використання медіа для навчання Розробляти, перевіряти та оцінювати власні заняття або проєкти з використанням медіа або навчальних цифрових середовищ
Виконання пов'язаних з медіа виховальних та освітніх завдань	Пояснювати основні поняття і питання, що стосуються завдань виховання та освіти у медіасфері Описувати і враховувати на заняттях аспекти медійної спеціалізації у дітей та підлітків, які мають стосунок до виховання та освіти Накреслювати та оцінювати результати та методи медіадосліджень, що підходять як теми для медіаосвіти Пояснювати концепції, теорії та результати емпіричних досліджень щодо пов'язаних із медіазавдань виховання та освіти та оцінювати їхнє значення для власної практики Аналізувати та оцінювати цікаві для дітей та молоді медіапропозиції Аналізувати та оцінювати наявні заняття чи проєкти щодо пов'язаних з медіа завдань виховання та освіти Розробляти, перевіряти та оцінювати власні заняття або проєкти щодо пов'язаних з медіа завдань виховання та освіти
Розробка специфічних шкільних концепцій для медіаосвіти	Накреслювати інституційні умови (кадрові, навчально-методичні, організаційні та пов'язані з обладнанням) для навчання через і про медіа Накреслювати наявні концепції пов'язаних з медіа організації та розвитку в школі та оцінювати їхнє значення для власної шкільної діяльності Аналізувати та оцінювати приклади розвитку специфічних шкільних концепцій у межах процесу шкільного розвитку

	Розробити разом з іншими специфічну для школи концепцію медіаосвіти та, якщо можливо, її реалізувати та оцінити
--	---

Табл. 8.9: Сфери завдань та очікування щодо компетенцій для заходів із медіаосвіти в підготовці та підвищенні кваліфікації вчителів

Ці акцентуації передбачають, щоб на попередніх етапах підготовки вчителі реалізували згадані акценти та здобували відповідну педагогічну компетентність. Якщо це не так, необхідно вжити заходів на подальших етапах, аби пізніше створити необхідні для передбаченої акцентуації перелому.

Стосовно реалізації акцентів в експериментальному моделюванні виявилися корисними такі умови (пор. MSWWF 2000 та описи випадків у Bentlage u. Hamm 2001, а також Bartsch u. Sulewski 2018):

Для підготовки викладачів у *фахових вишах* та *університетах* важливо, щоб в окремих місцях існувала міждисциплінарна медіагрупа, а якщо її ще немає, то таку групу слід створити. Основним завданням медіагрупи має бути забезпечення за узгодженням із навчальними дисциплінами та на основі конкретної локальної концепції медіаосвіти регулярної та узгодженої пропозиції заходів у медіасфері через педагогіку, спеціальну дидактику та спеціалізовані дисципліни. Крім того, серед завдань медіагрупи мають бути ініціативи щодо забезпечення належної технічної інфраструктури та її обслуговування, а також відповідні організаційні форми та заходи з підвищення кваліфікації. Крім того, мова йде про супровід та оцінку пропозиції щодо заходів. Водночас — у разі потреби — бажаними є заходи щодо закріплення медіапедагогіки в Положенні про порядок навчання у виші та Положенні про складання іспитів. Також рекомендується створити власну профільну галузь «Медіа та освіта» для навчання. Що стосується необхідних заходів, то особливе значення має відповідне кадрове представництво медіапедагогіки в педагогічній науці та в спеціальній дидактиці. Тому фіксація медіапедагогіки вимагає наявності відповідних професорських кадрів та посад для працівників. З одного боку, це повинно мати ефект для підвищення кваліфікації завдяки співпраці з іншими колегами при плануванні та реалізації пропозиції щодо медіапедагогічних заходів. З другого боку, слід запропонувати університетські дидактичні заходи, скеровані на медіа.

Як і у фахових вишах та університетах, у *вчительських семінаріях* (як базових закладах другої фази підготовки вчителів) має існувати медіапедагогічна пропозиція з підготовки, або ж у разі відсутності її слід забезпечити. При цьому метою є у співпраці зі спеціальними училищами поєднати заохочення, можливість навчання, підтримку та консультації для майбутніх учителів. І тут міждисциплінарна медіагрупа разом з керівництвом семіна-

рії може взяти на себе важливі функції в розробці (вдосконаленні) специфічної для семінарії медіапедагогічної концепції, в забезпеченні пропозиції заходів та її оцінці, а також в утриманні відповідної організаційно-технічної інфраструктури. Водночас слід потурбуватися про кадрові передумови щодо реалізації та оцінки медіапедагогічної концепції.

Підвищення кваліфікації вчителів слід організувати таким чином, щоб сприяти поєднанню підвищення кваліфікації та розробки (вдосконалення) специфічних шкільних концепцій медіаосвіти. Для цього заходи з підвищення кваліфікації за підтримки нагляду за шкільною освітою слід скерувати на мережу медіагруп активних та відданих вчителів із різних шкіл. Залежно від своїх потреб медіагрупи мають отримувати можливості підвищення кваліфікації та водночас сприяти розробці (вдосконаленню) специфічних шкільних концепцій у своїх школах. До того ж корисно сприяти поєднанню підвищення кваліфікації вчителів із розвитком школи в медіасфері через місцеві або регіональні системи консультацій та підтримки. При цьому слід також розвивати форми співпраці з позашкільними органами. Цим можна одночасно забезпечити відкритість школи та зробити школу співорганізатором медіакультури в локальній чи регіональній мережі (див. також розділ 8.2.4).

При підготовці вчителів слід загалом чітко усвідомити, що медіапедагогіка не перебуває у конкуренції з іншими міждисциплінарними завданнями школи, наприклад, поряд з вихованням у дусі миру та екологічною освітою, а є їх принциповою передумовою в тому сенсі, що уявлення, як-от про мир та довкілля, котрі діти та молодь приносять із собою до школи, завжди визначалися медіа. Крім того, медіапедагогічну діяльність слід розглядати не як конкуренцію з навчанням читати та писати, а як необхідне його продовження в освіченому суспільстві.

При підготовці вчителів та розробці специфічних для школи концепцій медіаосвіти слід засадничо мати на увазі весь медіаспектр. Це не виключає того, що час від часу особливий акцент робиться на цифрових медіа. Проте загалом слід враховувати всі типи медіа. У будь-якому випадку слід переконатися, що при концентрації на цифрових медіа як засобі викладання та навчання, яку іноді можна спостерігати, не випадуть з уваги завдання освіти та виховання, а навпаки, що пов'язана з медіа діяльність, закладена у виховальній та навчальній місії школи, залишиться гарантованою.

На тлі викладеного в розділах 8.3.2 — 8.3.4 тепер ви можете ще раз звернутися до поставленого завдання на початку. Для цього ви можете перелічені теми закріпити за показаними в таблиці 8.9 сферами завдань. Крім того, ви маєте скласти теми, які на вашу думку є особливо важливими для етапу підготовки вчителів, на якому ви зараз перебуваєте.

Список літератури

- Ackerman, P., Sternberg, R.J. u. Glaser, R. (Hrsg.) (1989): *Learning and Individual Differences*. New York: W.H. Freeman
- Ackermann, H. (1990): *Informationstechnische Bildung in der Schule aus der Sicht von Verbänden, Interessenorganisationen, Fachdidaktikern und Curriculumplanern. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg 4*
- Adorno, T.W. (1963): Prolog zum Fernsehen. In: Adorno, T.W. (Hrsg.): *Eingriffe ...*, a.a.O., S. 69-80
- Adorno, T.W. (Hrsg.) (1963): *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Akçayır, M. u. Akçayır, G. (2017): Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review* 20, S. 1-11
- Albert, M., Hurrelmann, K. u. Quenzel, G. (2015): *Jugend 2015. Eine neue Generationsgestalt?* In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2015 ...*, a.a.O., S. 33-46
- Anderson, J.R. (2007): *Kognitive Psychologie*. Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. u. Zimmer, G. (2018): *Handbuch E-Learning*. 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Aßmann, S. (2013): *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Wiesbaden: Springer VS
- Aßmann, S., Brüggemann, N., Dander, V., Gapski, H., Sieben, G., Tillmann, A. u. Zorn, I. (2016): *Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics*. In: Brüggemann, M., Knaus, T. u. Meister, D.M. (Hrsg.) (2016): *Kommunikationskulturen ...*, a.a.O., S. 131-139
- Aßmann, S., Meister, D.M. u. Pielsticker, A. (Hrsg.) (2014): *School's out? Informelle und formelle Medienbildung*. München: kopæd
- Asmus, A. u. Pabst, F. (2017): *Armut Alleinerziehender*. In: Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.): *Menschenwürde ...*, a.a.O., S. 22-29
- Aufderheide, P. u. Firestone, C. (1993): *Media Literacy: National Leadership Conference*. Washington D.C.: Aspen Institute
- Aufenanger, S. (2000): *Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik*. *medien praktisch* 24(93), S. 4-8
- Aufenanger, S. (2001): *Multimedia und Medienkompetenz — Forderungen an das Bildungssystem*. In: Aufenanger, S., Schulz-Zander, R. u. Spanhel, D. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, a.a.O., S. 109-122
- Aufenanger, S. (2017a): *Bienen, Kräne, Dinos und Schildkröten*. *Computer + Unterricht* 27(107), S. 47-40
- Aufenanger, S. (2017b): *Zum Stand der Forschung zum Tableteinsatz in Schule und Unterricht aus nationaler und internationaler Sicht*. In: Bastian, J. u. Aufenanger, S. (Hrsg.): *Tablets in Schule und Unterricht...*, a.a.O., S. 119-138
- Aufenanger, S., Garz, D. u. Zutavern, M. (1981): *Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg*. München: Kösel

- Aufenanger, S., Schulz-Zander, R. u. Spanhel, D. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. u. Hanesian, H. (1980): Psychologie des Unterrichts. Band 1. 2. Auflage. Weinheim: Beltz
- Autorengruppe Grundschulprojekt Gievenbeck (1986): Hitchcock in der Grundschule. Ein Projekt gegen kindliche Ängste. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch ..., a.a.O., S. 161-178
- Avaaz.org (o.J.): Die Welt in Aktion. <<https://www.avaaz.org>> (10/2018)
- Awad, M. u. Khanna, R. (2015): Efficient Learning Machines: Theories, Concepts, and Applications for Engineers and System Designers. New York: apress, Springer Science + Business Media
- Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa
- Baacke, D. (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, W., Tulodziecki, G. u. Wagner, W.-R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln ..., a.a.O., S. 33-58
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. medien praktisch 20(78), S. 4-10
- Baacke, D. (Hrsg.) (1974): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München: Juventa
- Baacke, D., Sander, U. u. Vollbrecht, R. (1988): Sozialökologische Jugendforschung und Medien. Rahmenkonzept, Perspektiven, erste Ergebnisse. Publizistik 33(2/3), S. 223-242
- Bachmair, B. (1984): Symbolische Verarbeitung von Fernseherfahrungen in assoziativen Freiräumen. 1. Teil: Fernsehspuren im Handeln von Kindern. Kassel: Gesamthochschule, Erziehungswissenschaft
- Bachmair, B. (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden: VS
- Bader, R. (2016): Algorithmisierte Lebenswelt. merz medien + erziehung 60(4), S. 10-18
- Bandura, A. (Hrsg.) (1974): Psychological Modeling. Conflicting Theories. New York: Lieber-Atherton
- Bartsch, P. u. Sulewski, H. (2018): Medienbildung goes Lehrerbildung. Qualifizierung der Lehrenden als zentrale Stellschraube bei der Etablierung der Medienbildung in der Schule. In: Knaus, T., Meister, D.M. u. Narr, K. (Hrsg.): Futurelab ..., a.a.O., S. 133-149
- Bastian, J. u. Aufenanger, S. (Hrsg.) (2017): Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien. Wiesbaden: Springer
- Bauer, P., Hoffmann, H. u. Mayrberger, K. (Hrsg.) (2010): Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed
- Baumert, J. u. Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 469-520
- Baumgartner, P. u. Payr, S. (1999): Lernen mit Software. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag
- Beck, K. (2007): Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK
- Bentlage, U. u. Hamm, I. (Hrsg.) (2001): Lehrerbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerks. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovsk, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P.A., Fiset, M. u. Huang, B. (2004): How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. Review of Educational Research 74(3), S. 379-439

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (1992): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Schulen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017041
- Bertelsmann Stiftung u. Evangelisch Städtisches Gymnasium (Hrsg.) (2001): Medienbildung in der Schule. Das Beispiel Evangelisch Städtisches Gymnasium in Gütersloh. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Blana, H., Hedler, M. u. Ott, T. (2018): Die Herstellung: ein Handbuch für die Gestaltung, Technik und Kalkulation von Buch, Zeitschrift und Zeitung. München: Saur
- BLK [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung] (1987): Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Bonn: BLK
- BLK [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung] (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn: BLK
- Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: kopaed
- Blötz, U. (Hrsg.) (2015): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen. Bielefeld: Bertelsmann
- BMBF [Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung] (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Berlin: BMBF
- Bonfadelli, H. u. Saxer, U. (1986): Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug: Klett + Balmer
- Borgenheimer, B. (2014): Lernen mit Simulationen. Eine Untersuchung zur Steigerung der Lerneffektivität beim Lernen mit Simulationen durch den Einsatz von Lernstrategien. Hamburg: Kovač
- Bortz, J. u. Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer
- Bos, W., Eickelmann, B. u. Gerick, J. (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. u. Wendt, H. (Hrsg.): ICILS 2013 ..., a.a.O., S. 113-145
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. u. Wendt, H. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bosler, U. u. Hansen, K.H. (Hrsg.) (1981): Mikroelektronik, sozialer Wandel und Bildung. Weinheim: Beltz
- Bosler, U. u. Ziebarth, W. (Hrsg.) (1992): Schul/Computer/Jahrbuch, Ausgabe '93/'94. Hannover: Metzler und B.G. Teubner
- Boventer, H. (1987): Neue Medien, Medienkompetenz und Bildung. Die Realschule 92(2), S. 69-76
- BPB [Bundeszentrale für politische Bildung] (2017): Was sind Social Bots? <<https://www.bpb.de/252585/was-sind-social-bots>> (10/2018)
- BR alpha (o.J.): GRIPS Mathe. <<https://www.br.de/grips/>>(12/2018)
- BR alpha (o.J.): GRIPS Mathematik. Der Satz des Pythagoras. Online-Lektion 29. <<https://www.br.de/grips/faecher/grips-mathe/29-pythagoras-baustelle100.html>> (12/2018)
- Brecht, B. (1932): Radiotheorie — 1927 — 1932. In: Brecht, B. (Hrsg.): Schriften ..., a.a.O., S. 127-147
- Brecht, B. (Hrsg.) (1932): Schriften zur Literatur und Kunst. Band 1. Berlin/Weimar: Aufbau

- Brell, C. (2008): Lernmedien und Lernerfolg — reale und virtuelle Materialien im Physikunterricht. Empirische Untersuchungen in achten Klassen an Gymnasien (Laborstudie) zum Computereinsatz mit Simulation und IBE. Berlin: Logos
- Breuer, K. u. Kummer, R. (1990): Cognitive effects from process learning with computer-based simulations. *Computers in Human Behavior* 6(1), S. 69-81
- Breuer, K. u. Tennyson, R.D. (1995): Psychological foundations for instructional design theory: Cognitive complexity theory. *Journal of Structural Learning* 12(3), S. 165-173
- Brödel, R. u. Kreimeyer, J. (Hrsg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen — Konzeptionen — Handlungsfelder. Bielefeld: wbw Bertelsmann
- Bromley, R., Göttlich, U. u. Winter, C. (Hrsg.) (1999): Cultural Studies. Lüneburg: zu Klampen
- Brown, J.S. (2006): New Learning Environments for the 21st Century. <<http://www.johnseelybrown.com/newlearning.pdf>> (02/2008)
- Brüggemann, M., Knaus, T. u. Meister, D.M. (Hrsg.) (2016): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung. München: kopaed
- Brüggen, N. (2017): Big Data als Herausforderung für die Medienpädagogik. In: Eder, S., Mikat, C. u. Tillmann, A. (Hrsg.): Software ..., a.a.O., S. 127-145
- Bryant, J. u. Oliver, M.B. (Hrsg.) (2008): Media Effects. Advances in theory and research. 3. Auflage. New York u.a.: Routledge
- Bryson, L. (Hrsg.) (1948): The Communication of Ideas. New York: Meredith
- Buckingham, D. (2003): Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: PolityPress
- Buschmeyer (1997): Einführung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 7-24
- Campbell, D.T. u. Stanley, J.C. (1970): Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung (deutsche Fassung bearbeitet von Schwarz, E.). In: Ingenkamp, K. u. Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung ..., a.a.O., S. 445-631
- Cavalier, R. (2003): Interactive Multimedia and Case Studies in Applied Ethics. In: Deubel, V. u. Kiefer, K. (Hrsg.): Medienbildung ..., a.a.O., S. 143-152
- Charlton, M. u. Neumann, K. (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methoden und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung — mit fünf Falldarstellungen. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Chauhan, S. (2017): A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education* 105, S. 14-30
- Chomsky, N. (1968): Language and Mind. New York: Harcourt
- Chresta, H. (1963): Filmerzziehung in Schule und Jugendgruppe: Grundlagen, Methode, Arbeitsunterlagen. Stuttgart: Eulen-Verlag
- Chu, G.C. u. Schramm, W. (1968): Learning from television. What the research says. Washington: National Association of Educational Broadcasters
- Clark, R.E. (1994): Media will never influence learning. What the research says. Washington: NAEB
- Clarke, B. u. Svanaes, S. (2014): An Updated Literature Review on the Use of Tablets in Education. <<https://smartfuse.s3.amazonaws.com/mysandstorm.org/uploads/2014/05/T4S-Use-of-Tablets-in-Education.pdf>> (10/2018)
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd edition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum

- Cohen, P.A., Ebeling, B.J. u. Kulik, J.A. (1981): A meta-analysis of outcome studies of visual-based instruction. *Educational Communication and Technology Journal* 29(1), S. 29-36
- Colby, A. u. Kohlberg, L. (1978): Das moralische Urteil. Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Steiner, G. (Hrsg.): Piaget ..., a.a.O., S. 348-366
- Colby, A., Kohlberg, L. u. Lieberman, M. (1983): A longitudinal study of moral judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 48(1-2), S. 1-96
- Collins, A., Brown, J.S. u. Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg.): *Knowing ...*, a.a.O., S. 453-494
- Comenius, J.A. (1657/1992): *Große Didaktik*. Übers. und hrsg. von A. Flitner. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Comenius, J.A. (1658/1979) *Orbis sensualium pictus*. Nachdruck der Erstausgabe von 1658. Dortmund: Harenberg
- Creative Commons (o.J.): cc search. <://search.creativecommons.org> (10/2018)
- CTGV [Cognition and Technology Group at Vanderbilt] (1991): Technology and the Design of Generative Learning Environments. *Educational Technology* 31 (May), S. 34-40
- CTGV [Cognition and Technology Group at Vanderbilt] (1996): Multimedia Environments for Enhancing Learning in Mathematics. In: Vasniadou, S., De Corte, E., Glaser, R. u. Mandl, H. (Hrsg.): *International Perspectives ...*, a.a.O., S. 285-305
- Dander, V. (2017): Self-Tracking als Gegenstand medienpädagogischer Jugendarbeit? *merz medien + erziehung* 61(5), S. 39-47
- De Fleur, M.L. (1966): *Theories of Mass Communication*. New York: Mc Kay
- Deci, E. u. Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), S. 223-238
- DeLozier, S. u. Rhodes, M. (2017): Flipped Classrooms: a Review of Key Ideas and Recommendations for Practice. *Educational Psychology Review* 29, S. 141-150
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2017): *Menschenwürde ist Menschenrecht. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband
- Deubel, V. u. Kiefer, K. (Hrsg.) (2003): *Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien*. Bielefeld: Aistesis
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1983): *Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Neue Informations- und Kommunikationstechniken“*, 28.3.1983, Drucksache 9/2442 (Bonn)
- DGF-E-Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile <<https://www.medienpaed.com/article/view/603>> (10/2018)
- Dichanz, H. u. Kolb, G. (Hrsg.) (1976): *Quellentexte zur Unterrichtstechnologie II*. Stuttgart: Klett
- Diergarten, A.K., Möckel, T., Nieding, G. u. Ohler, P. (2017): The impact of media literacy on children's learning from films and hypermedia. *Journal of Applied Developmental Psychology* 48, S. 33-41
- Döbeli Honegger, B. (2016): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep
- Doelker, Ch. (1989): *Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dohmen, G. (1973): *Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang*. *Unterrichtswissenschaft* 2(2/3), S. 2-26
- Dröge, F. (1974): *Medien und gesellschaftliches Bewußtsein*. In: Baacke, D. (Hrsg.): *Kritische Medientheorien ...*, a.a.O., S. 74-106

- Drotner, K. u. Livingstone, S. (Hrsg.) (2008): Children, Media and Culture. Los Angeles: Sage
- Düx, S. (o.J.): Start Up in Datarryn. Ein Big-Data-Planspiel. <http://www.jfc.info/data/Big_Data_Planspiel_V3.pdf> (12/2018)
- Ebner, M. u. Ebner, M. (2018): Learning Analytics an Schulen — Hintergrund und Beispiele. medienimpulse-online 1 <<http://www.medienimpulse.at/articles/view/1190>> (08/2018)
- Ebner, M. u. Schön, S. (2017): Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz. In: Wilbers, K. u. Hohenstein, A. (Hrsg.): Handbuch E-Learning ..., a.a.O., S. 1-14
- Eccles, J. (1979): Das Gehirn des Menschen. 4. Auflage. München: Piper
- Eckensberger, L.H. u. Reinshagen, H. (1980): Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: Eckensberger, L.H. u. Silbereisen, R. (Hrsg.): Entwicklung ..., a.a.O., S. 65-131
- Eckensberger, L.H. u. Silbereisen, R. (Hrsg.) (1980): Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart: Klett
- Edelstein, W. u. Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1986): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp
- Eder, S., Mikat, C. u. Tillmann, A. (Hrsg.) (2017): Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed
- Eickelmann, B., Gerick, J. u. Bos, W. (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick — Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. Schulz-Zander, R. u. Wendt, H. (Hrsg.): ICILS 2013 ..., a.a.O., S. 9-31
- Endberg, M. u. Lorenz, R. (2017): Selbsteinschätzung medienbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2016 bis 2017. In: Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B., Grafe, S. u. Vahrenhold, J. (Hrsg.): Schule digital ..., a.a.O., S. 151-177
- Endt, C. (2017): Wie gefährlich sind Social Bots? Süddeutsche Zeitung 30. Januar 2017. <<https://www.sueddeutsche.de/digital/social-bots-die-angst-vor-den-automaten-1.3356302>> (11/2018)
- Engbring, D. (2003): Informatik im Herstellungs- und Nutzungskontext. Ein technikbezogener Zugang zur fachübergreifenden Lehre. Dissertation. Paderborn: Universität Paderborn, Fakultät für Elektrotechnik, Mathematik, Informatik
- Enquete-Kommission. Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997). Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service
- Enzensberger, H.M. (1970): Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Enzensberger, H.M. (Hrsg.): Kursbuch ..., a.a.O., S. 160-167
- Enzensberger, H.M. (Hrsg.) (1970): Kursbuch 20. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Erikson, E. (1970): Jugend und Krise. Stuttgart: Klett
- Erikson, E. (1979): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. 5. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Euler, D. (1994): (Multi)Mediales Lernen — Theoretische Fundierungen und Forschungsstand. Unterrichtswissenschaft 22(4), S. 291-311
- Europäische Kommission (2016): Pressemitteilung: Kommission aktualisiert EU-Bestimmungen für audiovisuellen Bereich und stellt gezielten Ansatz für Online-Plattformen vor. <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-1873_de.htm> (10/2018)

- Evangelische Akademie für Rundfunk und Fernsehen (Hrsg.) (1965): Kann ein Massenmedium bilden? München: Evangelischer Presseverband für Bayern
- Eye, A. v. (1999): Kognitive Komplexität – Messung und Validität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 20(2), S. 81-96
- Ferrari, A. (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. JRC Scientific and Policy Reports. European Commission <<https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017-11/JRC83167.pdf>> (10/2018)
- Fischer, Ch. (Hrsg.) (2017): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Münster: Waxmann
- Fischer, H.R. (Hrsg.) (1995): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg: Auer
- Flitner, A. u. Giel, K. (Hrsg.) (2002): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 4. Auflage. Stuttgart: WBG [Wissenschaftliche Buchgesellschaft]
- Fraunhofer-Gesellschaft (Hrsg.) (2018): Maschinelles Lernen. Eine Analyse zu Kompetenzen, Forschung und Anwendungen. München: Fraunhofer-Gesellschaft
- Freiknecht, J. u. Papp, S. (2018): Big Data in der Praxis. Lösungen mit Hadoop, Spark, HBase und Hive: Daten speichern, aufbereiten, visualisieren. 2., erweiterte Auflage. München: Hanser
- Fröhlich, A. (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichungen. Tübingen: Niemeyer
- Fromme, J. u. Jörissen, B. (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz medien + erziehung* 54(5), S. 46-54
- Früh, W. (2008): Dynamisch-transaktionaler Ansatz. In: Sander, U., v. Gross, F. u. Hugger, K.-U. (Hrsg.): *Handbuch ...*, a.a.O., S. 179-184
- Funiok, R. (1984): Die Medienpädagogik vorden neuen Medien und Informationstechnologien. Aufgaben, Handlungsfelder, Orientierungen. *Engagement* 1984(4), S. 285-299
- FWU [Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht] (1965): *Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln*. München: FWU
- Gallenbacher, J. (Hrsg.) (2015): Informatik allgemeinbildend begreifen. INFOS 2015.16. GI-Fachtagung Informatik und Schule. Bonn: Gesellschaft für Informatik
- Ganguin, C. (2008): Biographische Medienforschung. In: Sander, U., Gross, F. v. u. Hugger, K.-U. (Hrsg.): *Handbuch ...*, a.a.O., S. 335-340
- Gapski, H. (2006): Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: Gapski, H. (Hrsg.): *Medienkompetenzen ...*, a.a.O., S. 13-28
- Gapski, H. (Hrsg.) (2006): *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. München: kopaed
- Gapski, H. (2015): Big Data und Medienbildung – eine Einführung. In: Gapski, H. (Hrsg.): *Big Data ...*, a.a.O., S. 9-18
- Gapski, H. (Hrsg.) (2015): *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*. München: kopaed
- Gapski, H. (2016): Medienkompetenz 4.0? Entgrenzungen, Verschiebungen und Überforderungen eines Schlüsselbegriffs. *merz medien + erziehung* 60(4), S. 19-25
- Gensicke, T. (2015): Die Wertorientierungen der Jugend (2002-2015). In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2015 ...*, a.a.O., S. 237-272
- Gensicke, T. u. Albert, M. (2015): Die Welt und Deutschland – Deutschland und die Welt. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2015 ...*, a.a.O., S. 201-235.
- Gergen, K.J. u. Gergen, M.M. (1981): *Social Psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Gerjets, P., Scheiter, K., Opfermann, M., Hesse, F.W. u. Eysink, T.H.S. (2009): Learning with hypermedia: The influence of representational formats and different levels

- of learner control on performance and learning behavior. *Computers in Human Behavior* 25(2), S. 360-370
- GI [Gesellschaft für Informatik e.V.] (1999): Informatische Bildung und Medienerziehung. Beilage zu LOG IN 19, Heft 6
- GI [Gesellschaft für Informatik e.V.] (2008): Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule. Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. Beilage zu LOG IN 28(150/151).
- GI [Gesellschaft für Informatik e.V.] (2009): Mitteilungen des Fachausschusses Informatische Bildung an Schulen. LOG IN 29(157/158), S. 7-11
- GI [Gesellschaft für Informatik e.V.] (2016): Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe II. Beilage zu LOG IN 36(183/184)
- GI [Gesellschaft für Informatik e.V.] (2018): Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. Entwurfsfassung. Beilage zu LOG IN 38(189/190)
- GIDA (2015): Vulkanismus. Sekundarstufe I, Klassen 7-9. <<http://www.gida.de/fachbereiche/geographie/software/213/vulkanismus>> (02/2018)
- Gilligan, C. (1983): In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. 6. Auflage. Cambridge: Harvard University Press
- Gizycki, R. v. u. Weiler, U. (1980): Mikroprozessoren und Bildungswesen. München: Oldenbourg
- Glaser, S. u. Pfeiffer, T. (Hrsg.) (2017): Erlebnisswelt Rechtsextremismus: modern – subversiv – hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention. 5. Auflage. Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Glaserfeld, E. v. (1995): Die Wurzeln des „Radikalen“ am Konstruktivismus. In: Fischer, H.R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit ..., a.a.O., S. 35-45
- Grafe, S. (2008): Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen. Grundlagen und schulische Anwendungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Grafe, S. (2011) ‚media literacy‘ und ‚media (literacy) education‘ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: Moser, H., Grell, P., Niesyto, H. (Hrsg.). Medienbildung ..., a.a.O., S. 59-80.
- Graff, B. (2017). Wenn Computerprogramme Propaganda betreiben. Süddeutsche Zeitung 13. Juli 2017 <<https://www.sueddeutsche.de/digital/soziale-netzwerke-wenn-computerprogramme-propaganda-betreiben-1.3581125>> (11/2018)
- Grillenberger, A. u. Romeike, R. (2015a): Big Data im Informatikunterricht: Motivation und Umsetzung, In: Gallenbacher, J. (Hrsg): Informatik allgemeinbildend ..., a.a.O., S. 125-134
- Grillenberger, A. u. Romeike, R. (2015b): Big-Data-Analyse im Informatikunterricht mit Datenstromsystemen. In: Gallenbacher, J. (Hrsg.): Informatik allgemeinbildend ..., a.a.O., S.135-144
- Groeben, N. (2002a): Dimensionen von Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N. u. Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz ..., a.a.O., S. 160-197
- Groeben, N. (2002b): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N. u. Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz ..., a.a.O., S. 11-22
- Groeben, N. u. Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa
- Gross, F. v., Meister, D.M. u. Sander, U. (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa
- Gross, F. v., Sander, U. u. Meister, D.M. (Hrsg.) (2015): Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. Weinheim: Beltz Juventa

- GG [Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland]: Stand November 2009. 47. Auflage. München: DTV-Beck
- Gudjons, H. (1986): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gudjons, H., Teske, R. u. Winkel, R. (Hrsg.) (1983): Didaktische Theorien. 2. Auflage. Braunschweig: Agentur Pedersen
- Gysbers, A. (2008): Lehrer, Medien, Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin: VISTAS
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. u. Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft ..., a.a.O., S. 101-141
- Habermas, J. u. Luhmann, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp
- Haefely, E. (2018): Keine Chance für Betrüger. <<https://www.beobachter.ch/digital/sicherheit/online-shopping-keine-chance-fur-betrueger>> (11/2018)
- Hagemann, W. u. Heidbrink, H. (1985): Politisches Lernen und moralische Entwicklung. In: Hagemann, W. u. Tulodziecki, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen ..., a.a.O., S. 58-101
- Hagemann, W. u. Tulodziecki, G. (Hrsg.) (1985): Lehren und Lernen im Politikunterricht. Entwicklungs- und lerntheoretische Aspekte. Bad Heilbrunn/Hamburg: Klinkhardt/Handwerk und Technik
- Hall, S. (1999): Kodieren/Dekodieren. In: Bromley, R., Göttlich, U. u. Winter, C. (Hrsg.): Cultural Studies, a.a.O., S. 113-138
- Hamilton, E.R., Rosenberg, J.M. u. Akcaoglu, M. (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. TechTrends 60, S. 433-441
- Hamm, I. (Hrsg.) (1993): Medien als Bildungsaufgabe in Ost und West: Medienpädagogisches Gespräch der Bertelsmann Stiftung in Kooperation mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung am 25. und 26. Juni 1992 in Gütersloh. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Hänsel, D. (Hrsg.) (1986): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim: Beltz
- Happe, H. (1983): Gewalt im Fernsehen. Ein Konzept zur Aufarbeitung von Gewaltdarstellungen in den Massenmedien. Schulpraxis (4/1983), S. 12-16
- Harris, R.J. (2009): A Cognitive Psychology of Mass Communication. 5. Auflage. New York/London: Routledge
- Harskamp, E., Mayer, R.E. u. Suhre, C. (2007): Does the modality principle for multimedia learning apply to science classrooms? Learning and Instruction 17(5), S. 465-477
- Harvey, O.J., Hunt, D.E. u. Schroder, H.M. (1961): Conceptual Systems and Personality Organisations. New York: Wiley
- Haschler, S. (2016): Datensatz — Datenschatz? Warum Datenschutz und Datensicherheit wichtig sind. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Hasebrink, U. (2016): Medienkompetenz in Europa. Vom Nutzen international vergleichender Forschung. In: Brüggemann, M., Knaus, T. u. Meister, D.M. (Hrsg.): Kommunikationskulturen ..., a.a.O., S. 229-242
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Haubner, T. u. Hoyer, T. (2016): OER, Creative Commons und tutor. Offene Bildungsmaterialien nutzen, erstellen und bearbeiten. (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). <www.tutury.de/leitfaden-oer> (08/2018)

- Hauf-Tulodziecki, A. (1992): Die informationstechnische Grundbildung. In: Bosler, U. u. Ziebarth, W. (Hrsg.): Schul/Computer/Jahrbuch ..., a.a.O., S. 99-128
- Hauf-Tulodziecki, A., Depuhl, E., Werner, C. u. Wilholt, C. (Hrsg.) (2008): Leitfaden Portfolio Medienkompetenz. Hildesheim: Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Hauf, A. u. Tulodziecki, G. (1992): Unterrichtskonzepte zu technischen Systemen. In: Tulodziecki, G., Breuer, K. u. Hauf, A.: Konzepte ..., a.a.O., S. 104-146
- Hegarty, M. (2014): Multimedia Learning and the development of mental models. In: Mayer, R.E. (Hrsg.): The Cambridge Handbook ..., a.a.O., S. 673-699
- Heidrich, J. (2014): Rechtliche Position von Minderjährigen im Internet. Antworten auf die häufigsten Fragen. c't magazin für computer und technik 2014(11), S. 168-169
- Heimann, P. (1961): Film, Funk und Fernsehen als Bildungsmächte der Gegenwartskultur. Nachdruck in Heimann, P. (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule 54(9), S. 407-427
- Heinen, R. u. Kerres, M. (2015): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Helbing, D., Frey, B.S., Gigerenzer, G., Hafen, E., Hagner, M., Hofstetter, Y., Hoven, J. v.d., Zicari, R.V. u. Zwitter, A. (2015): Digitale Demokratie statt Datendiktatur. Spektrum der Wissenschaft. Die Woche. Das Digital-Manifest. Sonderausgabe, S. 5-19
- Hepp, A. (2008): Cultural Studies. In: Sander, U., Gross, F. v. u. Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch ..., a.a.O., S. 142-148
- Herzig, B. (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster: Waxmann
- Herzig, B. (2001a): Medienerziehung und informatische Bildung — ein semiotischer Beitrag zu einer integrierten Medienbildungstheorie. In: Herzig, B. (Hrsg.): Medien machen Schule ..., a.a.O., S. 129-164
- Herzig, B. (2001b): Werterziehung in der Schule. Eine erwägungsorientierte Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. In: Loh, W. (Hrsg.): Erwägungsorientierung ..., a.a.O., S. 79-108
- Herzig, B. (Hrsg.) (2001): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herzig, B. (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. Handbuch Medienpädagogik Bd. I. München: kopaed
- Herzig, B. (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Herzig, B. (2016): Medienbildung und Informatische Bildung — Interdisziplinäre Spurensuche. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 25, (28. Oktober), S. 59-79
- Herzig, B. (2017): Digitalisierung und Mediatisierung — didaktische und pädagogische Herausforderungen. In: Fischer, C. (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert ..., a.a.O., S. 25-57
- Herzig, B. (2017): Lernen mit und über Digitale Medien — Zugänge zu programmierbaren Modellen. Bildung. bildung+schule digital, Heft 1, S. 11-14
- Herzig, B. u. Aßmann, S. (2014): Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt. In: Aßmann, S., Meister, D.M. u. Pielsticker, A. (Hrsg.): School's out? ..., a.a.O., S. 43-55
- Herzig, B. u. Martin, A. (2018): Lehrerbildung in der digitalen Welt — konzeptionelle und empirische Aspekte. In: Knopf, J., Ladel, S. u. Weinberger, A. (Hrsg.): Digitalisierung ..., a.a.O., S. 89-113.

- Herzig, B., Martin, A., Schaper, N. u. Ossenschmidt, D. (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz — Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Koch-Priewe, B., Köker, A., Seifried, J. u. Wuttke, E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen ..., a.a.O., S. 153-176
- Herzig, B., Meister, D.M., Moser, H. u. Niesyto, H. (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS
- Hickethier, K. (1974): Zur Tradition schulischer Beschäftigung mit Massenmedien. Ein Abriss der Geschichte deutscher Medienpädagogik. In: Schwarz, R. (Hrsg.): Didaktik der Massenkommunikation 1 ..., a.a.O., S. 21-52
- Higgins, S., Xiao, Z. u. Katsipatakis, M. (2012): The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Durham University
- Hillmayr, D., Reinhold, F., Zierwald, L. u. Reiss, K. (2017): Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit. Münster: Waxmann
- Hilt, F., Grüner, T., Schmidt, J., Beyer, A., Kimmel, B., Rack, S. u. Tatsch, I. (2018): Was tun bei (Cyber)Mobbing? Systemische Intervention und Prävention in der Schule. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Hobbs, R. (2007): Reading the Media. Media Literacy in High School English. New York/London: Teachers College, Columbia University
- Hobbs, R. (2008): Debates and Challenges. Facing New Literacies in the 21st Century. In: Drotner, K. u. Livingstone, S. (Hrsg.): Children ..., a.a.O., S. 431-447
- Hobbs, R. (2011): Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom. Thousand Oaks: Corwin
- Hoggart, R. (1957): The Uses of Literacy. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Holzer, H. (1974): Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt. München: Hanser
- Honey, M.A. u. Hilton, M.L. (Eds.) (2011): Learning Science Through Computer Games and Simulations. Washington D.C.: National Research Council
- Horton, D. u. Wohl, R.R. (1956): Mass Communication and Para-Social Interaction. Observations on Intimacy at a Distance. Psychiatry 19(3), S. 215-229
- Hug, T. (2007): Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn — eine explorative Skizze in programmatischer Absicht. In: Sesink, W., Kerres, M. u. Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6 ..., a.a.O., S. 10-32
- Humboldt, W. v. (1792/2002): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. In: Flitner, A. u. Giel, K. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt ..., a.a.O., S. 337-375
- Hurrelmann, B. (2002): Zur historischen und kulturellen Realität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmen für Medienkompetenz. In: Groeben, N. u. Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz ..., a.a.O., S. 111-126
- Hüther, J. u. Schorb, B. (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed
- Ingenkamp, K. u. Parey, E. (Hrsg.) (1970): Handbuch der Unterrichtsforschung. Band 1. Weinheim: Beltz
- Iske, S. (2015): Medienbildung. In: Gross, F. v., Meister, D.M. u. Sander, U. (Hrsg.): Medienpädagogik ..., a.a.O., S. 247-272
- Issing, L.J. (2002): Instruktions-Design für Multimedia. In: Issing, L.J. u. Klimsa, P. (Hrsg.): Information ..., a.a.O., S. 151-176
- Issing, L.J. u. Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz
- Issing, L.J. u. Klimsa, P. (Hrsg.) (2009): Online Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg

- Jamison, D., Suppes, P. u. Wells, S. (1974): The effectiveness of alternative instructional media: A survey. *Review of Educational Research* 44(1), S. 1-68
- Jenkins, H. (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation. <https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF> (01/2019)
- Johnson-Laird, P.N. (1983): *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press
- Jonas, H. (1984): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Jörissen, B. u. Marotzki, W. (2009): *Medienbildung — Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- Jugendpresse Deutschland e.V. (o.J.): Kein Blatt Vorm Mund. <<https://schuelerzeitung.de/kontakt/>> (12/2018)
- Jülicher, T. (2018): Education 2.0: Learning Analytics, Educational Data Mining and Co. In: Hoeren, T. u. Kolany-Kaiser, B. (Hrsg.): *Big Data in Context. Legal, Social and Technological Insights*. Springer Open, S. 47-53, <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-62461-7>> (12/2018)
- JuSchG [Jugendschutzgesetz vom 23. Juli 2002] (BGBl. I S. 2730, 2003 I S. 476) <<https://www.gesetze-im-internet.de/juschg/BJNR273000002.html>> (01/2019)
- Kalyuga, S. u. Sweller, J. (2014): The Redundancy Principle in Multimedia Learning. In: Mayer, R.E. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook ...*, a.a.O., S. 247-262
- Kalyuga, S., Chandler, P. u. Sweller, J. (2000): Incorporating learner experience into the design of multimedia instruction. *Journal of Educational Psychology* 92(1), S. 126-136
- Kant, I. (1800): *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Königsberg
- Katz, E. (1964): Die Verbreitung neuer Ideen und Praktiken. In: Schramm, W. (Hrsg.): *Grundfragen ...*, a.a.O., S. 99-116
- Keilhacker, M. u. Keilhacker, M. (1953): *Jugend und Spielfilm*. Stuttgart: Klett
- Keilhacker, M. u. Keilhacker, M. (1955): *Kind und Film*. Stuttgart: Klett
- Kellner, D. u. Share, J. (2005): Media Literacy in the US. *Medienpädagogik online* 1, S. 1-21
- Kerres, M. (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter
- Kerstiens, L. (1971): *Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- kik AG (o.J.): „Last Exit Flucht“. <<https://www.kiknet-unhcr.org/lernspiel/>> (12/2018)
- King, A. u. Schneider, B. (1991): *Die globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome*. Hamburg: Spiegel Spezial 2
- Kirschner, P.A., Prins, F., Jonker, V. u. Kanselaar, G. (Hrsg.) (2008): *International Perspectives in the Learning Sciences: Creating a learning world. Proceedings of the Eighth International Conference for the Learning Sciences — ICLS 2008*. International Society of the Learning Sciences, Vol. 2
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Klaß, S. u. Gläser-Zikuda, M. (2018): Analyse medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden — Ein Mixed-Methods-Ansatz. In: Knaus, T. (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Medienpädagogik ...*, a.a.O., S. 505-540
- Kleber, H. (2005) (Hrsg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Praxis*. München: kopaed
- Kleber, H. (2005): Integrative Mediengewaltprävention an Schulen — Problemlagen, Konzeption, Perspektiven. In: Kleber, H. (Hrsg.): *Perspektiven ...*, a.a.O., S. 248-263

- Klicksafe (Hrsg.) (2016): Wie finde ich, was ich suche? Suchmaschinen kompetent nutzen. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Klicksafe.de (o.J.): Materialien zum Bestellen. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Klieme, E. u. Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik 52(6), S. 876-903
- KMK [Kultusministerkonferenz] (1997): Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen. Bonn: Sekretariat der KMK
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012. Bonn: Sekretariat der KMK
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016. Berlin: Sekretariat der KMK
- Knaus, T. (2016): digital – medial – egal? Ein fiktives Streitgespräch um digitale Bildung und omniprésente Adjektive in der aktuellen Bildungsdebatte. In: Brüggemann, M., Knaus, T. u. Meister, D.M. (Hrsg.): Kommunikationskulturen ..., a.a.O., S. 99-130
- Knaus, T. (2017): Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potentiale – Perspektiven. In: Eder, S., Mikat, C. u. Tillmann, A. (Hrsg.): Software ..., a.a.O., S. 49-68
- Knaus, T. (Hrsg.) (2017): Projekt – Theorie – Methode. Spektrum medienpädagogischer Forschung. München: kopaed
- Knaus, T. (Hrsg.) (2018): Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode. Band 2. München: kopaed
- Knaus, T., Meister, D.M. u. Narr, K. (Hrsg.) (2018): Futurelab. Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. München: kopaed
- Knopf, J., Ladel, S. u. Weinberger, A. (Hrsg.) (2018): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS
- Koch-Priewe, B., Köker, A., Seifried, J. u. Wuttke, E. (Hrsg.) (2015): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Koehler, M.J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T.S. u. Graham, C.R. (2014): The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. In: Spector, J.M., Merrill, M.D., Elen, J. u. Bishop, M.J. (Hrsg.): Handbook of Research ..., a.a.O., S. 101-111
- Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kohlberg, L. (1977): Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. Politische Didaktik 3, S. 5-21
- Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G. u. Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit ..., a.a.O., S. 25-43
- Kohlberg, L. u. Turiel, E. (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation ..., a.a.O., S. 13-80
- Kohlberg, L., Boyd, D. u. Levine, C. (1986): Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: Edelstein, W. u. Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung ..., a.a.O., S. 205-240
- Kommer, S. (2018): Medienpädagogik und informatische Bildung – Gemeinsam oder besser getrennt. merz medien + erziehung 62(4), S. 11-18
- Kommer, S. u. Biermann, R. (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, R. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9 ..., a.a.O., S. 81-108

- König, E. u. Volmer, G. (2008): Handbuch Systemische Organisationsberatung. Weinheim: Beltz
- Krapp, A. u. Weidenmann, B. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Kretschmer, C. u. Müsgens, M. (2018): Ratgeber Cyber-Mobbing. Informationen für Eltern, Pädagogen, Betroffene und andere Interessierte. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Krommer, A. (2014): Die Demokratisierung des Beamers als didaktische Chance. *kj&m* 66(4), S. 88-90
- Krotz, F. (2016): Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik. Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Brüggemann, M., Knaus, T. u. Meister, D.M. (Hrsg.): Kommunikationskulturen ..., a.a.O., S. 19-42
- Kück, A. (2014): Unterrichten mit dem Flipped Classroom-Konzept. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Kulik, C.-L. u. Kulik, J.A. (1991): Effectiveness of computer-based instruction: An update analysis. *Computers in Human Behavior* 7(1-2), S. 75-94
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1990): Vorläufige Richtlinien zur Informations- und Kommunikationstechnologischen Grundbildung in der Sekundarstufe I. Frechen: Ritterbach
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung
- Lasswell, H.D. (1948): The Structure and Function of Communication. In: Bryson, L. (Hrsg.): The Communication ..., a.a.O., S. 37-51
- Lazarsfeld, P., Berelson, B. u. Gaudet, H. (1944): The People's Choice. New York: Meredith
- Learn Troop (2018): TinkerPlots. Dynamic Data Exploration. <<http://www.tinkerplots.com/>> (12/2018)
- Leutner, D. (2014): Motivation and emotion as mediators in multimedia learning. *Learning and Instruction* 29, S. 174-175
- Leven, I., Quenzel, G. u. Hurrelmann, K. (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015 ..., a.a.O., S. 47-110
- Lewers, M. (1993): Das Bild der Polizei im Fernsehen — Aufarbeitung medienvermittelter Vorstellungen über die Realität. In: LSW — Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Medienerziehung ..., a.a.O., S. 59-72
- Lewis, R. u. Tagg, E.D. (Hrsg.) (1981): Computers in Education. Proceedings of the IFIP TC-3. 3rd World Conference on Computers in Education. Preprints. Part 1, 2. Amsterdam: North-Holland
- Lind, G. u. Raschert, J. (Hrsg.) (1987): Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim: Beltz
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S. u. Johnson, E. (2016): Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education* 95, S. 174-187
- LKM [Länderkonferenz MedienBildung] (2008): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. Positionspapier. Stand 29.01.2015. <https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf> (10/2018)
- Lobe, A. (2017): Wie Edward Snowden von Moskau aus Kasse macht. <<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/wie-whistleblower-edward-snowden-von-russland-aus-geld-macht-14977049.html>> (10/2018)

- Loh, W. (Hrsg.) (2001): Erwägungsorientierung in Philosophie und Sozialwissenschaften. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B., Grafe, S. u. Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2017): Schule digital – der Länderindikator. Münster: Waxmann
- Lorenz, R., Endberg, M. u. Eickelmann, B. (2017): Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien durch Lehrpersonen in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017. In: Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B., Grafe, S. u. Vahrenhold, J. (Hrsg.): Schule digital ..., a.a.O., S. 84-121
- LPR Hessen [Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien] in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium (Hrsg.) (2013): Digitale Spielewelten. Computer- und Videospiele als Unterrichtsthema. DVD ROM. Kassel: LPR Hessen
- LSW [Landesinstitut für Schule und Weiterbildung] (Hrsg.) (1993): Medienerziehung in der Schule. Teil 6: Unterrichtsbeispiele Grundschule. Soest: LSW
- Maaz, K., Neumann, M. u. Baumert, J. (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS
- Magner, U., Schwonke, R., Aleven, V., Popescu, O. u. Renkl, A. (2014): Triggering situational interest by decorative illustrations both fosters and hinders learning in computer-based learning environments. *Learning and Instruction*, 29(2014) 1, S. 141-152
- Maletzke, G. (1963): Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg: Hans-Bredow-Institut
- Mandl, H., Gruber, H. u. Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J. u. Klimsa, P. (Hrsg.): Information ..., a.a.O., S. 139-149
- Marotzki, W. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R. u. Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen ..., a.a.O., S. 63-74
- Marotzki, W. u. Jörissen, B. (2010): Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, B., Meister, D.M., Moser, H., Niesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8 ..., a.a.O., S. 19-39
- Maslow, A.H. (1981): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt
- Masterman, L. (1986): Teaching The Media. 2. Auflage. London: Comedia
- Maturana, H. u. Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München/Wien: Scherz
- Mayer-Schönberger, V. u. Ramge, T. (2017): Das Digital. Markt, Wertschöpfung und Gerechtigkeit im Datenkapitalismus. Berlin: Econ
- Mayer, R.E. (2009): Multimedia Learning. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press
- Mayer, R.E. (2014): Cognitive Theory of multimedia learning. In: Mayer, R. E. (Hrsg.): The Cambridge Handbook ..., a.a.O., S. 43-71
- Mayer, R.E. (Hrsg.) (2014): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Second Edition. Cambridge: University Press
- Mayer, R.E. u. Fiorella, L. (2014): Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning: Coherence, Signaling, Redundancy, Spatial Contiguity, and Temporal Contiguity Principles. In: Mayer, R.E. (Hrsg.): The Cambridge Handbook ..., a.a.O., S. 279-315
- Mayer, R.E. u. Pilegard, C. (2014): Principles of Managing Essential Processing in Multimedia Learning: Segmenting, Pretraining, and Modality Principles. In: Mayer, R.E. (Hrsg.): The Cambridge Handbook ..., a.a.O., S. 316-344
- Media Education Lab (2015): Propaganda is all around us. Do you know how to recognize and how respond to it? <<https://propaganda.mediaeducationlab.com/>> (12/2018)

- Media Perspektiven (1987): Daten zur Mediensituation in der Bundesrepublik 1987. Frankfurt a.M.: Media Perspektiven
- Media Perspektiven (2017): Media Perspektiven. Basisdaten 2017. Frankfurt a.M.: Media Perspektiven
- Meister, D.M. u. Sander, U. (1999): Multimedia und Kompetenz. In: Meister, D.M. u. Sander, U. (Hrsg.): Multimedia ..., a.a.O., S. 35-53
- Meister, D.M. u. Sander, U. (Hrsg.) (1999): Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied/Berlin: Luchterhand
- Merrill, M.D. (1991): Constructivism and Instructional Design. Educational Technology 31 (May), S. 45-53
- Meseth, W. u. Lüders, M. (Hrsg.) (2018): Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde — Problemanzeigen — Desiderata. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. Zeitschrift für Pädagogik 49(3), S. 400-412
- Meyer, P. (1978): Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven. Königstein/Ts.: Hain
- Mietzel, G. (2017): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 9. Auflage. Göttingen: Hogrefe
- Miller, A. (1981): Conceptual Matching Models and Interactional Research in Education. Review of Educational Research 51(1), S. 33-84
- Mishra, P. u. Koehler, M.J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record 108(6), S. 1017-1054
- Missal, D. (2016): Feedback aus der Gruppe. Eine qualitative Analyse ausgewählter Schreibprozesse in Online-Communities im Hinblick auf deren Potenziale für formale Lernprozesse von Jugendlichen. Paderborn: Universität. <<http://digital.ub.uni-paderborn.de/hsx/content/titleinfo/2072637>> (08/2018)
- Möller, J. u. Müller-Kalthoff, T. (2000): Lernen mit Hypertext: Effekte von Navigationshilfen und Vorwissen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14(2/3), S. 116-123
- Moser, H. (2006): Standards für die Medienbildung. Computer + Unterricht 16(63), S. 16-18; 49-55
- Moser, H. (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5. durchges. u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS
- Moser, H., Grell, P. u. Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed
- mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (2017a): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs
- mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (2017b): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs
- MSWWF NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2000): Zukunft des Lehrens — Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept. Frechen: Ritterbach
- Müller, I. (2012): Filmbildung in der Schule: Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung. München: kopaed
- Müller v. Blumencron, M. u. Mohr, J. (1994): Revolution des Lernens. Der Spiegel (9), S. 96-113
- Müller, C., Blömeke, S. u. Eichler, D. (2006): Unterricht mit digitalen Medien — zwischen Innovation und Tradition? Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln im Medienzusammenhang. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 632-650
- Munaretto, S. (2014): Wie analysiere ich einen Film? Holfeld: Bange

- Münzer, S. (2012): Facilitating spatial perspective taking through animation: Evidence from an aptitude-treatment-interaction. *Learning and Individual Differences* 22(4), S. 505-510
- Muuß-Meerholz, J. (2018): Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen. Weinheim: Beltz (CC BY-SA 4.0)
- Negt, O. u. Kluge, A. (1974): Wertabstraktion und Gebrauchswert in den Zerfallsformen der bürgerlichen Öffentlichkeit. In: Baacke, D. (Hrsg.): *Kritische Medientheorien ...*, a.a.O., S. 22-73
- Neumann, H. (1982): Analyse von Spielfilmen. *Information für Lehrer. Praxis Schulfernsehen* (73/74), S. 91-96
- Niesyto, H. (2017): Medienkritik. In: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. u. Dallmann, C. (Hrsg.): *Grundbegriffe ...*, a.a.O., S. 266-272
- Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Keine Bildung ohne Medien! Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. Booklet zum Kongress. Bundesweiter medienpädagogischer Kongress 24./25. März 2011 in Berlin. München: kopaed
- Nowak, W. (1967): *Visuelle Bildung — ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernseherziehung*. Villingen: Neckar-Verlag
- Ohlberg, M. (2018): „Totalitarismus ist ein großes Wort“. Interview von M. Kalkhof mit M. Ohlberg. In: *DIE ZEIT*, Nr. 2., 04. Januar 2018, S. 31
- Paivio, A. (1986): *Mental representations. A dual coding approach*. New York: Oxford University Press
- Paivio, A. (1991): *Images in Mind: The Evolution of a Theory*. New York u.a.: Harvester Wheatsheaf
- Pasuchin, I. (2006): Intermediale künstlerische Bildung — theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsperspektiven. *Medienpädagogik online* 2, S. 1-23
- Paus-Hasebrink, I. (Hrsg.) (2017): *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend*. Baden-Baden: Nomos
- Peters, J.M. (1963): *Grundlagen der Filmernziehung*. München: Juventa
- Petko, D. (2014): *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim/Basel: Beltz
- Piaget, J. (1984): *Psychologie der Intelligenz*. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Pietraß, M. (2005): Für alle alles Wissen jederzeit. In: Kleber, H. (Hrsg.): *Perspektiven ...*, a.a.O., S. 39-50
- Pietraß, M. (2017): Formen von Medialitätsbewusstsein — Relationen zwischen digitalem Spiel und Wirklichkeit am Beispiel moralischer Entscheidungen. München: Nomos.
- Plöger, W. (Hrsg.) (2006): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh
- Portele, G. (Hrsg.) (1978): *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz
- Prokop, D. (1974): Chancen spontaner Gegenöffentlichkeit — Medienpolitische Alternativen. In: Baacke, D. (Hrsg.): *Kritische Medientheorien ...*, a.a.O., S. 126-158
- Prokop, D. (1979): *Faszination und Langeweile. Die populären Medien*. Stuttgart: Enke
- Puentedura, R.R. (2012): The SAMR Model: Background and Exemplars. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf> (08/2018)
- Pupeter, M. u. Schneekloth, U. (2018a): Familie: vielfältige Hintergründe und unterschiedliche Lebenslagen. In: *World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland ...*, a.a.O., S. 54-75

- Pupeter, M. u. Schneekloth, U. (2018b): Selbstbestimmung: Selbstständigkeit und Wertschätzung. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland ..., a.a.O., S. 148-179
- Pupeter, M., Schneekloth, U. u. Andresen, S. (2018): Kinder und Armut: Spürbare Benachteiligungen. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland ..., a.a.O., S. 180-195
- Rack, S. (2016): Durchs Jahr mit klicksafe — 12 Einheiten Medienpädagogik für die Grundschule. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Rack, S. (2018): Fakt oder Fake? Wie man Falschmeldungen im Internet entlarven kann. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Rack, S. u. Sauer, F. (2018): Selfie, Sexting, Selbstdarstellung. Arbeitsmaterial für Unterricht. Heft 3. <<https://www.klicksafe.de/bestellung/>> (11/2018)
- Rank, M. (2003): Medienpädagogik in der Sportlehrerausbildung. Grundlegung und Prüfung eines fachspezifischen Modells medienpädagogischer Kompetenz. <<http://d-nb.info/969447728/34>> (02/2019)
- Rapp, M. (2017): Zum Lehrbuch Lambacher Schweizer 11. Surftipps Klasse 11. <www.maristen-gymnasium.de/upload/Faecher/Surf11.pdf> (08/2018)
- Redecker, C. u. Punie, Y. (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union <<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>> (10/2018)
- Reimer, M. (2008): Eskapismus-Konzept. In: Sander, U., Gross, F. v. u. Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2008): Handbuch ..., a.a.O., S. 297-300
- Reinmann, G. (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publishers
- Reinmann, G. u. Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. u. Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische ..., a.a.O., S. 614-658
- Renckstorf, K. (1977): Neue Perspektiven der Massenkommunikationsforschung. Beiträge zur Begründung eines alternativen Forschungsansatzes. Berlin: Spiess
- Resnick, L.B. (Hrsg.) (1989): Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale: Erlbaum
- Rheinberg, F. (2008): Motivation. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Riconscente, M.M. (2013): Results From a Controlled Study of the iPad Fractions Game Motion Math. Games and Culture 8(4), S. 186-214
- Rogge, T. (2018): Problemstellungen digitaler Partizipation von Schülerinnen und Schülern. merz medien + erziehung 62(6), S. 113-123
- Rolff, H.-G. (2001): Bildung im Zeitalter von Wissensproduktion und Individualisierung. In: Herzig, B. (Hrsg.): Medien ..., a.a.O., S. 175-188
- Röll, F.J. (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Beiträge zur Medienpädagogik, Band 4. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik
- Romeike, R. 2017: Wie Informatische Bildung hilft, die digitale Gesellschaft zu verstehen und mitzugestalten. In: Eder, S., Mikat, C. u. Tillmann, A. (Hrsg.): Software ..., a.a.O., S. 105-118
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie Band 2. Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel
- RStV [Rundfunkstaatsvertrag]: <<http://www.die-medienanstalten.de/service/rechtsgrundlagen/>> (02/2019)

- Rummler, K. u. Wolf, K.D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In: Sützl, W., Stalder, F., Maier, R. u. Hug, T. (Hrsg.): Medien ..., a.a.O., S. 253-266
- Salomon, G. (1976): Können wir kognitive Fertigkeiten durch visuelle Medien beeinflussen? Eine Hypothese und erste Befunde. In: Dichanz, H. u. Kolb, G. (Hrsg.): Quellentexte ..., a.a.O., S. 44-67
- Sander, U., Gross, F. v. u. Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS
- Sang, G., Tondeur, J., Chai, C.S. u. Dong, Y. (2014): Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, DOI: 10.1080/1359866X.2014.960800
- Schaper, N. (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2(1), S. 166-199
- Schaumburg, H. (2003): Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin. <http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000914> (01/2019)
- Schaumburg, H. u. Prasse, D. (2019): Medien und Schule. Theorie — Forschung — Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- Scheiter, K. u. Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.) (2018): Schule 4.0. Zukunftstrends, Rahmenbedingungen, Praxisbeispiele. München: Cornelsen
- Schelhowe, H. (2007): Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien. Münster: Waxmann
- Schell, F. (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS
- Schell, F., Stolzenburg, E. u. Theunert, H. (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: kopaed
- Schelsky, H.W.F. (1965): Müssen Massenmedien bilden? In: Evangelische Akademie für Rundfunk und Fernsehen (Hrsg.): Kann ein Massenmedium ..., a.a.O., S. 49-67
- Schenk, M. (2007): Medienwirkungsforschung. 3. Auflage. Tübingen: Siebeck
- Schiefner-Rohs, M. (2018): Medienbildung in der Lehrer*innenbildung an der Hochschule: Über Bricolage zur Reflexion. In: Scheiter, K. u. Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Schule 4.0 ..., a.a.O., S. 56-68
- Schill, W. (2008): Integrative Medienerziehung in der Grundschule. Konzeption am Beispiel medienpädagogischen Handelns mit auditiven Medien. München: kopaed
- Schill, W., Tulodziecki, G. u. Wagner, W.-R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- Schiller, K. (2018): Was ist ein Smart Home? Geräte, Systeme und Produkte — Smart Home Definition. <<https://www.homeandsmart.de/was-ist-ein-smart-home>> (11/2018)
- Schläfli, A. (1986): Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang
- Schlömerkemper, J. (2017): Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Schmid, R.F., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Tamin, R.M., Abrami, P., Surkes, M.A., Wade, A. u. Woods, J. (2014): The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. Computers & Education 72, S. 271-291
- Schmidt, S. (2016): Flipped Classroom mit Videoclips. Wenn der Unterricht Kopf steht. L.A. multimedia 13(4), S. 14-16
- Schön, S., Ebner, M. u. Narr, K. (Hrsg.) (2016): Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten. Norderstedt: Books

- on demand GmbH. <https://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/making_handbuch_online_final.pdf> (12/2018)
- Schorb, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich
- Schorb, B. (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, J. u. Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe ..., a.a.O., S. 257-262
- Schorb, B. (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? merz medien + erziehung 53(5), S. 50-56
- Schorb, B. (2017): Medienkompetenz. In: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. u. Dallmann, C. (Hrsg.): Grundbegriffe ..., a.a.O., S. 254-261
- Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. u. Dallmann, C. (Hrsg.) (2017): Grundbegriffe der Medienpädagogik. 6. Auflage, München: kopaed
- Schramm, W. (Hrsg.) (1964): Grundfragen der Kommunikationsforschung. München: Juventa
- Schrettl, L. (2017): Menschen des Jahres: Was wurde aus ... Edward Snowden? <<https://www.profil.at/shortlist/ausland/menschen-des-jahres-edward-snowden-8554751>> (10/2018)
- Schüler, A., Scheiter, K., Gerjets, P. u. Rummer, R. (2008): The modality effect in multimedia learning: Theoretical and empirical limitations. In: Kirschner, P.A., Prins, F., Jonker, V. u. Kanselaar, G. (Hrsg.): International Perspectives ..., a.a.O., S. 311-318
- Schulmeister, R. (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München u.a.: Oldenbourg
- Schulz-Zander, R., Eickelmann, B., Moser, H., Niesyto, H. u. Grell, P. (Hrsg.) (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS
- Schulz, W. (1981): Unterrichtsplanung. 3. Auflage. München: Urban und Schwarzenberg
- Schütte, F. u. Mansfeld, T. (2013): Simulation — ein modernes Lehr- und Lernmittel? Einsatzbereiche, Reichweite, fachdidaktische Qualität. Lehren & Lernen 1, S. 35-40
- Schwarz, R. (Hrsg.) (1974): Didaktik der Massenkommunikation 1. Manipulation durch Massenmedien — Aufklärung durch die Schule? Stuttgart: Metzler
- Science Media Center Germany (2017): Fact Sheet: Wahlkampf der Bots — wie sehr beeinflussen Propaganda-Maschinen die Meinungsbildung? <<https://www.sciencemediacenter.de/alle-angebote/fact-sheet/details/news/wahlkampf-der-bots-wie-sehr-beeinflussen-propaganda-maschinen-die-meinungsbildung/>> (11/2018)
- Seiffge-Krenke, I. u. Todt, E. (1977): Motiv und Motivation im Bereich der Persönlichkeitsforschung. In: Todt, E. (Hrsg.): Motivation ..., a.a.O., S. 148-198
- Senkbeil, M., Goldhammer, F., Bos, W., Eickelmann, B., Schwippert, K. u. Gerick, J. (2014): Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013. In: Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. Schulz-Zander, R. u. Wendt, H. (Hrsg.): ICILS 2013 ..., a.a.O., S. 83-112
- Sesink, W. (2007): Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In: Sesink, W., Kerres, M. u. Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6 ..., a.a.O., S. 74-100
- Sesink, W., Kerres, M. u. Moser, H. (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik — Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS
- Seufert, T., Schütze, M. u. Brünken, R. (2009): Memory characteristics and modality in multimedia learning: An aptitude-treatment-interaction study. Learning and Instruction 19(1), S. 28-42

- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt a.M.: Fischer
- Sieben, G. (2017): Gefragt: Medienkritik 4.0 — neue Methoden zu Big Data Analytics. In: Eder, S., Mikat, C. u. Tillmann, A. (Hrsg.): Software takes command ..., a.a.O., S. 135-145
- Skinner, B.F. (1978): Was ist Behaviorismus? Reinbek: Rowohlt
- Smith, C. (Hrsg.) (1992): Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis. Cambridge: University Press
- Snow, R. (1989): Aptitude-Treatment Interaction as a framework for research on individual differences in learning. In: Ackerman, P., Sternberg, R.J. u. Glaser, R. (Hrsg.): Learning ..., a.a.O., S. 13-59
- Spang, A. (2015): Aus der Praxis: MOOCs in Schulen — eine gute Idee?! <<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/211141/aus-der-praxis-moocs-in-schulen-eine-gute-idee>> (08/2018)
- Spanhel, D. (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? merz medien + erziehung 54(1), S. 49-54
- Spector, J.M., Merrill, M.D., Elen, J. u. Bishop, M.J. (Hrsg.) (2014): Handbook of Research on Educational Communications and Technology. New York: Springer
- Spiro, R.J., Collins, B.P., Thota, J.J. u. Feltovich, P.J. (2003): Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration. Educational Technology 43 (September-October), S. 5-10
- Steiner, G. (Hrsg.) (1978): Piaget und die Folgen. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band 7. Zürich: Kindler
- Streufert, S. u. Streufert, S. (1978): Behavior in the Complex Environment. New York: Wiley & Sons
- Strittmatter, P. u. Seel, N.M. (1984): Externe und interne Medien: Konzepte der Medienforschung. Unterrichtswissenschaft 12(1), S. 2-17
- Stritzky, R. v. (1995): Informationstechnische Grundbildung in der Schule. Eine empirische Untersuchung zu Voraussetzungen und Wirkungen eines neuen Lernangebots für die Sekundarstufe I. Münster/New York: Waxmann
- Sturm, H. (1982): Der rezipienten-orientierte Ansatz in der Medienforschung. Publizistik 27, S. 89-97
- Suedfeld, P., Tetlock, P. u. Streufert, S. (1992): Conceptual/integrative complexity. The development and current state of the construct. In: Smith, C. (Hrsg.): Motivation ..., a.a.O., S. 393-400
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E. u. Liu, T.-C. (2016): The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. Computers & Education 94, S. 252-275
- Süss, D., Lampert, C. u. Wijnen, C.W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sützl, W., Stalder, F., Maier, R. u. Hug, T. (Hrsg.) (2012): Medien — Wissen — Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens. Innsbruck: University Press
- Teichert, W. (1975): Bedürfnisstruktur und Mediennutzung. Rundfunk und Fernsehen 23(3/4), S. 269-283
- Theunert, H. (1999): Medienkompetenz: eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F., Stolzenburg, E. u. Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz ..., a.a.O., S. 50-59
- Theunert, H., Pescher, R., Best, P. u. Schorb, B. (1992): Zwischen Vergnügen und Angst — Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin: Vistas
- Thomson, E.P. (1963): The Making of the English Working Class. New York: Pantheon Books

- Tiede, J. u. Grafe, S. (2016): Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education. *Comunicar* 49(14), S. 19-28
- Tiede, J. u. Grafe, S. (2018): Piloting Two Educational Games in Five European Countries: Teachers' Perceptions of Student Motivation and Classroom Engagement. In: *Proceedings of the 10th International Conference on Virtual Games for Serious Applications (VS Games 2018)*. Würzburg, Germany. 5-7 September 2018
- Todt, E. (Hrsg.) (1977): *Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Tulodziecki, G. (1974): Probleme der Unterrichtsplanung und Lehrobjectivierung. *Die Deutsche Schule* 66(10), S. 654-669
- Tulodziecki, G. (1985): *Unterrichtskonzepte für die Medienerziehung*. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen
- Tulodziecki, G. (1993): Medienerziehung in der Schule — Zielsetzungen, Strategien, Methoden. In: Hamm, I. (Hrsg.): *Medien ..., a.a.O.*, S. 59-66
- Tulodziecki, G. (1996): *Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn/Hamburg: Klinkhardt/Handwerk und Technik
- Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G. (2006): Zur Entwicklung lehr-lerntheoretisch basierter Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Plöger, W. (Hrsg.): *Was müssen ..., a.a.O.*, S. 137-154
- Tulodziecki, G. (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen — Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. *medienImpulse* 15(59), S. 24-35
- Tulodziecki, G. (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz medien + erziehung* 54(3), S. 49-53
- Tulodziecki, G. (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, H., Grell, P. u. Niesyto, H. (Hrsg.): *Medienbildung ..., a.a.O.*, S. 11-39
- Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9 ..., a.a.O.*, S. 271-297
- Tulodziecki, G. (2015a): Medienkompetenz. In: Gross, F. v., Meister, D.M. u. Sander, U. (Hrsg.): *Medienpädagogik ..., a.a.O.*, S. 194-228
- Tulodziecki, G. (2015b): *Medienpädagogik in der Nachkriegszeit bis zum Ende der 1970er-Jahre*. In: Gross, F. v., Sander, U. u. Meister, D.M. (Hrsg.): *Die Geschichte ..., a.a.O.*, S. 63-93
- Tulodziecki, G. (2016): Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen Medienbildung und informatischer Bildung. <<https://www.medienpaed.com/article/view/425>> (10/2018)
- Tulodziecki, G. (2017a): Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln — dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements. In: Knaus, T. (Hrsg.): *Projekt ..., a.a.O.*, S. 155-179
- Tulodziecki, G. (2017b): Thesen zu einem Curriculum zur „Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung beeinflussten Welt“. *merz medien + erziehung* 61(2), S. 50-56
- Tulodziecki, G. (2017c): Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik. *merz medien + erziehung* 61(3), S. 59-65

- Tulodziecki, G. (2018): Medienbildung angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung. In: Knaus, T. u. Engel, O. (Hrsg.): Spannungen und Potentiale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed, S. 15-36
- Tulodziecki, G. u. Aufenanger, S. (1989): Medienethische Reflexionen. Sozial-moralische Argumentationen zu Medieninhalten. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht
- Tulodziecki, G. u. Herzig, B. (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Handbuch Medienpädagogik. Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tulodziecki, G., Breuer, K. u. Hauf, A. (1992): Konzepte für das berufliche Lehren und Lernen. 3. Auflage. Bad Heilbrunn/Hamburg: Klinkhardt/Handwerk und Technik
- Tulodziecki, G., Grafe, S. u. Herzig, B. (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G., Herzig, B. u. Aßmann, S. (2018): Der Diskurs um Medienkompetenz und Medienbildung und seine Bedeutung für die Theorieentwicklung in der Medienpädagogik. In: Meseth, W. u. Lüders, M. (Hrsg.): Theorieentwicklungen ..., a.a.O., S. 37-50
- Tulodziecki, G., Herzig, B. u. Blömeke, S. (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB
- Tulodziecki, G., Herzig, B. u. Grafe, S. (2010): Medienbildung in der Schule. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- Tulodziecki, G., Herzig, B. u. Grafe, S. (2014): Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. In: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X>
- Tulodziecki, G., Herzig, B., Mose, K., Mütze, C. u. Hauf-Tulodziecki, A. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- U.S. Department of Education/Office of Planning, Evaluation, and Policy Development (2009): Evaluation of Evidence-Based Practices in Online-Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington D.C. <<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>> (01/2019)
- Varis, T. (2010): International Approaches to Media Education. In: Bauer, P., Hoffmann, H. u. Mayrberger, K. (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik ..., a.a.O., S. 83-95
- Vasniadou, S., De Corte, E., Glaser, R. u. Mandl, H. (Hrsg.) (1996): International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Vester, F. (o.J.): ecopolicy® – it's a cybernetic world. <<http://www.frederic-vester.de/deu/ecopolicy/>> (12/2018)
- Vogel, M. (2006): Mathematisieren funktionaler Zusammenhänge mit multimediabasierter Supplantation: Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung. Hildesheim: Franzbecker
- Vollbrecht, R. (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim: Beltz
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J. u. Braak, J. v. (2013): Technological pedagogical content knowledge – a review of literature. Journal of Computer Assisted Learning 29(2), S. 109-121
- Vorderer, P. u. Klimmt, C. (2016): Das neue Normal. In: DIE ZEIT, Nr. 5, 28. Januar 2016, S. 33

- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, M. u. Schubath, W. (2016): Mobbing an Schulen. Erkennen, Handeln, Vorbeugen. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Wacker, K. (2017): Filmwelten verstehen und vermitteln: das Praxishandbuch für Unterricht und Lehre. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Wagner, U. (2005): Konvergenz. In: Hüther, J. u. Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe ..., a.a.O., S. 222-228
- Wagner, W.-R. (2013): Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung. München: kopaed
- Walther-Mappes, M. u. Tjarks, O. (2013): Jugendliche kaufen zumeist über Kundenkonten der Eltern online ein. Absatzwirtschaft <<http://www.absatzwirtschaft.de/jugendliche-kaufen-zumeist-ueber-kundenkonten-der-eltern-online-ein-15849/>> (11/2018)
- Wasem, E. (1965): Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame pädagogisch gesehen. München: Reinhardt
- Wegener, C. (2008): Parasoziale Interaktion. In: Sander, U., Gross, F. v. u. Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch ..., a.a.O., S. 294-296
- Weidenmann, B. (1993): Instruktionsmedien. München: Universität der Bundeswehr, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie
- Weidenmann, B. (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, L.J. u. Klimsa, P. (Hrsg.): Information ..., a.a.O., S. 45-62
- Weidenmann, B. (2006): Lernen mit Medien. In: Krapp, A. u. Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische ..., a.a.O., S. 423-476
- Weidenmann, B. (2009): Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In: Issing, L.J. u. Klimsa, P. (Hrsg.): Online Lernen ..., a.a.O., S. 73-86
- Weidner, L. (2017): Förderung von Medienkompetenz in der Grundschule: Theoriegeleitete Entwicklung eines Konzepts zur Filmbildung unter Einsatz von Tablets in der 2. Jahrgangsstufe. Unveröffentlichte Schriftliche Hausarbeit. Würzburg: Julius-Maximilian Universität
- Weigand, V. (2008): Institutionen des Kinder- und Medienschutzes. In: Sander, U., Gross, F. v. u. Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2008): Handbuch ..., a.a.O., S. 533-538
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen ..., a.a.O., S. 17-31
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in den Schulen. Weinheim: Beltz
- Wiki Software (o.J.) <https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/internet/cms/wiki/wikiengine.htm> (11/2018)
- Wikipedia: Edward Snowden (2018). Version vom 05.09.2018. <https://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Snowden> (10/2018)
- Wikipedia: Whistleblower (2018). Version vom 13.10.2018 <<https://de.wikipedia.org/wiki/Whistleblower>> (10/2018)
- Wilbers, K. u. Hohenstein, A. (Hrsg.) (2017): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. München: DWD, 71. erg. Lieferung (Oktober 2017). 4.61
- Wilkens, U. (2000): Das allmähliche Verschwinden der informationstechnischen Grundbildung. Zum Verhältnis von Informatik und Allgemeinbildung. Aachen: Shaker
- Willermark, S. (2017): Technological Pedagogical and Content Knowledge: A Review of Empirical Studies Published from 2011 to 2016. Journal of Educational Computing Research 56(2), <<https://doi.org/10.1177/0735633117713114>> (03/2018)
- Williams, R. (1958): Culture and Society. London: Chatto & Windus

- Wimmer, J. (2014): Moralische Dilemmata in digitalen Spielen. Wie Computergames die ethische Reflexion fördern können. *Communicatio Socialis. Zeitschrift für Medienethik und Kommunikation in Kirche und Gesellschaft* 47(3), S. 274-282
- Winkel, R. (1983): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, H., Teske, R. u. Winkel, R. (Hrsg.): *Didaktische Theorien ...*, a.a.O., S. 79-93
- Winterhoff-Spurk, P. (2004): *Medienpsychologie. Eine Einführung*. 2., vollst. überarb. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Wolf, K. D. (2015): Produzieren Jugendliche und junge Erwachsene ihr eigenes Bildungsfernsehen? Erklärvideos auf Youtube. *TELEVIZION* 28(1), S. 35-39
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2018): *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz
- Wright-Maley, C. (2018): *More Like Life Itself. Simulations as Powerful and Purposeful Social Studies*. Charlotte: Information Age Publishing
- Zhao, Y., Lei, J. u. Yan, B. (2005): What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. *Teachers College Record* 107(8), S. 1836-1884
- Zielinski, W., Aßmann, S., Kaspar, K. u. Moormann, P. (Hrsg.) (2017): *Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht*. Schriftenreihe zur Digitalen Gesellschaft NRW. München/Düsseldorf: kopaed
- Zierer, K. (2018): *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
- Zimbardo, P.G. u. Gerrig, R.J. (2004): *Psychologie*. 16. Auflage. München: Pearson Studium
- Zorn, I. (2011): Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In: Moser, H., Grell, P. u. Niesyto, H. (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz ...*, a.a.O., S. 175-209

Тулодзєцький Г., Герцїг Б., Графе С.
Медїаосвіта в школі та на уроці
Основи і приклади

Переклад з німецької В. Климченка
Редагування С. Горецької
Верстка Є. Цимбаленка

Підписано до друку ____ .10.2020 р. Папір офсетний. Зам. N ____ . Формат
60x84/8. Друк офсетний.

Умов. друк. арк. 25,4. Гарнітура Times New Roman. Наклад 2000 пр.
Віддруковано в друкарні ФОП ПАЛИВОДА А. В. 03061, м. Київ, пр-т
Відрадний, 95/Е; тел./факс (044)351-21-90