

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

КОЛЕСНИКОВА ІРИНА ВАСИЛІВНА

УДК 374.7.091..004.032.6

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**РОЗВИТОК МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
015 Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

І.В. Колеснікова

---

(підпис)

Науковий керівник

Сидорчук Нінель Герандівна,  
доктор педагогічних наук, доцент

Житомир – 2018

## АНОТАЦІЯ

***Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.***

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" (015 – Педагогічні науки). – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018.

Дисертаційна робота присвячена теоретико-експериментальному дослідженню проблеми розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена модернізацією системи освіти в Україні, зміною вимог до професійної діяльності педагогів в умовах інформаційного суспільства, особливістю якого є постійне нагромадження обсягів інформації, що дозволяє на різних рівнях освіти відкривати нові можливості для підвищення якості знань учнів, сприяє формуванню їх інформаційно-цифрової компетентності, медіаграмотності як необхідної умови успішної життєдіяльності. Як наслідок, післядипломна педагогічна освіта забезпечує підготовку вчителів до реалізації освітнього процесу, розширення діапазону освітніх послуг шляхом використання медіазасобів.

У роботі обґрунтовано сутність базових понять проблеми розвитку медіакультури вчителів з урахуванням сучасних методологічних підходів, здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку медіакультури як особливого виду культури інформаційного суспільства, розкрито освітній контекст феномену медіакультури, науково обґрунтовано структурні компоненти, критерії, показники та рівні розвитку медіакультури вчителів, розроблено модель розвитку медіакультури вчителів з урахуванням специфіки навчального процесу закладів післядипломної педагогічної освіти та експериментально перевірено її ефективність на основі поетапного впровадження.

Зважаючи на складність, багатогранність зазначеної проблеми, представлено систему методологічних підходів до реалізації експериментальної роботи: від теоретичного пошуку образу досліджуваного явища (розробки структури медіакультури вчителя) до його наукового обґрунтування та впровадження в діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти. Базовим методологічним підґрунтям вивчення актуалізованої проблеми визначено діалектику як науково-філософський метод пояснення та опису найбільш загальних законів розвитку природи, суспільства та людської свідомості. На загальнонауковому рівні в межах побудови стратегії наукового пошуку використано ряд підходів, з позицій яких найбільшою мірою відображено проблемність і концептуальне обґрунтування досліджуваного феномену: діяльнісний, системний, особистісний, культурологічний підходи. Конкретнонауковий рівень методології дослідження представлено аксіологічним, андрагогічним та інформаційним підходами, що визначають особливості конструювання досліджуваного явища.

На основі аналізу та систематизації наукових джерел виявлено, що поняття "медіакультура" є міждисциплінарним. Узагальнення наукових підходів до змістових характеристик базових категорій ("культура", "медіа", "медіакультура") дозволило обґрунтувати та визначити в межах дослідження сутність поняття "медіакультура вчителя" як складного структурного утворення, що передбачає ефективну взаємодію педагога з мас-медіа, яка сприяє розвитку знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.

У результаті проведеного історико-педагогічного аналізу розвитку медіакультури виокремлено етапи інформаційно-культурної взаємодії людини із середовищем існування: дописемний; писемний/книгодрукування; екранний. Встановлено, що медіакультура є важливою для ефективної реалізації професійної діяльності вчителя, а необхідність її розвитку актуалізується в контексті реформування вітчизняної системи освіти.

Одним із сучасних підходів до розгляду проблеми розвитку медіакультури в освітній площині визначено медіапедагогіку – важливий науковий напрям, орієнтований на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, формування в суспільстві медіакультури. У результаті аналізу медіапедагогіки як галузі педагогічних знань про процес навчання і виховання людини шляхом застосування медіазасобів, окреслено освітній контекст феномену медіакультури, що реалізується через медіаосвітню діяльність.

У межах дослідження розроблено та представлено структуру медіакультури вчителя. Її цілісність визначається мотиваційним, професійно-когнітивним, діяльнісно-технологічним, інтерпретаційно-оцінним, культурно-медіакомунікативним компонентами.

На основі визначених критеріїв (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний) і показників, що відповідають виділеним компонентам структури медіакультури вчителя, виокремлено три рівні її розвитку: початковий, достатній, високий. Доведено, що ефективним механізмом розвитку медіакультури вчителів є заклади післядипломної педагогічної освіти, які скеровують свою роботу на вдосконалення професійної майстерності педагогів відповідно до вимог інформаційного суспільства. Відповідно, розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти розглядаємо як спеціально організований медіаосвітній процес, що здійснюється на основі використання доцільно відібраних форм, методів, засобів навчання.

Теоретично обґрунтовано модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти та визначено її структурні блоки: цільовий, змістовий, операційний, результативний.

Упровадження авторської моделі у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти реалізовано у три етапи (підготовчий, процесуально-діяльнісний, результативний). Розвиток медіакультури вчителів на підготовчому етапі здійснено в межах суспільно-гуманітарної,

професійної, методичної підготовки педагогів. На основі визначених цільових аспектів удосконалено навчальні програми курсів підвищення кваліфікації, розроблено спецкурс "Медіакультура вчителя" як змістове ядро навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти. На процесуально-діяльнісному етапі реалізовано мету та завдання розробленого спецкурсу. Практико-орієнтованим підґрунтям його впровадження є застосування відповідних форм (теоретичних, практичних та практико-орієнтованих), методів (орієнтуючих, стимулюючих; контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності); засобів (ІКТ). На результативному етапі передбачено використання набутих знань, умінь і навичок у ході практичних занять з подальшою оцінкою кількісних та якісних показників розвитку медіакультури вчителів, визначення перспектив саморозвитку у професійній діяльності.

Результати експериментальної роботи засвідчили якісні зміни розвитку медіакультури вчителів експериментальних груп порівняно з контрольними: у мотиваційній сфері спостерігається перехід від нестійких уявлень про необхідність розвитку медіакультури до глибокого розуміння її спонукальних чинників; у когнітивній – від поверхневих знань, отриманих у процесі фахової підготовки до усвідомлення значущості комплексу професійних і практико-орієнтованих знань із проекцією на медіакультуру; в операційній – від пасивної участі у створенні та реалізації медіаосвітніх завдань до гнучкої варіативної системи дій, здатності їх застосування у будь-якій ситуації з урахуванням набутого досвіду; в особистісній – від пасивної участі у створенні та реалізації медіаосвітніх завдань до швидкої адаптації в інформаційному просторі, високого ступеня мобільності сприйняття та обробки інформації, прояву наполегливості у розв'язанні професійних завдань, сформованої готовності до виконання особисто визначеного завдання.

Узагальнення результатів формувального етапу експерименту здійснено за допомогою методики відносних частот О. Смирнова. Отримані

показники розвитку медіакультури вчителів (контрольні та експериментальні групи) корелюють із показниками в ході їх оцінювання компетентними суддями. Надійність результатів перевірено за непараметричним  $\hat{H}$ -критерієм Краскелла-Валліса ( $\hat{H} > 5,99\chi^2_{2,005}$  для кожного досліджуваного параметра).

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що: *уперше* теоретично обґрунтовано та розроблено модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, яка включає цільовий, змістовий, операційний, результативний блоки та впроваджену поетапно в процес курсової підготовки вчителів (підготовчий, процесуально-діяльнісний, результативний етапи); визначено структурні компоненти медіакультури вчителя (мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-технологічний, інтерпретаційно-оцінний, культурно-медіакомунікативний); виокремлено критерії (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний), показники та охарактеризовано рівні розвитку медіакультури вчителів (початковий, достатній, високий); *удосконалено* зміст, форми та методи процесу підвищення кваліфікації вчителів; уточнено базові поняття дослідження ("медіакультура", "медіакультура вчителя", "розвиток медіакультури вчителя"); *подальшого розвитку* набули концептуальні положення щодо проблеми розвитку та вдосконалення медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає у впровадженні поетапної методики розвитку медіакультури вчителів у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти; підготовці та реалізації спецкурсу "Медіакультура вчителя" для слухачів курсів підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** медіакультура вчителя, заклад післядипломної педагогічної освіти, розвиток медіакультури вчителя, медіапедагогіка, медіаосвіта.

## ABSTRACT

**Kolesnikova I.V. Development of teachers' media culture in institutions of postgraduate pedagogical education. - Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.**

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy), specialty 13.00.04 "Theory and methodology of vocational education" (015 - Pedagogical sciences). - Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, 2018.

The dissertation is devoted to theoretical and experimental study of the problem of the development of teachers' media culture in institutions of postgraduate pedagogical education.

The urgency of the research problem is due to the modernization of the education system in Ukraine, the change in the requirements for the professional activity of teachers in the information society, the peculiarity of which is the constant accumulation of information that allows to open new opportunities for the improvement of the quality of students' knowledge at different levels of education, contributes to the formation of their information and digital competence and media literacy as a necessary condition for successful life activities. As a result, postgraduate pedagogical education provides teachers with training in the implementation of the educational process, the expansion of the range of educational services through the use of media.

The article substantiates the essence of the basic concepts of the problem of developing the media culture of teachers taking into account modern methodological approaches, carries out a historical and pedagogical analysis of the problem of the development of media culture as a special type of culture of the information society, discloses the educational context of the phenomenon of media culture, scientifically substantiates the structural components, criteria, indicators and levels of development of teachers' media culture, the model of the development of teachers' media culture is developed taking into account the

specifics of the educational process of institutions of postgraduate pedagogical education and its performance is tested through phased implementation.

Taking into consideration the complexity of this problem, a system of methodological approaches to the implementation of experimental work is presented: from the theoretical search of the image of the investigated phenomenon (development of the structure of the teacher's media culture) to its scientific substantiation and introduction into the activity of institutions of postgraduate pedagogical education. Dialectics is defined as the basic methodological basis for the study of the actualized problem as a scientific and philosophical method of explaining and describing the most general laws of the development of nature, society and human consciousness. A number of approaches: activity, systemic, personal, culturological have been used at the general scientific level within the framework of constructing a scientific search strategy. From their positions, the problem and the conceptual substantiation of the investigated phenomenon are mostly reflected. Concrete scientific level of the methodology of the study is represented by axiological, andragogical and informational approaches, which determine the peculiarities of the design of the investigated phenomenon.

On the basis of analysis and systematization of scientific sources, it was discovered that the term "media culture" is interdisciplinary. The generalization of scientific approaches to the content characteristics of the basic categories ("culture", "media", "media culture") allowed to substantiate and define within the framework of the research the essence of the concept of "teacher's media culture " as a complex structural formation, which implies the effective interaction of the teacher with the media, which promotes the development of knowledge, skills, skills of full perception and interpretation of information through media resources.

As a result of the historical and pedagogical analysis of the development of media culture, the stages of the information-cultural interaction of a person with an environment of existence are identified: pre-writing; writing/printing; screenstage. It has been established that media culture is important for the effective realization



of the professional activity of the teacher, and the necessity of its development is actualized in the context of the reform of the domestic educational system.

Media education is an important scientific direction aimed at preparing the person for safe and effective interaction with the modern mass media system and formation of media culture in society, one of the modern approaches to the consideration of the problem of development of media culture in the educational plane. As a result of the analysis of media pedagogy as a branch of pedagogical knowledge about the process of training and education of a person through the use of media, the educational context of the phenomenon of media culture, which is realized through media education activities, is outlined.

Within the framework of the research, the structure of the teacher's media culture was developed and presented. Its integrity is determined by motivational, professional-cognitive, activity-technological, interpretive-evaluative, cultural and media-communicative components.

On the basis of certain criteria (motivational, cognitive, operational, personal) and indicators corresponding to the allocated components of the structure of the teacher's media culture, three levels of its development are distinguished: initial, sufficient, high. It is proved that an effective mechanism for the development of media culture of teachers is institutions of postgraduate pedagogical education, which direct their work to the improvement of the professional skills of teachers in accordance with the requirements of the information society. Accordingly, the development of media culture of teachers in institutions of postgraduate pedagogical education is considered as a specially organized media education process, which is carried out on the basis of the use of appropriately selected forms, methods and means of study.

The model of the development of teachers' media culture in postgraduate education institutions is theoretically substantiated and its structural units are determined: target, content, operation and outcome.

Implementation of the author's model in the educational process of institutions of postgraduate pedagogical education has been realized in three stages

(preparatory, procedural-activity, productive). The development of the media culture of teachers at the preparatory stage has been carried out within the framework of social and humanitarian, professional and methodological training of teachers. On the basis of definite target aspects, the curricula of advanced training courses has been improved, the special course "Mediaculture of the teacher" as the content core of the educational process in postgraduate pedagogical education institutions has been developed. At the process-activity stage, the goal and objectives of the developed special course have been realized. The practical basis of its implementation is the application of appropriate forms (theoretical, practical and practically-oriented), methods (orienting, stimulating, controlling and self-monitoring of educational and cognitive activity); means (ICT). At the resultant stage, the use of acquired knowledge, skills and abilities during practical classes, further evaluation of quantitative and qualitative indicators of the development of teachers' media culture and determination of prospects for self-development in professional activity are foreseen.

The results of experimental work showed qualitative changes in the development of the media culture of teachers of experimental groups in comparison with the control ones: in the motivational sphere there is a transition from unstable ideas about the necessity of the development of media culture to a deep understanding of its inductive factors; in cognitive - from superficial knowledge gained during the process of professional preparation to the awareness of the importance of a complex of professional and practical knowledge oriented with a projection on media culture; in the operational part - from passive participation in the creation and implementation of media education tasks to a flexible variable system of actions, the ability to apply them in any situation, taking into account the experience gained; in personal - from passive participation in the creation and implementation of media education tasks to rapid adaptation in the information space, the high degree of mobility of perception and processing of information, manifestation of perseverance in solving professional tasks, the preparedness for fulfilling a personally determined task.

The generalization of the results of the molding stage of the experiment was carried out using the method of relative frequencies by O. Smirnov. The obtained indicators of the development of teachers' media culture (control and experimental groups) correlate with the indicators during their evaluation by competent judges. The reliability of the results was checked with the nonparametric  $\tau$  Kriskell-Wallis criterion ( $\hat{H} > 5,99\chi^2_{2,005}$  for each parameter under investigation).

**The scientific novelty of the results of the research** is that: for the first time, the model of the development of teachers' media culture in institutions of postgraduate pedagogical education, which includes target, content, operational and productive blocks and is stepwise implemented in the process of teacher training (the preparatory, procedural-and-activity and productive) has been theoretically substantiated and developed; the structural components of the teacher's media culture (motivational, professional-cognitive, activity-technological, interpretive-evaluation, cultural and media-communicative) have been determined; criteria (motivational, cognitive, operational, personal), indicators are outlined and the levels of development of media culture of teachers (initial, sufficient, high) have been characterized; the content, forms and methods of teachers' qualification improvement have been perfected; the basic concepts of research ("mediaculture", "teacher's media culture", "development of the teacher's media culture") have been specified; conceptual provisions concerning the problem of development and improvement of teachers' media culture in institutions of postgraduate pedagogical education have been further developed.

**The practical significance of the study** is the introduction of a step-by-step methodology for the development of teachers' media education in the educational process of institutions of postgraduate pedagogical education; preparation and realization of the special course "Media Culture of the Teacher" for students of advanced training courses in institutions of postgraduate pedagogical education.

**Key words:** teacher's media culture, institution of postgraduate pedagogical education, development of teacher's media culture, media pedagogy, media education.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Колеснікова, І. В., 2015. Медіа-культура вчителя: аналіз категорій та понять. *Проблеми освіти*: наук.-метод. зб., № 85. Київ, с. 102-106.
2. Колеснікова, І. В., 2016. Андрагогічний підхід до розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб., № 89. Київ: ПП "Рута", с. 117-121.
3. Kolesnikova, I., 2016. Media culture and its importance in modern information-oriented society. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, № 2(2). New York NY, USA, p. 91-95.
4. Колеснікова, І. В., 2017. Визначення критеріїв та показників рівня розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта* [online]. Доступно: <[www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5011](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5011)> [10. 11. 2017].
5. Колеснікова, І. В., 2017. До проблеми розвитку медіакультури вчителів: історико-теоретичний аспект. *Проблеми освіти*: наук.-метод. зб., № 87. Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 128-133.
6. Колеснікова, І. В., 2017. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти (організація експериментального дослідження). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр., № 1(13). Київ: Вид. ПП Лисенко М. М., с. 222-230.

### Опубліковані праці апробаційного характеру:

7. Колеснікова, І. В., 2014. Шляхи розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Андрагогічний вісник* [online],

№ 5. Доступно: <<http://eprints.zu.edu.ua/16993/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%96..pdf>> [23.10. 2014].

8. Колеснікова, І. В., 2015. Вплив медіа-культури на професійний розвиток педагога. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. пр.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 138-141.

9. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакомпетентність сучасного педагога. *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону: матеріали конф.* Житомир: "Полісся", с. 106-110.

10. Колеснікова, І. В., 2016. Використання медіа-освітніх ресурсів у професійній діяльності педагога. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. пр.* Житомир: "Полісся", с. 20-24.

11. Колеснікова, І. В., 2016. Розвиток медіатворчості педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журн., № 11.* Житомир: "Полісся", с. 93-97.

12. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакультура сучасного вчителя. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: зб. наук. пр.* Монреаль: ЦСП "НБК"; Сєвєродонецьк: вид. СНУ ім. В.Даля, с. 179-182.

13. Колеснікова, І. В., 2016. Використання хмарних сервісів Google у професійній діяльності педагогів. *Навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації педагогів Житомирщини: навч.-метод. посіб., ч. 4.* Житомир: "Полісся", с. 125-132.

14. Колеснікова, І. В., 2016. Андрагогічні засади підготовки вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Житомирщина педагогічна: електронний наук.-метод. журнал* [online], № 2(2). Доступно: <[http://imso.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=24](http://imso.zippo.net.ua/index.php?page_id=24)> [23.04. 2016].

15. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакультура та її значення в сучасному інформаційному суспільстві. *Навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації педагогів Житомирщини*: навч.-метод. посіб., ч. 4. Житомир: "Полісся", с. 132-138.

16. Колеснікова, І. В., 2017. Підготовка медіапедагогів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук-метод. пр. Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 143-146.

17. Колеснікова, І. В., 2017. Використання медіа-освітніх технологій у навчальному процесі закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті*: тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. Чернівці: ППОЧО, с. 131-133.

18. Колеснікова, І. В., 2017. Медіаосвітні технології як засіб розвитку професійної компетентності вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. *Комп'ютерні технології: інновації, проблеми, рішення – 2017*: тези доп. II Міжнар. наук.-практ. конф. Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 224-226.

19. Колеснікова, І. В., 2017. Розвиток медіаграмотності вчителів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. К.: ЦППО, с. 183-185.

20. Колеснікова, І. В., 2017. Особливості створення медіаосвітнього середовища навчального закладу. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія, практика*: зб. наук. пр., ч. 1. Житомир: ФОП "Н. М. Левковець", с. 65-68.

### **Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

21. Колеснікова, І. В., 2013. Розвиток інформаційної компетентності педагога в післядипломній педагогічній освіті. *Становлення особистості*

*професіонала: перспективи й розвиток: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* Одеса: Вид. Букаєв В.В., с. 98-100.

22. Колеснікова, І.В., 2013. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів ДНЗ в післядипломній педагогічній освіті. *Підготовка педагогів до впровадження Державних стандартів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. пр.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 80-83.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>17</b>
<b>Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>25</b>
1.1. Методологічні основи дослідження проблеми розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти	25
1.2. Сутнісна характеристика базових понять дослідження	38
1.3. Історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку медіакультури	53
<b>Висновки до першого розділу</b>	<b>64</b>
<b>Розділ II. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>67</b>
2.1. Освітній контекст феномену медіакультура вчителя	67
2.2. Структура медіакультури вчителів та критерії, показники, рівні її розвитку	81
2.3. Модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти	110
<b>Висновки до другого розділу</b>	<b>134</b>
<b>Розділ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>	<b>136</b>
3.1. Програма експериментальної роботи та стан розвитку медіакультури вчителів	136
3.2. Поетапна методика впровадження моделі розвитку медіакультури вчителів у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти	156
3.3. Аналіз та узагальнення результатів формувального етапу експерименту	185
<b>Висновки до третього розділу</b>	<b>206</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	<b>209</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>212</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>241</b>



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Розвиток освітньої галузі в Україні на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій є ключовим засобом задоволення потреб, забезпечення широких можливостей вільного розвитку особистості, про що йдеться в законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про Національну програму інформатизації", Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року, Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010 р.), Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013 р.) тощо.

Орієнтація на розвиток інформаційно-цифрової компетентності учня як необхідну умову його успішної життєдіяльності реалізується на основі побудови відповідної стратегії професійної діяльності вчителя. Вивчення практики роботи навчальних закладів засвідчило, що на етапі трансформації системи освіти на засадах інформаційного підходу наявний рівень медіакультури вчителів не відповідає сучасним вимогам педагогічної науки та практики.

Одним із дієвих механізмів підготовки педагога до використання медіаосвітніх ресурсів у професійній діяльності є післядипломна педагогічна освіта, яка забезпечує запит держави щодо підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, здатних компетентно й відповідально виконувати професійні обов'язки, упроваджувати інноваційні технології в освітній процес, а також задовольняє індивідуальні освітні потреби педагогів у професійному та особистісному зростанні.

Проблеми організації навчання фахівців у післядипломний період досліджувалися в різних аспектах: професіографічному (І. Багаєва, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, Н. Левітов, Г. Прозоров, Н. Протасова, В. Сластьонін); психологічному (Г. Костюк, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, І. Татур, Р. Шакуров); програмно-цільовому (М. Ващенко, М. Золотухін, Т. Орлов, О. Савченко); діяльнісному (Ю. Бабанський, В. Бондар,

Ю. Гільбух, Г. Горська, І. Жерносек, Є. Березняк, М. Красовицький, В. Кухар, В. Маслов); діагностично-методичному (О. Кочетов, Р. Скульський та ін.); історичному (М. Грищенко, С. Крисюк, В. Майборода, М. Стельмахович, Б. Ступарик та ін.).

Теоретичним підґрунтям дослідження феномену медіакультури стали праці філософів, культурологів, соціологів (В. Аршавський, М. Данилевський, А. Гуревич, В. Іванов, М. Каган, Л. Коган, Б. Рассел, В. Ротенберг, П. Сорокін, О. Шпенглер).

Значний внесок в осмислення поняття медіакультури зробили як зарубіжні (Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, Д. Белл, В. Беньямін, Ж. Дельоз, М. Маклюен, Г. Маркузе, Х. Ортега-і-Гассет, Ч. Пірс, Д. Соссюр, Е. Тоффлер, К. Леві-Стросс та ін.), так і вітчизняні (О. Баришполець, Н. Габор, Ю. Казаков, О. Коневщинська, Л. Масол, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник, О. Спірін та ін.) науковці.

Проте теорія та практика професійної підготовки педагогів у післядипломній освіті в напрямі розвитку медіакультури вчителів є практично не розробленою та потребує всебічного комплексного вивчення, що вимагає створення якісно нової моделі навчального процесу закладів підвищення кваліфікації працівників освіти.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми дослідження виявлено *суперечності між*:

- об'єктивною потребою інформаційного суспільства та сучасної школи у кваліфікованих педагогічних кадрах з високим рівнем розвитку медіакультури та діючою системою післядипломної освіти в забезпеченні випереджаючої підготовки вчителів у визначеному напрямі;
- необхідністю підвищення рівня медіакультури вчителя та недостатністю відповідного науково-методичного забезпечення, системного знання щодо її розвитку;

- нагальною потребою сучасних закладів освіти в методиках використання медіазасобів у навчальному процесі та недосконалістю теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення цього процесу;

- розширенням упровадження засобів мультимедіа в навчальний процес та переважанням традиційних форм і методів викладання, що не використовують у повному обсязі можливостей медіаресурсів.

Урахування актуальності окресленої проблеми, її недостатня наукова розробленість та необхідність розв'язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **"Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти"**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження пов'язане з реалізацією основних положень Концепції впровадження медіаосвіти в Україні та виконане відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти" (РН № 0110U002274). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 6 від 24. 01. 2014 р.) та узгоджено з рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 25. 03. 2014 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Обґрунтувати сутність базових понять проблеми розвитку медіакультури вчителів з урахуванням сучасних методологічних підходів.
2. Здійснити історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку медіакультури як особливого виду культури інформаційного суспільства.
3. Розкрити освітній контекст феномену медіакультури.

4. Науково обґрунтувати структурні компоненти, критерії, показники та рівні розвитку медіакультури вчителів.

5. Розробити модель розвитку медіакультури вчителів з урахуванням специфіки навчального процесу закладів післядипломної педагогічної освіти та експериментально перевірити її ефективність на основі поетапного впровадження.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Предмет дослідження** – зміст, форми та методи розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань на різних етапах дослідження використано такі **методи**, як: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) з метою вивчення філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури та нормативних документів відповідно до об'єкта та предмета дослідження, здійснення аналізу базових понять та виявлення взаємозв'язків між ними; *емпіричні* (анкетування, спостереження, опитування, бесіда, самооцінка, тестування) – для визначення рівня розвитку медіакультури вчителів на всіх етапах дослідження; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) – з метою перевірки ефективності впровадження розробленої моделі у закладах післядипломної педагогічної освіти; *методи математичної статистики* – для проведення аналізу отриманих результатів на основі встановлення кількісних показників оцінювання досліджуваного явища та підтвердження їх вірогідності; *графічні методи* – для унаочнення та порівняння результатів експериментальної роботи (графічні зображення, таблиці).

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі закладів післядипломної педагогічної освіти, зокрема, Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради,

Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 522 респонденти (на констатувальному етапі експерименту – 272, на формувальному – 250).

**Організація та основні етапи дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2013 – 2018 років та охоплювало чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому етапі (2013 – 2014 рр.) – *теоретико-пошуковому* – здійснено аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми; виявлено суперечності; представлено мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження; розроблено програму, визначено методи експериментальної роботи.

На другому етапі (2014 – 2015 рр.) – *аналітико-діагностувальному* – розроблено структуру медіакультури вчителів; визначено діагностичний інструментарій експериментального дослідження (критерії, показники, рівні розвитку); проведено констатувальний етап експерименту.

На третьому етапі (2015 – 2017 рр.) – *дослідно-експериментальному* – розроблено, упроваджено та експериментально перевірено модель розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації в закладі післядипломної педагогічної освіти.

На четвертому етапі (2017 – 2018 рр.) – *узагальнюючому* – здійснено інтерпретацію та оформлення результатів дослідження; сформульовано висновки; визначено перспективи подальших наукових досліджень.

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що:

- *уперше* теоретично обґрунтовано та розроблено модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, яка включає цільовий, змістовий, операційний, результативний блоки та

впроваджену поетапно в процес курсової підготовки вчителів (підготовчий, процесуально-діяльнісний, результативний етапи); визначено структурні компоненти медіакультури вчителя (мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-технологічний, інтерпретаційно-оцінний, культурно-медіакомунікативний); виокремлено критерії (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний), показники та охарактеризовано рівні розвитку медіакультури вчителів (початковий, достатній, високий);

- *удосконалено* зміст, форми та методи процесу підвищення кваліфікації вчителів; уточнено базові поняття дослідження ("медіакультура", "медіакультура вчителя", "розвиток медіакультури вчителя");

- *подальшого розвитку* набули концептуальні положення щодо проблеми розвитку та вдосконалення медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає у впровадженні поетапної методики розвитку медіакультури вчителів у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти; підготовці та реалізації спецкурсу "Медіакультура вчителя" для слухачів курсів підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані викладачами закладів післядипломної освіти з метою вдосконалення змісту та процесу професійного розвитку вчителів.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради (довідка № 01/645 від 20. 09. 2017 р.), Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (довідка № 171 від 06. 10. 2017 р.), Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (довідка № 214-789 від 18. 10. 2017 р.), Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 902 від 26. 10. 2017 р.).

**Апробація результатів дисертаційної роботи** відбувалася шляхом обговорення доповідей, повідомлень на наукових конференціях, зокрема, *міжнародних*: "Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток" (Одеса, 2013, заочна), "Сучасні технології формування духовно-патріотичних євроінтеграційних процесів" (Київ, 2015, очна), "Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти" (Сєверодонецьк, 2016, заочна), "Комп'ютерні технології: інновації, проблеми, рішення – 2017" (Житомир, 2017, очна); *всеукраїнських*: "Підготовка педагогів до впровадження Державних стандартів дошкільної та початкової освіти" (Житомир, 2013, очна), "Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти" (Житомир, 2015, очна), "Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти" (Житомир, 2016, очна), "Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика" (Суми, 2017, очна), "Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті" (Чернівці, 2017, очна), "Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології" (Київ, 2017, заочна); *регіональних*: "Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону" (Житомир, 2016, очна), "Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи" (Новоград-Волинський, 2017, очна); на засіданнях кафедри методики викладання навчальних предметів Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" (2014-2018); на обласних, міських та районних семінарах і конференціях працівників освіти Житомирської області (2014-2018); науково-методичних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2014-2018).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дисертації опубліковано в 22 одноосібних публікаціях, із них – 5 статей у провідних

наукових фахових виданнях України, 1 стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні, 16 публікацій у збірниках матеріалів конференцій і наукових праць.

**Структура та обсяг дисертації** відповідає логіці наукового дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Текст роботи ілюстрований 21 таблицею та 12 рисунками. Загальний обсяг роботи – 292 сторінки, основний зміст дисертації – 194 сторінки. До списку використаних джерел включено 286 найменувань, з яких 12 – іноземною мовою.



## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### *1.1. Методологічні основи дослідження проблеми розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти*

Сучасне суспільство характеризується перетворенням інформації в глобальний ресурс людства, прискоренням темпів розвитку техніки, глобалізацією світового інформаційного простору. Дані тенденції свідчать про перехід суспільства до якісно нової епохи – знаннєвого суспільства, у межах якого людство знаходиться під постійним інформаційним впливом. Особливістю інформації є її постійне нагромадження в обсягах, що стимулює вдосконалення технологій експлуатації інформаційних ресурсів у цілому, а їх використання у процесі викладання і навчання на різних рівнях освіти відкриває нові можливості для підвищення рівня якості знань тих, хто навчається, сприяє формуванню їх цифрової компетентності, цифрової грамотності як необхідної умови успішної життєдіяльності.

Як відомо, рівень інформаційно-цифрової компетентності учня є результатом відповідної стратегії професійної діяльності вчителя, відображенням його медіа культури <sup>1</sup>.

Спираючись на мету та завдання дослідження, розглянемо специфіку розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти, діяльність яких дозволяє здійснювати перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, тобто має всі умови та потенціал для багатовекторного розв'язання завдань дослідження <sup>2</sup>.

Для визначення логіки наукового пошуку за наявності трьох понятійних просторів ("медіакультура", "розвиток", "післядипломна

---

<sup>1</sup> Кузьмина, Н. В. 1989. *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища*. Москва: Высшая школа, с. 25-39.

<sup>2</sup> Олійник, В. В. та Даниленко, Л. І., 2001. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. пр. К.: Логос, вип. 4, с. 69-77.

педагогічна освіта") першорядним завданням актуалізованого дослідження окреслимо побудову його загальної стратегії крізь призму методологічних постулатів – фундаменту, з позицій якого дається пояснення основних педагогічних явищ, розкриваються їх закономірності на основі використання відповідних наукових підходів<sup>3</sup>. Виокремимо ті з них, які відповідають розв'язанню поставлених наукових завдань та відповідають трьом рівням побудови методології: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому.

Так, загальнометодологічною основою наукового пошуку в межах дослідженої проблеми обрано філософську методологію – вищий рівень методології науки, що формулює загальну стратегію пізнання особливостей явищ, процесів, сфер діяльності<sup>4</sup>.

У цілому суть філософського підходу полягає в узагальненні поглядів на динаміку процесу пізнання досліджуваного явища, його культурно-історичної природи, формування нових пізнавальних установок, які спираються на базові філософські постулати. Для аналізу медіакультури вчителя важливого значення набувають базові філософські положення про діалектичну єдність і протилежність суб'єкта й об'єкта діяльності<sup>5</sup>.

У зазначеному контексті вивчення окресленої проблеми та вирішення стратегічних завдань дослідження визначає діалектика, її закони й принципи, пояснення та опис загальних законів розвитку природи, суспільства й людської свідомості<sup>6</sup>. За своїм змістом і призначенням діалектика є світоглядною позицією і, відповідно, методом пізнання, що базуються на визнанні об'єктивної взаємопов'язаності й внутрішньої суперечливості явищ

<sup>3</sup> Краевский, В. В. и Бережнова, Е. В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Издательский центр "Академия", с. 16-17.

<sup>4</sup> Зязюн, І. А., 2008. *Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії/ педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*: [монографія]. Київ : ППОДА ПН України.

<sup>5</sup> Сидорчук, Н. Г., 2004. *Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія і технологія формування*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ, с. 15-20.

<sup>6</sup> *Современный философский словарь*. 2004. М.: Академ. проект, с. 190.

природи, суспільства і духовного життя людей (унаслідок чого їм притаманна здатність до розвитку) <sup>7</sup>.

Зазначимо, що у філософському значенні суб'єкт – це носій свідомої активності, який пізнає та перетворює зовнішній та внутрішній світ в предметно-практичній діяльності. Однією з ознак, яка відображає специфіку суб'єкта, стає його здатність опанувати різноманітним форм своєї діяльності. Вона отримала назву суб'єктності <sup>8</sup>.

Поява суб'єктності в пізнавальній діяльності вчителя як дорослого, що здійснюється у закладах післядипломної освіти, є закономірною, оскільки потреба в оновленні інформації та інформаційному пошуку є для нього однією з базових. За таких умов освітній простір має виступати зоною актуального і перспективного розвитку особистості дорослої людини, тоді між змістом, цілями особистості та цілями навчальної програми з'являється дійсний, а не формальний зв'язок <sup>9</sup>. Доросла людина, яка навчається, приймає позицію продуктивної взаємодії з навчальним середовищем, а навчання набуває індивідуального значення, тобто навчальна діяльність дорослого забезпечує усвідомлення дорослою людиною свого "Я", своїх можливостей та перспектив <sup>10</sup>.

За своєю внутрішньою структурою діалектика, як метод, спирається на ряд принципів (від лат. *principium* – основа) – фундаментальні наукові положення, в яких відображаються об'єктивні тенденції розвитку світу і конституюються параметри теоретичної і практичної діяльності людини <sup>11</sup>.

Основними принципами, що органічно доповнюють один одного, застосовуються у межах дослідження, є принципи, орієнтовані на загальну

<sup>7</sup> Саух, П. Ю. 2003. *Філософія*: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, с. 171.

<sup>8</sup> Кулюткин, Ю. Н. и Сухобская, Г. С., 2000. *Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиск, решения*. СПб.: ИОВ РАО, с. 12-14.

<sup>9</sup> Огієнко, О. І., 2010. Андрагогічний підхід як методологічна основа самоспрямованого навчання дорослої людини. *Вища освіта України*: темат. вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору", дод. 4.Т.V (23), с. 218-225.

<sup>10</sup> Даринский, А. В., 1995. Кого и как включать в систему образования взрослых. *Педагогика*, № 2, с. 61-64.

<sup>11</sup> Алексеенко, В. А., 2007. *Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России*. М.: Из-во Национального института бизнеса, с. 26.

(діалектичної єдності теорії, експерименту і практики, об'єктивності, міждисциплінарності) та конкретну (історизму, переходу кількісних змін в якісні, самоорганізації) стратегію пізнання.

Зважаючи на забезпечення результативності дослідження проблеми медіакультури вчителів *принцип діалектичної єдності теорії, експерименту і практики* розкриває діалектику руху знання до істини й визначальну роль практики у процесі пізнання. Порушення оптимального співвідношення і логіки взаємовпливу теорії, експерименту і практики у процесі дослідження медіакультури призводить до помітного зменшення результативності навчальної діяльності педагогів у системі післядипломної освіти, перетворення її в імітаційну діяльність.

Одним із найважливіших принципів наукового аналізу окресленої проблеми є *принцип об'єктивності*, оскільки він потребує від дослідника мінімалізувати вплив особистих і групових інтересів, установок, інших суб'єктивних факторів на процес й результати вивчення медіакультури як базової категорії досліджуваного явища. Тільки на основі знання реального стану актуалізованої проблеми можна оцінювати стан медіакультури вчителів, враховувати позитивні й негативні сторони у процесі її розвитку.

Комплексне використання всіх дотичних наук, за допомогою яких розвивається медіакультура вчителів, ґрунтується на застосуванні у межах дослідження *принципу міждисциплінарності*, який дозволяє комплексно ознайомитися із теорією, методами проведення дослідження, обґрунтувати застосування ряду методологічних підходів на загальнонауковому рівні та забезпечує ефективність наукового пошуку.

Пізнання предмету дослідження тільки з опорою на вивчення сучасного стану проблеми приводить до обмеження його характеристики. За таких умов, науковий пошук потребує розширення хронологічних меж та вивчення історичних реалій досліджуваної проблеми. Тобто, у контексті аналізу проблеми розвитку медіакультури вчителів, методологічного значення набуває *принцип історизму*, застосування якого дозволяє створити

певне підґрунтя для ефективної реалізації медіаосвітнього процесу у закладах післядипломної освіти шляхом вивчення історично обумовлених способів її трансляції (усні, фольклорні традиції, предмети побуту, види діяльності та ін.), а також виділити етапи культурної взаємодії як шлях побудови перспективи розвитку актуалізованої проблеми.

Історико-педагогічний аналіз способів трансляції культури обумовлює необхідність узагальнення шляхів її розвитку в цілому та медіакультури зокрема. Пізнання розвитку медіакультури, як процесу, що поєднує кількісні та якісні зміни відповідних її компонентів, ґрунтується на діалектичному принципі (законі) взаємного переходу кількісних змін у якісні, оскільки він дозволяє розкрити внутрішні механізми переходу до нової якості у будь-якій сфері об'єктивної дійсності, відповідаючи на запитання, як, яким чином відбувається розвиток, рух і зміна всього сутнісного<sup>12</sup>.

Аналізуючи проблему розвитку медіакультури педагогів, пропонуємо застосування принципу *самоорганізації*, що дозволяє розглядати явище як динамічну систему, здатну підтримувати, відтворювати або самовдосконалювати рівень своєї організації при зміні внутрішніх чи зовнішніх чинників її функціонування для підвищення усталеності, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій та розвитку. Відповідно, у межах дослідження, опорою принципу самоорганізації є вдосконалення медіапідготовки вчителів, що реалізується шляхом самоосвіти, самовиховання і самоконтролю (дії фахівця або організації – медіаосвітній процес; форми комунікації – усна, письмова, візуальна; продукт праці – рівень медіакультури).

Виходячи із мети та завдань дослідження проблеми розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти *загальнонауковий рівень* методології передбачає використання ряду підходів (особливих стратегій, способів пізнання об'єктивної реальності, що базуються на

<sup>12</sup> Надольний, І. Ф., Андрущенко, В. П., Бойченко, І. В. та ін. 1999. *Філософія*: навч. посіб. К.: Вікар, с. 238-239.

основних положеннях відповідної теорії і визначають напрями пошуку, що відповідають предмету дослідження<sup>13</sup>). Виокремимо ті з них, які відповідають роз'ясненню поставлених наукових завдань на зазначеному методологічному рівні.

Так, застосування діалектичного методу дозволяє всебічно розглядати розвиток медіакультури, здійснювати аналіз медіакультури вчителів у процесі медіадіяльності. У зазначеному контексті для розробки досліджуваної проблеми важливого значення набуває застосування *діяльнісного підходу*, про високу ефективність використання якого зазначено в працях Д. Ельконіна<sup>14</sup>, О. Леонтьєва<sup>15</sup>, С. Рубінштейна<sup>16</sup>. Відповідно до цього підходу, діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом.

Діяльнісний підхід, як зазначає В. Лозова, спрямований на організацію суб'єкта, в якій би він був активний у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку<sup>17</sup>. Діяльнісний підхід розглядається нами з позицій єдності процесу розвитку медіакультури особистості вчителя і його навчальної діяльності як медіаосвіти. У свою чергу вчитель, самостійно обираючи види та форми діяльності, перетворює інформацію в медіапродукт. Діяльність, за таких умов, виступає засобом розвитку медіакультури вчителя, розвитку його суб'єктності.

Відмінна особливість застосування діяльнісного підходу в системі післядипломної освіти полягає у створенні викладачем середовища, в якому слухачі (вчителі) не можуть займати споглядально пасивну позицію. Вони стають активними, діяльними учасниками процесу пізнання, інтенсивно

<sup>13</sup> Чернілевський, Д. В., Антонова, О. Є., та Дубасенюк, О.А. 2012. *Методологія наукової діяльності*: навч. посіб. Вінниця: Нілан – ЛТД, с. 33.

<sup>14</sup> Эльконин, Д. Б., 1980. *Психология формирования личности и проблемы обучения*: сб. науч. трудов. М.: АПН РСФСР.

<sup>15</sup> Леонтьев, А. Н., 2004. *Деятельность. Сознание. Личность*: учебн. пособие для студентов вузов. М.: Смысл: Academia.

<sup>16</sup> Рубинштейн, С. Л. 1989. *Основы общей психологии*. Т. 1. М.: Педагогика.

<sup>17</sup> Лозова, В. І. 2002. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні*, Ч. 1. Харків: ОВС, с. 69-97.

"здобувають" знання, набувають вдосконалених умінь, розвивають мислення на основі активного дослідження професійного досвіду, розвитку творчого потенціалу<sup>18</sup>.

Зауважимо, що завдання діяльності – це потреба, яка виникає у межах підвищення кваліфікації вчителів і може бути реалізована завдяки визначеній структурі діяльності, до якої належить:

- предмет діяльності (елементи навколишнього середовища, які має суб'єкт до початку своєї діяльності, і які підлягають трансформації в її продукт) – медіакультура вчителя;
- процедура діяльності (модель як спосіб отримання бажаного результату) – модель розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації, що включає спеціально відібраний зміст, форми і методи розвитку медіакультури вчителів;
- продукт діяльності (результат трансформації предмета в процесі діяльності) – високий рівень медіакультури вчителя.

Діяльність у цілому – цілісна система в процесі здійснення дії та активності суб'єкта, спрямована на предмет зовнішньої або внутрішньої діяльності. Так, у процесі вивчення проблеми розвитку медіакультури вчителів загальнонаукова методологія досліджуваної проблеми потребує використання *системного підходу*, оскільки медіакультура є багатовекторним поняттям, що відображає загальні зв'язки і взаємообумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності та дозволяє виявити взаємовідносини у межах досліджуваного явища.

Системний підхід, історично прийшовши на зміну розповсюдженім у XVII-XIX ст. концепціям механіцизму, набув значного поширення у сучасних наукових розробках І. Блауберга<sup>19</sup>, В. Кузьміна<sup>20</sup>, В. Садовського<sup>21</sup>,

<sup>18</sup> Марон, А. Е., 2006. Андрагогический подход к построению технологии обучения взрослых. *Человек и образование*, № 6, с. 10-14.

<sup>19</sup> Блауберг, И. В., Садовский, В. Н., и Юдин, Э. Г., 1967. Системный подход в социальных исследованиях. *Вопросы философии*, № 9. Москва.

<sup>20</sup> Кузьмин, В. П. 1982. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психологический журнал*, Т. 3., № 3, с. 3-14.

Е. Юдіна<sup>22</sup> та розглядається як напрям методології наукового пізнання, в основу якого покладено аналіз об'єктів як систем<sup>23</sup>. Він є базовим методологічним орієнтиром у пошуку шляхів розвитку медіакультури вчителів, його структуруванні та аналізі функціональних компонентів.

Розгляд медіакультури з позиції системного підходу дозволив виділити її основні властивості:

- цілісність – медіакультура є цілісним утворенням, що відображає особистісні якості, всі її складові є пов'язаними між собою і не розвиваються самостійно;
- системність – медіакультура являє собою складну систему, що є підсистемою більш складної біологічної системи – людина, а також підсистемою культури як такої;
- цілеспрямованість – системоутворюючими факторами розвитку медіакультура є розширення діапазону освітніх послуг шляхом використання медіазасобів, медіатехнологій та ін.<sup>24</sup>.

Результатом застосування системного підходу у контексті актуалізованої проблеми передбачено представлення структури медіакультури через психолого-педагогічні, фахові й інформаційно-комунікаційні компоненти.

Діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості і саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні будь-якої якості особистості, у виборі та запровадженні технологій, форм, методів та засобів експериментальної роботи.

На нерозривність розвитку особистості та різних видів діяльності вказували С. Рубінштейн та Л. Виготський. Поняття "особистість" та "діяльність" в їх працях взаємопов'язані. Автори підкреслюють, що

<sup>21</sup> Блауберг, И. В., Садовский, В. Н., и Юдин, Э. Г., 1967. Системный подход в социальных исследованиях. *Вопросы философии*, № 9. Москва.

<sup>22</sup> Там само.

<sup>23</sup> Сидорчук, Н. Г., 2014. *Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>24</sup> Сисоева, С. О., 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. К.: Міленіум.



особистість у навчальному процесі є як суб'єктом діяльності, так і суб'єктом розвитку. За таких умов, спрямованість дослідження на розвиток особистості вчителя зумовлює необхідність використання *особистісного підходу*.

Особливості застосування особистісного підходу визначено в дослідженнях психологів (К. Альбуханова-Славська<sup>25</sup>, О. Асмолов<sup>26</sup>, В. Давидов<sup>27</sup>, В. Моляко<sup>28</sup>, Л. Проколієнко<sup>29</sup>, І. Якиманська<sup>30</sup> та ін.) та педагогів (І. Бежа<sup>31</sup>, І. Кона<sup>32</sup>, А. Петровського<sup>33</sup> та ін.).

Особистісний підхід розглядається у сучасній педагогіці як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда<sup>34</sup>.

Основною дефініцією даного підходу є поняття "особистості", яке з точки зору філософії виступає одним із аспектів внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю й відкритістю, реалізується в самопізнанні та самотворенні людини та об'єктивується в артефактах культури<sup>35</sup>.

У психолого-педагогічній науці особистість розглядається як певне поєднання психічних властивостей, рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага, емоційно-вольова сфера)<sup>36;37</sup>. Домінує в структурі особистості її соціальний бік, до якого належать світогляд, потреби, інтереси,

<sup>25</sup> Альбуханова-Славська, К. 2012. *Современная личность: Психологические исследования*. М.: ИП РАН.

<sup>26</sup> Асмолов, О. 2007. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. М.: Смысл.

<sup>27</sup> Давыдов, В. В., 1994. Концепция экспериментальной работы в сфере образования. *Вопросы психологи*, № 6, с. 31-37.

<sup>28</sup> Моляко, В.О., 2012. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості. *Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях*. Кіровоград, с. 7-35.

<sup>29</sup> Проколієнко, Л. М., 1973. *Психологія засвоєння граматичних знань підлітками*.

<sup>30</sup> Якиманська, І. С., 2000. *Технологія особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі*. Москва.

<sup>31</sup> Бех, І.Д. 2003. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-педагогічні засади: у 2 кн. К.: Либідь.

<sup>32</sup> Кон, І., 1999. *Соціологічна психологія*. Воронеж: МОДЕК.

<sup>33</sup> Петровський, А. В., 1982. *Особистість. Діяльність. Колектив*. М.: Политиздат.

<sup>34</sup> Сенько, Ю., 2000. *Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций*. М.: Издательский центр "Академия", с. 19-20.

<sup>35</sup> *Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання*. К.: Абрис, с. 457.

<sup>36</sup> Падалка, Г.М., 2008. *Педагогіка мистецтва* (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. К.: Освіта України, с. 71.

<sup>37</sup> *Педагогика: учебное пособие* / [под ред. П.И. Пидкасистого], 1998. М.: Просвещение, с. 42.

ідеали, етичні якості тощо. Тому основною метою виховання й навчання, згідно з особистісним підходом, виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості<sup>38</sup>.

Отже, особистісний підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу її саморозвитку та самореалізації. Цей підхід має принципове значення у медіакультурному розвитку вчителя, оскільки він спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, які сприяють становленню особистості вчителя-професіонала. До того ж, як слушно вказує А. Козир, особистісний підхід – це не просто облік індивідуальних особливостей вчителя у професійній діяльності, а насамперед, визначення шляхів становлення особистості професіонала: чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей суб'єкта, тим краще засвоюються професійні знання й у цілому стає ефективнішим розвиток усіх складових професійної майстерності фахівця<sup>39</sup>.

Особистісний підхід проектується у межах підготовки вчителів на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій її ефективності. За таких умов, у межах дослідження, особистісний підхід розглядається як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-діагностичних засобів, які забезпечують унікальність медіакультури вчителя як суб'єкта культурологічної діяльності.

У зазначеному контексті з'являється потреба застосування у ході наукового пошуку *культурологічного підходу*, базові характеристики якого включають поняття культура, норми, цінності, культурологічна діяльність.

<sup>38</sup> Гончаренко, С. У. 1997. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, с. 243.

<sup>39</sup> Козир, А. В., 2011. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики. *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки*: Колективна монографія. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, с. 56-91.

Загальні питання реалізації культурологічного підходу в освітньому процесі розглянуто у роботах В. Андрєєва<sup>40</sup>, І. Зязюна<sup>41</sup>, В. Сластьоніна<sup>42</sup>, Г. Васяновича<sup>43</sup>, Г. Ващенко, В. Гриньова, Н. Крилова, О. Сухомлинської та ін. Роль культурологічної підготовки як засобу формування професійного мислення, форми, методи оволодіння повноцінними теоретичними знаннями і практичними вміннями аналізуються в працях А. Арнольдова, Н. Багдасарян, Л. Буєвої, Е. Семенова, С. Тангяна та ін.

Науковець В. Беляєв розглядає культурологічний підхід як один із сучасних підходів у наукових дослідженнях. Він вбачає особливість цього підходу в тому, що культура виступає як соціально-антропологічне та власне педагогічне явище. Це дає змогу вивчати професійну діяльність у межах загальнокультурної площини, досліджувати її факти і явища з опорою на інтеграцію педагогіки й культури<sup>44</sup>.

Глибинні зв'язки й залежності, закономірні взаємодії й внутрішня єдність освіти й культури, спрямованість освітньої діяльності на людину як суб'єкт культури, усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти, орієнтація на цілісний розвиток особистісної культури вчителя і є втіленням культурологічного підходу.

У контексті актуалізованої проблеми культурологічний підхід розглядаємо як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, що, з одного боку, забезпечують розвиток медіакультури вчителів, з іншого – орієнтовані на подолання інформаційної кризи в системі освіти та суспільстві в цілому<sup>45</sup>.

<sup>40</sup> Андрєєв, Д. Л. 1995. *Собрание сочинений* : в 3 т. Т. 2. М.: Моск. рабочий: Присцельс.

<sup>41</sup> Зязюн, І. А., 2008. *Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії/ педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*: [монографія]. Київ: ІПОДА ПН України.

<sup>42</sup> Сластенин, В. А. 1993. *Формирование профессиональной культуры учителя*: учеб. пособ. М.: Изд-во МПГУ.

<sup>43</sup> Васянович, Г. П., 2015. *Вибрані твори*: [в 7-ми т.] – Т.7: Збірник наукових праць. Львів: Норма.

<sup>44</sup> Беляєв, В. И., 1999. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях. *Педагогика*, № 6, с. 19-23.

<sup>45</sup> Марон, А. Е., и Филин, С. А., 2006. Андрагогический поход к построению технологии обучения взрослых. *Человек и образование*, № 6, с. 10-14.

Специфіка актуалізованої проблеми, потребує використання *аксіологічного підходу*, оскільки, з одного боку, розглядаємо систему післядипломної освіти, орієнтовану на формування комплексу загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають його ставлення до світу, своєї діяльності, самого себе як людини й професіонала. З іншого, у контексті педагогічних досліджень аксіологічний підхід дозволяє розглядати зміст і структуру професійної підготовки як сферу суб'єкт-об'єктних та міжсуб'єктних ставлень, де знання, викладач і слухач об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності. Крім того, ціннісні орієнтації забезпечують загальну спрямованість педагогів, їх інтересів та прагнень, утворюють певну ієрархію індивідуальних переваг, формують рівень домагань особистості. Відтак, ціннісні орієнтації можна визначити як спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності, які можуть бути сформовані вже у процесі цієї діяльності.

Такий підхід обумовлює розгляд процесу розвитку медіакультури вчителя як ціннісно-орієнтованої діяльності, результатом якої є ціннісна оцінка інформації як такої; спрямованість на покращення інформаційного простору на основі таких споживчих показників її якості, як репрезентативність, змістовність, достатність (повнота), доступність, актуальність, своєчасність, точність, достовірність, стійкість; сприяння формуванню знань і вмінь учнів щодо використання новітніх освітніх технологій, як невід'ємної частини їх медіа культури та ін.

Специфіка розвитку медіа культури вчителів у системі післядипломної освіти передбачає застосування *андрагогічного підходу*, універсальний характер якого відбиває пріоритети актуалізованої проблеми. Згідно з принципами андрагогіки, вчителю як дорослій людині, що проходить перекваліфікацію у закладах післядипломної освіти, належить ведуча роль у процесі навчання.

Зазначимо, що андрагогічний підхід базується на таких законах навчання, як:

- закон інтенсивності та активності, який проголошує необхідність залучення дорослого учня до навчальної діяльності, оскільки чим більша особистісна причетність, тим вища ефективність навчання;
- закон індивідуальних відмінностей, що акцентує увагу на врахуванні індивідуальних особливостей у навчанні;
- закон готовності, за яким дорослі краще навчаються тоді, коли готові навчатися (якщо дорослі учні приймають цілі навчання, якщо досягнення цілей здатне задовольнити їх освітні потреби, то вони активні та відповідальні у процесі навчання; і навпаки, навчання навряд чи досягне мети, якщо людина не хоче навчатися, не бачить сенсу в навчанні);
- закон використання або закон практики та зворотного зв'язку, за яким дії, уміння, навички при багаторазовому повторенні краще запам'ятовуються та зберігаються (цей закон – основа всього процесу навчання, це закон ефекту: навчання є більш ефективним, коли супроводжується зворотнім зв'язком, заохочуванням та почуттям задоволення; протилежні почуття є перешкодою для навчання);
- закон інтенсивності: ефективність навчання дорослої людини залежить від її активності та особистої причетності; актуальна участь у вирішенні тієї чи іншої проблеми є більш ефективною, ніж просте спостереження<sup>46</sup>.

Оскільки для вчителя робота з інформацією є невід'ємною складовою педагогічного процесу, одним із важливих обов'язкових елементів професійної діяльності, одним із основних засобів досягнення її мети і завдань, то специфіка наукового пошуку, що визначається *конкретнонауковим рівнем* методологічної основи, ґрунтується на реалізації *інформаційного підходу*, який, як фундаментальна методологія, набуває все більшого поширення через об'єктивні чинники: "наскрізний" характер інформації, яка стає однією з найважливіших категорій соціального розвитку;

---

<sup>46</sup> Торндайк, Э. 1935. *Процесс учения у человека*: [пер. с англ.]. М.: Учпедгиз, с. 16.

зростання обсягів інформації, вирішення проблем її доступності й ефективного впровадження; розвиток інформаційної техніки і технологій; становлення інформаційного суспільства, основним інтелектуальним продуктом якого є документи, інформація, знання<sup>47</sup>; як важливого підґрунтя для розвитку медіакультури вчителів.

Інформаційний підхід передбачає використання пізнавальних можливостей інформаційних теорій, методів, засобів, організаційних форм і технологій; дає можливість вивчити загальні властивості й закономірності інформаційних процесів, які у дослідженні визначаються специфікою розвитку медіакультури вчителів, що пов'язано зі створенням, накопиченням, обміном, використанням інформації в цілому.

Окрім того, інформаційний підхід має великі евристичні можливості щодо дослідження специфіки інформаційних потоків та інформаційних потреб досліджуваної галузі через знання законів, функцій, ознак, властивостей, методів і засобів інформації як змісту повідомлень чи засобу соціальної комунікації<sup>48</sup>. Саме такі його характеристики створюють методологічне підґрунтя досліджуваного явища.

Визначені методологічні основи дають можливість обґрунтовано здійснити теоретичний аналіз окресленої проблеми, розробку та впровадження експериментальної моделі розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти. Підґрунтям для розв'язання поставлених перспективних завдань є аналіз базових понять дослідження.

## ***1.2. Сутнісна характеристика базових понять дослідження***

Наступним завданням дослідження актуалізованої проблеми є вивчення певного комплексу категорій і понять, що зумовлюють її подання на засадах несуперечливості, наступності, системності. Для його розв'язання дамо характеристику виділених понятійних просторів: медіакультура, розвиток,

<sup>47</sup> Кравець, О. Є., 2015. *Технологія проектування навчальної інформації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 8.

<sup>48</sup> Блюменау, Д. І., 1989. *Информация и информационный сервис*. Москва: Наука, с.64.

професійно-педагогічна освіта – та окреслимо їх взаємозалежність у контексті пошуку ефективних шляхів розвитку медіакультури вчителя у закладах післядипломної освіти.

Твірною категорією першого понятійного блоку є "інформація", а результатом процесів глобалізації та розвитку інформаційних і комунікативних технологій на сучасному етапі розвитку суспільства є посилення інформаційної насиченості та інформаційної взаємодії в той час, як в освіті відбуваються системні зміни характеру і змісту професійної діяльності педагогів.

Так, в Концепції Нової української школи зазначається, що нова школа потребує нового вчителя, який вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних інформаційних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо <sup>49</sup>. На сьогодні інформаційні ресурси України і світу все ще не використовуються педагогами в повному обсязі. Однією з причин є відсутність достатнього рівня сформованості їх медіакультури – особливого типу культури інформаційного суспільства.

У зазначеному контексті з'являється ряд нових самостійних категорій, що забезпечують наукове обґрунтування, вивчення проблеми обробки інформації у сучасному освітньому просторі, серед яких ключовою є "медіакультура". Розглянемо його більш детально, зсилаючись на мету та завдання дослідження.

Загальні орієнтири наукового обґрунтування поняття "медіакультура" окреслюються його лексичним значенням, що походить від поєднання слів "медіа" та "культура". Написання визначається за правилами українського правопису та дозволяє уточнити основні ознаки даного феномена <sup>50</sup>. В основу

<sup>49</sup> Концепція Нової української школи [online]. Доступно: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>

<sup>50</sup> Онкович, Г. В., 2007. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти. *Дивослово*, № 5, с. 29-31.

конструювання поняття "медіакультура" покладемо поняття "культура", яке у сучасному науковому обігу набуло значного поширення.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що у науковому обігу нараховується понад 500 тлумачень поняття "культура"<sup>51;52</sup>. Слово "культура" є практично в усіх мовах світу. Як правило, його змістова інтерпретація пов'язується зі змінами, вдосконаленням людини в процесі взаємодії, комунікації, соціалізації та життєдіяльності<sup>53</sup>.

У найбільш широкому розумінні культура характеризує всю життєдіяльність людини: матеріальне виробництво, соціально-політичні відносини, галузь духовного розвитку, побут, стосунки та взаємини, а будь-яка сфера людського життя може бути відображена з огляду її культурної значущості й цінності<sup>54</sup>.

"Культура" є важливим науковим поняттям, без якого не може функціонувати жодна сфера теоретичного знання про суспільство. У цілому, теоретичний аналіз його як категорії є достатньо складним, оскільки воно є базовим для ряду галузей знань: філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки та ін.

Так, філософія досліджує культуру як системний феномен; психологія характеризує культуру як феномен індивідуальний, що має ознаки загального та особистого; соціологія наголошує на проявах особистого в культурі з врахуванням індивідуального та загального розвитку<sup>55</sup>. Існує цілий ряд підходів до цієї проблеми, які розглянемо далі.

Зокрема, у межах *філософсько-історичного підходу* (Вольтер, І. Г. Гердер, Г. В. Лейбниц, М. Е. Монтень, І. Кант), культура є синонімом інтелектуального, морального, естетичного, розумового вдосконалення людини у ході її історичної еволюції.

<sup>51</sup> Асмолов, А. Г. 1996. *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. М.: Воронеж.

<sup>52</sup> Васянович, Г. П. 2015. *Вибрані твори*: [в 7-ми т.]. Т. 7: зб. наук. пр. Львів: Норма.

<sup>53</sup> Балл, Г. О., 1998. *Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти*: наук.-метод. зб. К.: Наук. думка.

<sup>54</sup> Степин, В. С., 1999. *Культура. Вопросы философии*, № 8, с. 61-65.

<sup>55</sup> Гриньова, В. М., 2001. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти*: дис. д-ра пед. наук. АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К., с. 25.



З позицій *філософсько-антропологічного підходу* культура трактується як вияв людської природи через осмислення походження людини (А. Гелен, Ж. Маритен, Е. Тайлор, П. А. Флоренський).

У зазначеному контексті П. А. Флоренський наголошує, що культура є геномом соціального життя. На його думку, у житті суспільства культура відіграє приблизно ту ж роль, що і спадкова інформація, яка передається від покоління до покоління і трактується як фактор організації життя суспільства<sup>56</sup>.

*Соціально-ціннісний (аксіологічний) підхід* акцентує увагу на становленні цілісної особистості як носія культури; трактує її як сукупність цінностей; виділяє людину в ній як найвищу цінність і мету розвитку суспільства.

Серед учених-філософів, які розглядали культуру на аксіологічних засадах, варто виділити В. П. Андрущенко<sup>57</sup>, С. Ф. Анісімова<sup>58</sup>, А. І. Арнольдова<sup>59</sup>, В. А. Блюмкіна<sup>60</sup>, Ю. М. Давидова<sup>61</sup>, М. С. Кагана<sup>62</sup>, Є. С. Маркаряна<sup>63</sup>, В. М. Межуєва<sup>64</sup>, В. І. Поліщука<sup>65</sup>, В. С. Стюпіна<sup>66</sup>, Н. З. Чавчавадзе<sup>67</sup>, В. І. Шинкарука<sup>68</sup>. У їх роботах визначена залежність між новим типом суспільства та новою культурною матрицею. За таких умов, культура розглядалася як усталені вірування, цінності і норми поведінки, що

<sup>56</sup> Флоренський, П. А., 1994. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, с. 36.

<sup>57</sup> Андрущенко, В. П. 1996. *Сучасна соціальна філософія: курс лекцій*. К.: Генеза.

<sup>58</sup> Анисимов, С. Ф. 1988. *Духовные ценности: производство и потребление*. М.: Мысль.

<sup>59</sup> Арнольдов, А. И. 2000. *Путь к храму культуры: образование как социокультурный феномен*. М.: Грааль.

<sup>60</sup> Блюмкин, В. А. 1981. *Мир моральных ценностей*. М.: Знание.

<sup>61</sup> Давыдов, Ю. М., 1998. Поликультурное образование в современной России проблемы и перспективы. *Педагогика*, № 3, с.122-124.

<sup>62</sup> Каган, М. С. 1996. *Философия культуры: учеб.-метод. пособ.* СПб.: ТООТК "Петрополис".

<sup>63</sup> Маркарян, Э. С. 1983. *Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ*. М.: Мысль.

<sup>64</sup> Межуев, В. М. 1977. *Культура и история* (Проблема культуры в философии, истории, теории марксизма). М.: Политиздат.

<sup>65</sup> Полищук, В. И. 1998. *Культурология: учеб. пособ. для студ. Вузов*. М.: Гардарики.

<sup>66</sup> Степин, В. С. 1992. *Философская антропология и философия науки*. М.: Высш. шк.

<sup>67</sup> Чавчавадзе, Н. З. 1979. *Внешние и внутренние функции развития культуры*. Тбилиси: Мецнастреба.

<sup>68</sup> Шинкарук, В. І., 1997. Культура і освіта. Світоглядні аспекти. Філософія освіти в сучасній Україні. Матеріали Всеукр.наук.-практ. конф. "Філософія сучасної освіти та стан її розробок в Україні". К.: ІЗМН, с. 9.

організують соціальні зв'язки й роблять можливою загальну інтерпретацію життєвого рівня.

Так, А. І. Арнольдов, наприклад, у поняття "культура" включає суспільні відносини між людьми зі створення, засвоєння, збереження, поширення матеріальних і духовних продуктів культурної діяльності людей, з одного боку, і формування самих людей як суб'єктів культурної життєдіяльності, сфери прояву сутнісних сил – з іншого <sup>69</sup>. Культура виступає в цьому випадку формою творчої діяльності; охоплює духовну і матеріальну сфери існування суспільства як форма прояву свободи та творчості, як засіб самореалізації основних цінностей людини.

На думку М. С. Кагана, концепція культури повинна будуватися на аналізі людської діяльності <sup>70</sup>.

Педагогічний контекст розуміння поняття "культура" знаходимо у ряді спеціальних словників. Так, у "Психолого-педагогічному словнику" культура трактується як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їх взаєминах, а також створюваних ними матеріальних і духовних цінностей <sup>71</sup>.

В "Українському педагогічному словнику" культура визначається як рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності <sup>72</sup>.

Таким чином поняття "культура" є складним об'єктом вивчення, осмислення якого здійснюється в процесі співставлення його з людиною, природою, історією, соціумом. У такому розумінні культура є основою розвитку людської індивідуальності, яка втілює загальнолюдські цілі й прагнення.

<sup>69</sup> Арнольдов, А. И. 2000. Путь к храму культуры: образование как социокультурный феномен. М.: Грааль, с. 46.

<sup>70</sup> Каган, М. С. 1996. Философия культуры : [учеб.-метод. пособ.]. СПб.: ТООТК "Петрополис".

<sup>71</sup> *Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений*. 1998. Д.: Феникс, с. 221.

<sup>72</sup> Гончаренко, С. У. 1997. Український педагогічний словник. К.: Либідь, с. 248.

За таких умов, усі підходи до розуміння поняття "культура" не вступають у протиріччя, а лише доповнюють один одного значущими характеристиками та ознаками, а наведені змістові характеристики поняття "культура" мають важливе значення для подальшого аналізу актуалізованої проблеми, оскільки рівень розвитку особистості, досягнутий в результаті її діяльності, характеризує її культурний рівень, що є відображенням рівня оволодіння знаннями, вміннями, навичками, накопиченими людством за весь період історії, а також рівня освіченості і вихованості як характеристик розвитку. Саме тому про культуру особистості можна говорити не тільки як про функціональну, але і як про динамічну характеристику<sup>73</sup>.

Розглянемо другу складову поняття "*медіакультура*" – частку "*медіа*", яка у науковому обігу не має чіткої єдиної концепції щодо її інтерпретації, наслідком чого є певна термінологічна змішаність та невизначеність у її характеристиках.

У цілому, термін "медіа" (від латинського "*media*", "*medium*" – засіб, посередник) з'явився в англійській мові в XVI ст. У XVII ст. він уперше був використаний у філософії, а у XVIII ст. – застосований до назви першого в історії засобу масової комунікації – газет. З середини XIX ст. термін "медіа" тлумачиться як поширення повідомлень за допомогою особливих технічних засобів зв'язку (пошта, телеграф).

У сучасній інтерпретації "медіа" – це засоби та інструменти, які використовують для знаходження, зберігання, представлення та передачі інформації. У ряді наукових досліджень (Д. Є. Григорова, Р. Харріс та ін.) підкреслюється, що в інформаційному суспільстві медіа виконують не тільки просвітницьку та розважальну функції, але й значною мірою сприяють формуванню уявлень про картину світу, впливаючи на цілісність сприймання

---

<sup>73</sup> Балл, Г. О., 1998. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. К.: Наук. думка.

дійсності, на культурні та соціальні цінності людини, її установки і моделі поведінки <sup>74</sup>.

Наразі проблема медіа знаходиться в центрі уваги української та світової громадськості, науки та освіти. Найбільш поширеним і загальним є тлумачення медіа (*media*) як носія повідомлень, що передаються за допомогою технологій (текст – у книжках, методичних посібниках і комп'ютерних мережах; звук – на дисках, накопичувачах інформації, радіо-та телепередачах; зображення – на дисках, накопичувачах інформації, телепередачах, в мережі Інтернет; текст, звук, зображення – у телеконференціях тощо) <sup>75,76</sup>.

Узагальнене розуміння "медіа" закріплено у "Словнику термінів з медіа-освіти, медіа-педагогіки, медіа-грамотності, медіа-компетентності" (О. Федоров, 2010), де зазначене поняття ототожнюється з поняттям "ЗМК" (засоби масової комунікації) та визначає медіа як засоби створення, запису, копіювання, тиражування, збереження, поширення, сприймання інформації та обміну нею між суб'єктом і об'єктом <sup>77</sup>.

Аналіз фахових та спеціальних джерел дає підстави стверджувати, що дефініція "медіакультура" не є прямим поєднанням понять "медіа" і "культура". Це – синтез, що характеризує нове суспільне явище, яке розвивається разом із загальною культурою. Поняття "медіакультура" постійно розширює своє значення і включає в себе нові соціальні, моральні, психологічні та інтелектуальні складові.

<sup>74</sup> Григорова, Д. Е., 2010. Механизм манипулятивного воздействия в медиатекстах телепередач жанра реалити-шоу. *Современные тенденции в развитии российского медиаобразования*. Т.1. М.: Изд. МГУ, с.45-49.

<sup>75</sup> Словник. Дистанційна освіта [Електронний ресурс]: // Освітній портал – освіта в Україні – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/glossary/>.

<sup>76</sup> Грибанова, К.Е., 2010. Виртуальные экскурсии как средство медиаобразования школьников. *Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование*. М.: Изд-во Рос. акад. образования, с.101-111.

<sup>77</sup> Федоров, А.В. 2010. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, с. 11.

Виникнення нових технологічних умов забезпечення суспільства засобами знаходження, опрацювання та передачі інформації призвели до необхідності утвердження в науці дефініції "медіакультура".

Протягом багатьох років проблема становлення та розвитку медіакультури була в центрі уваги представників семіотики (Ю. Лотман), мовознавства (М. Бахтін, Ю. Тинянов), психології (Л. Виготський), культурології (В. Біблер, М. Ямпольський, О. Якимович).

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання медіакультури знайшли відображення в історії зарубіжної (Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, Д. Белл, В. Беньямін, Ж. Дельоз, М. Маклюєн, Г. Маркузе, Х. Ортега-і-Гассет, Ч. Пірс, Д. Соссюр, Е. Тоффлер, М. Кастельс, Ю. Кристева, К. Леві – Стросс та ін.) та вітчизняної (Л. Найдьонова, Г. Онкович, Л. Масол, Л. Бойченко, Н. Габор, Ю. Казаков, І. Міщишин, Б. Потятиник, Н. Троханяк та ін.) наукової думки.

Особливий інтерес медіакультура викликає у всіх, хто вивчає проблеми цифрових технологій, інформаційного простору, перетворення сучасної культури.

Як зазначає російський культуролог Н. Кирилова, саме завдяки медіакультурі "сформувалися нові медіа-реальності сучасного медіа-середовища, медіа-ринку, медіа-менеджменту, медіа-критики, функції, статус та сфера діяльності яких стають набагато різноманітнішими, ніж це було раніше"<sup>78</sup>. Специфіка медіакультури, на думку вченої, визначається її семіотичною природою і технічними можливостями засобів її реалізації<sup>79</sup>.

У сучасних міждисциплінарних дослідженнях поняття медіакультура розглядається двоаспектно: як соціальне та особистісне явище. Соціальний аспект (медіакультура суспільства) передбачає розгляд соціокультурних явищ, пов'язаних із медіа (світ книг, світ телебачення, світ газет і журналів, світ радіо, світ інтернет-ресурсів). Особистісний (медіакультура особистості)

<sup>78</sup> Кириллова, Н. Б., 2011. От медиакультуры к медиалогии. *Культурологический журнал*, №4(6) [online]. Доступно: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/98.html&j\\_id=8](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/98.html&j_id=8).

<sup>79</sup> Кириллова, Н. Б. 2005. *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. М.: Академический проект.

– орієнтований на творче самовираження через комунікаційні засоби, що забезпечують повноцінне залучення людини до суспільства <sup>80</sup>.

Основні підходи до характеристики поняття "медіа культура" подано у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

### Основні підходи до визначення поняття "медіакультура"

Категоріальні ознаки поняття "медіакультура"	Загальний зміст тлумачення
спосіб взаємодії (комунікація)	<p>- діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством, який включає ціннісний, технологічний та особистісно-творчий компоненти, призводить до розвитку суб'єктів взаємодії (Н. Коновалова) <sup>81</sup>;</p> <p>- суспільний феномен виробництва та споживання медіа-продукції, який передбачає взаємодію, комунікацію між цими двома умовними соціальними групами; комунікація між виробником та споживачем, будучи опосередкованою технічними засобами, становить масову медіа-комунікацію (Н. Череповська) <sup>82</sup>;</p> <p>- комунікаційний феномен, пов'язаний з передаванням культурних артефактів і змістів у соціальному середовищі, формуванням образів і знаків, через які здійснюється ідеологічний, політичний, культурний вплив на аудиторію (Н. Зражевська) <sup>83</sup>.</p>

<sup>80</sup> Формування інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичні рекомендації, 2005. АНП України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. Київ.

<sup>81</sup> Коновалова, Н.А., 2004. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: автореферат дис. канд. пед. наук. Вологда, с. 27.

<sup>82</sup> Череповська, Н.І., 2010. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура. К.: Шк. світ.

<sup>83</sup> Зражевська, Н. І., 2012. Феномен медіакультури у сфері соціальних комунікацій : дис. д-ра соц. ком. Київ, с. 126.

процес	- інноваційно-абсорбційний процес перетворення знань на всіх рівнях – від окремої особистості до суспільства в цілому, який включає як складові виклик, актуалізацію, генерацію, експлуатацію (Л. Найдьонова) <sup>84</sup> .
діяльність	- традиційних та електронних засобів масової інформації, які відтворюють соціокультурну картину світу за допомогою словесних, звукових і візуальних образів (В. Возчиков) <sup>85</sup> .
здатність	- соціуму ефективно використовувати медіа-ресурси й застосовувати передові інформаційні технології (Г. Онкович) <sup>86</sup> ; - людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі, здійснювати ціннісно-вольову рефлексивну регуляцію інформаційної поведінки (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні) <sup>87</sup> .
культура	- особливий різновид культури, що зародився з появою мас-медіа і розвивається разом з їх розвитком та є складовою частиною інформаційної та загальної культури суспільства та особистості (О. Баришполец) <sup>88</sup> . - образів, звуків і зображень, що передаються через певні технічні засоби: радіо, фільми, телебачення, музика, друковані медіа, такі як

<sup>84</sup> Найдьонова, Л. А., 2007. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті болонського процесу: процесуальна модель медіакультури. *Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи*. К., с. 162–168.

<sup>85</sup> Возчиков, В. А., 2007. Философия образования и медиакультура информационного общества : дис. д-ра филос. Санкт- Петербург, с. 359-360.

<sup>86</sup> Онкович, Г. В., 2008. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа . *Вища освіта України*, № 3, с. 130-137.

<sup>87</sup> Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [online]. Доступно: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nov\\_a\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nov_a_redaktsiya/).

<sup>88</sup> Баришполец, О. Т. 2014. *Український словник медіакультури*. К.: Міленіум, с. 41.

	журнали, газети, комікси тощо (Д. Келлнер) <sup>89</sup> ; - частина загальної культури, пов'язана з засобами масової комунікації (О. Шариков) <sup>90</sup> ; - культура-універсум, що містить у собі функціональне різноманіття масової, народної, елітарної культур та їхніх модифікацій, онтологічно вкорінена в життєдіяльності людини; культура-метаповідомлення про світогляд людства на певному етапі його існування (В. Возчиков) <sup>91</sup> .
сукупність засобів, цінностей	- сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, що вироблені людством у процесі культурно-історичного розвитку (Л. Масол) <sup>92</sup> .
рівень розвитку	- особистості під кутом зору її здатності ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитись в інформаційному середовищі: розпізнавати, сприймати, розуміти, аналізувати, оцінювати медіатексти, тлумачити поширювану через мас-медіа інформацію і адекватно реагувати на неї, долучатися до медіаторчості, засвоювати нові знання за допомогою медіа тощо ("Український словник медіакультури") <sup>93</sup> .

Узагальнюючи наведені вище характеристики, *медіакультуру будемо розглядати як рівень розвитку особистості, що виявляється у її здатності ефективно взаємодіяти з мас-медіа, використовувати медіа-ресурси для засвоєння нових знань, знаходження, опрацювання, зберігання, передачі та представлення інформації.*

<sup>89</sup> Kellner, D., 2000. Media Culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and postmodern. London; New York, p. 1-3.

<sup>90</sup> Шариков, А. В., 2012. Медіакультура. *Новая российская энциклопедия*. Т. X(2). ИНФРА-М, с. 132-133.

<sup>91</sup> Возчиков, В. А., 2007. *Философия образования и медиакультура информационного общества*: дис. ... д-ра филос.: 09.00.11. Санкт-Петербург, с. 359-360.

<sup>92</sup> Масол, Л. М., 2008. Медіакультура. *Енциклопедія освіти* /Акад. пед. наук України. К.: Юніком Інтер, с.349.

<sup>93</sup> Барішполець, О. Т. 2014. *Український словник медіакультури*. НАПН України. К.: Міленіум, с. 42.



Особливого значення проблема медіакультури набуває у професійній діяльності вчителя, оскільки сучасне інформаційне суспільство ставить відповідні вимоги до професійної підготовки педагогів, серед яких вагомими є володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та методиками презентації навчальної інформації, здатність забезпечувати творчо-пошуковий характер навчання, вміння використовувати мультимедійні засоби навчання.

А визначальними чинниками реалізації поставлених завдань стає врахування інтенсивності інформаційних потоків, максимальне використання можливостей медіазасобів, підвищення ефективності пошуку, соціальна адаптація та фільтрація педагогічної інформації.

Разом з тим, реалії сучасного інформаційного суспільства не дозволяють медіакультуру розглядати тільки як набір способів обробки інформації за допомогою технічних засобів. Вона включає в себе компоненти, пов'язані з культурою пізнання, саморозвитку особистості, передачі та формування системи знань, транслювання результатів пізнавальної діяльності суспільству. А у період переходу до інформаційного суспільства розвиток медіакультури педагога визначає ще й швидкість сприймання та обробки великих обсягів інформації, ефективність оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформаційними ресурсами.

За сучасних умов, як наголошує Г. П. Васянович, учитель має не лише володіти своїм предметом, але й уміти орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати навички самоосвіти, а нові засоби накопичення, зберігання і трансляції інформації вимагають від учителя вільного володіння персональним комп'ютером, уміння працювати в мережі Інтернет тощо <sup>94</sup>.

Саме тому медіакультура як суспільний феномен створює нове середовище існування, нову реальність, що дає можливість педагогу бути

---

<sup>94</sup> Васянович, Г. П. 2005. *Педагогічна етика*: Навч.-метод. посіб. Львів: "Норма".

сучасним, активно діяти в інформаційному освітньому середовищі, використовувати найновітніші досягнення науки та техніки.

Важливим аспектом медіакультури педагога постає його критичне ставлення до інформації, дотримання етичних норм при використанні медіаресурсів, а також кодексу про авторське право захисту інформації та користувачів загальними інформаційними ресурсами, передбачення наслідків некоректної поведінки в інформаційному середовищі <sup>95</sup>.

*Відповідно, у контексті досліджуваної проблеми медіакультуру вчителя будемо розглядати як складне структурне утворення, що передбачає ефективну взаємодію педагога з мас-медіа, яка сприяє розвитку знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.*

Інтенсивне оновлення суспільства закономірно призводить до зміни професійної освіти педагога, яка збагачується не лише знаннями, вміннями, але й сприйманням оточуючого світу. Саме тому одним із шляхів вирішення актуалізованої проблеми є цілеспрямований *розвиток медіакультури педагогів*.

У цілому поняття "розвиток" є одним із фундаментальних для багатьох наук (зокрема, філософії, психології, педагогіки тощо). Як відомо, його змістова характеристика змінювалася відповідно до історичного розвитку суспільства, формування його світоглядних концепцій.

Так, античні мислителі, які вважали час циклічним процесом і однією з основних ознак розвитку, визначали останній як вічний кругообіг, де вихідна й кінцева точки збігаються <sup>96</sup>.

Відповідно до християнського світогляду, який прийшов на заміну античного й дотримувався ідеї лінійного спрямування часу, вважали, що розвиток – це рух від вихідного "начала" до кінцевої мети <sup>97</sup>.

<sup>95</sup> Баловсяк, Н. В., 2004. До проблеми визначення структури професійної компетентності фахівця. *Професійна та моральна культура в педагогічній системі*: зб. наук. пр. Харків-Луганськ: Стиль Іздат, с.6-14.

<sup>96</sup> Пожарський, С.Д. 2013. *Акмеология и каталогия: теория совершенствования человека*. СПб.: Из-во "Лема", с. 42-63.

Об'єднавши античний і християнський світогляди, Г. Гегель уперше запропонував завершену всебічну концепцію розвитку, згідно якої окреслене поняття розглядається як певне повернення до висхідної точки, але не буквально її повторення, а з набуттям відповідного позитивного досвіду<sup>98</sup>. Крім того, науковець і його послідовники (І. Кант та ін.) розвиток розуміли як боротьбу протилежностей, якісну зміну основи існування об'єкта – перетворення світоглядної основи свідомості<sup>99</sup>. Матеріалізм, в основу якого покладена гегелівська діалектика, розуміє розвиток як універсальну властивість матерії й, водночас, як визначальний принцип її пояснення. Джерелом розвитку теж, відповідно, визначають боротьбу протилежних "начал", яка модифікується стосовно форм існування матерії; механізм розвитку вбачали в кількісних і якісних змінах, а напрям – у подвійному запереченні<sup>100</sup>.

Водночас у наукових джерелах XVII–XX ст. подаються тлумачення поняття "розвиток" відповідно до основних ідей тієї чи іншої філософської течії: з позицій ідеалізму – це як замкнутий саморух ідей; з позицій дуалізму, де розводилося психічне й тілесне, – відсутність чіткого визначення аналізованого поняття; "механістичні моделі" розвитку поведінки людини відображали лише кількісне зростання навичок, а не якісні зміни самої поведінки<sup>101</sup>.

У "Філософському енциклопедичному словнику" (за ред. В. Шинкарука, 2002 р.) термін "розвиток", як фундаментальна філософська категорія, визначається як "незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Не кожна зміна є

<sup>97</sup> Там само, с. 17-33.

<sup>98</sup> Гегель, Г. В. 2000. *Лекции по философии истории*. СПб.: Наука.

<sup>99</sup> Кант, И. 1998. *Критика чистого разума*. Симферополь: Реноме.

<sup>100</sup> Гегель, Г. В. 2000. *Лекции по философии истории*. СПб.: Наука.

<sup>101</sup> Костюк, Г. С., 1969. Принципы развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука. с. 118-152.

розвитком. Лише одночасна наявність усіх властивостей (незворотність, спрямованість, закономірність) виділяє розвиток з-поміж інших змін" <sup>102</sup>.

У психології термін "розвиток" традиційно вживається, коли мова йде про певну зміну: прогресивну (ускладнення структури) або регресивну (спрощення структури). Наприклад, розвиток пам'яті, уваги, чуттєвої сфери та ін. <sup>103</sup>

У педагогіці під розвитком розуміють кількісно-якісні зміни особистості при переході від однієї вікової сходинки до іншої <sup>104</sup>.

У межах дослідження актуалізованої проблеми *розвиток* будемо розглядати як процес кількісних і якісних змін, що відбуваються у різних сферах становлення особистості й обумовлені впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих факторів.

Здійснений науковий пошук дає підстави розглядати *розвиток медіакультури вчителів* як кількісні та якісні зміни у сфері професійної діяльності, що відбуваються у ході *спеціально організованого медіаосвітнього процесу*.

У зазначеному контексті ефективним механізмом реалізації поставленого завдання є заклади післядипломної педагогічної освіти, які скеровують свою роботу на вдосконалення медіакультури педагогів відповідно до вимог інформаційного суспільства, що потребує спеціального дослідження та розробки ефективної моделі розвитку медіакультури вчителів.

<sup>102</sup> *Філософський енциклопедичний словник*: довідкове видання, 2002. К.: Абрис, с. 555.

<sup>103</sup> Выготский, Л. С., 2005. *Психология развития человека*. М.: Смысл.

<sup>104</sup> Кузьмінський, А. І. *Педагогіка у запитаннях і відповідях* [online]. Доступно: <http://westudents.com.ua/glavy/48830-31-scho-take-rozvitok>.

### ***1.3. Історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку медіакультури***

У сучасному світі роль медіа (друкованих видань, телебачення, радіомовлення, кіно, відео, стільникового зв'язку, джерел інформації в Інтернеті) є настільки значною, що сучасне суспільство називають не тільки інформаційним, а й медіатизованим<sup>105</sup>, а інформатизація суспільства викликала кардинальні зміни у розвитку культури, що призвело до появи її нового виду – медіакультури. Розширення меж комунікації перетворило медіакультуру на одну із форм соціальної взаємодії.

Поява нових медіаінформаційних технологій дає можливість розглядати медіакультуру не лише як важливу складову сучасного інформаційного суспільства, але й як його сутнісну характеристику.

Але, незважаючи на інтенсивність розгортання медіапроцесів на етапі інформаційного суспільства, як показує аналіз наукових джерел, їх накопичення і сучасний стан має наскрізний характер і ґрунтуються на історичному досвіді історично зумовлених способів трансляції інформації.

Медіакультуру також визначають як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, вироблених людством у процесі культурно-історичного розвитку, що сприяють формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості<sup>106</sup>. Тому одним із пріоритетних напрямів медіаосвітньої галузі є дослідження еволюції способів трансляції інформації, а генезис феномену медіакультури дозволяє розглянути його в історичній репрезентації, в контексті соціального функціонування як знакової системи – "коду", за допомогою якого передається інформація про світ, що оточує людину.

Культура і способи її трансляції історично обумовлені. Існує специфічний соціокультурний інститут, через який здійснюється передача соціального та культурного досвіду, накопиченого суспільством – це освіта.

<sup>105</sup> Кириллова, Н. Б., 2013. *Медиалогия как синтез наук*. М.: Академический Проект, с. 249.

<sup>106</sup> Кириллова, Н. Б., 2005. *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. М.: Академический проект, с.15-25.

Освіта у зазначеному контексті виступає як історичний процес, що триває в часі і наповнює людське життя змістом культури. Формування цього змісту в процесі розвитку культури здійснюється за допомогою різних інформаційних засобів (від наскального малюнка до зображення на екрані комп'ютера). Ще у структурній антропології Е. Сепіра і К. Леві-Стросса культура розглядається як сукупність негенетичної інформації, представленої засобами знакових систем, а мова – як визначальна основа культури. Проте мова не розглядається як єдиний носій інформації<sup>107</sup>.

Розуміння і трансляція культури реалізуються різними медіазасобами: через усні, фольклорні традиції, предмети побуту, різні види діяльності, ритуали і обряди, за допомогою мистецтва, письмового тексту та ін.

Таким чином, спосіб інформаційної організації культури, що склався історично, дозволяє характеризувати етапи культурної взаємодії. Ця ідея належить канадському соціологу М. Маклюєну<sup>108</sup>. Важливим для дослідження проблеми медіакультури вчителя у зазначеному контексті є виділення автором специфічних способів взаємодії людини із середовищем існування як засобу передавання інформації.

Узагальнюючи зазначене вище, виділяємо три етапи культурної взаємодії через *способи трансляції історичного досвіду*: дописемний, писемний/книгодрукування та екранний. Проаналізуємо їх більш детально.

Перший етап інформаційно-культурної взаємодії – *дописемна (усна) культура* виникла ще в первісному суспільстві. Особливість взаємодії людини зі світом полягала не в простому пристосуванні організму до середовища, а в створенні різноманітних посередників, через які відбувалася взаємодія з оточуючим середовищем. Її Основною формою стала праця, а найважливішими посередниками – дії інших людей, знаряддя праці, мова.

На цьому етапі культурі були притаманні усні форми зв'язку та передачі інформації. Вона заснована на принципах колективного способу

<sup>107</sup> Щербаков, Б.Ю., 2001. Парадигмы современного образования: *Человек и культура*. М.: Логос, с. 7.

<sup>108</sup> Маклюен, М. 2007. Понимание медиа: Внешнее расширение человека. М.: Гиперборей: Кучково поле.

життя, сприймання і розуміння навколишнього світу та на засадах доцільності. До виникнення писемності люди спілкувалися за допомогою усного мовлення.

Характерними рисами первісної культури були: по-перше, синкретизм (з грец. *syncretis* – єднання) – нероздільність, відсутність диференційованості її форм, невисокий рівень розвитку свідомості; по-друге, відсутність письма. Це зумовило повільні темпи накопичення інформації в суспільстві та, відповідно, повільні темпи культурного і соціального розвитку суспільства у цілому<sup>109</sup>.

Із розвитком мовлення формується та набуває важливого значення новий інформаційний канал – усне вербальне спілкування. Це супроводжується розвитком мислення та індивідуальної свідомості.

Отже, мова є більше, ніж формою соціального спілкування. Вона відображає всі соціально-культурні зрушення, оскільки є як засобом конструювання образів реальності в свідомості людини, так і конструювання світу, в якому живе людина<sup>110</sup>.

У дописемних культурах формується особливий культурний код – міфологічний. Міфи охоплюють усі форми життєдіяльності людей та виступають основними "текстами" первісної культури. У міфі створювалася особлива реальність – вигадана, але в ній відображався сенс життя людини, що був зразком для наслідування<sup>111</sup>.

Міфологічна свідомість фіксувалася в різних символах (символ як спосіб кодування інформації), які укріплювали зв'язок природного, предметного і знакового світів, що гарантувало незмінність дописемних культур: у поведінці людини постійно відтворювався зразок ставлення до світу, який підтримувався в ритуалах, за точністю виконання яких стежили чаклуни, шамани, вожді племені. У дописемну епоху міф "читався" через

<sup>109</sup> Ороховська, Л. А., 2015. Медіакультура в контексті цивілізаційного розвитку: дис. доктора філософ. наук. Київ, с. 78.

<sup>110</sup> Там само.

<sup>111</sup> Кириллова, Н. Б., 2006. *Медіакультура: от модерна к постмодерну*. М.: Академический Проект, с. 34.

ритуали (невербальні засоби спілкування), магічні дії та обряди, що проводилися з незмінною регулярністю. Значна частина з них носила ірраціональний, магічний характер, який видавався таким же необхідним, як і трудові дії. По суті, для первісних людей не розрізняли трудові операції та магічні обряди. "Ритуальні операції виступали як символи, знання яких визначає рівень володіння культурою та соціальну значимість особистості. Наслідування ритуальної поведінки вимагало від кожного індивіда наслідування взірцям та відкидало творчу самостійність" <sup>112</sup>.

*Характерними ознаками дописемної (усної) культури є емоційність, злиття слова і дії; одночасність дій і реакцій; магічне світовідчуття; колективізм; ототожнення і єдність ідеального і матеріального сприйняття навколишнього світу.*

Другий етап інформаційно-культурної взаємодії – *писемна культура*. Писемні культури формуються з кінця IV – початку III тис. до н.е. Писемність виникає в умовах швидкозмінного життя соціумів, там, де виникають перші держави з міськими центрами <sup>113</sup>.

Нова культурна інформація на відміну від інформації, що передавалася як зразок поведінки через ритуал, більш різноманітна і вимагала іншої форми свого представлення – писемної. Із винайденням писемності стають можливими якісно нові способи обробки, сприйняття та передачі інформації. Мовлення могло забезпечити передачу лише того обсягу знань, який зберігався у фольклорі – міфах, усному епосі, прислів'ях. Цей обсяг обмежувався можливостями пам'яті хранителів інформації. Писемність дає можливість фіксувати, зберігати, транслювати інформацію, кількість якої набагато перевищує обсяг пам'яті людини.

Зачатками писемності була так звана "предметна писемність", яка виникла ще в первісному суспільстві. Для передачі повідомлень

<sup>112</sup> Кедрова, Г. Е., 2008. Интернет-технологии и коммуникативные проблемы лингводидактики. *Язык средств массовой информации*. М.: Академический Проект; Альма Матер, с. 34.

<sup>113</sup> Закович, М. М. 2007. *Культурологія : українська та зарубіжна культура* : [навч. посіб.]. К.: Знання.



використовувалися певні предмети. Першою стадією писемності була писемність у малюнках – піктографія, розроблена жерцями для потреб, у першу чергу, храмової адміністрації. На наступній стадії виникає ідеографічна писемність. Малюнки, які ставали дедалі простішими та носили схематичний характер, перетворюються на ієрогліфи. На третій стадії створюється алфавітна писемність. Для цього використовується відносно невеликий набір писемних знаків, які позначають не слова, а певні звуки усного мовлення<sup>114</sup>.

Саме завдяки простоті алфавіту писемність отримала широке розповсюдження. Якщо раніше вона була привілеєм багатих класів, то з винайденням алфавіту навчання читання і писемності стало "загальнодоступним". Завдяки писемності стиралися часові та просторові межі комунікації: стає можливим спілкування між людьми, які живуть на значних відстанях один від одного та в різний історичний період<sup>115</sup>.

Поява писемності сприяла отриманню знань за допомогою книг, але для можливості навчання у світі писемної культури необхідним процесом було освоєння грамоти. Тому в цивілізованих країнах виникає новий соціальний інститут – освіта<sup>116</sup>. Так, зміст інформації відображався в письмових джерелах (наприклад, "Книга мертвих" древніх єгиптян, "Старий заповіт" стародавніх іудеїв, "Веди" і "Махабхарата" стародавніх індійців та ін.), де зібрані закони і правила, що вказують людям, як поводитися по відношенню до світу і Бога, розповідають про події минулого, які осмислюються і зв'язуються з подіями сьогодення. У такий спосіб у культурний код включається історія. Можна сказати, що в письмовому тексті місце ритуалу займає слово.

<sup>114</sup> Ороховська, Л. А., 2015. Медіакультура в контексті цивілізаційного розвитку: дис. доктора філософ. наук. Київ, с. 82.

<sup>115</sup> Луман, Н. 2012. Реальность масмедиа. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», с. 254–255.

<sup>116</sup> Ороховська, Л. А., 2015. Медіакультура в контексті цивілізаційного розвитку: дис. доктора філософ. наук. Київ, с. 84.

З плином часу записані у священних книгах слова стають доступні й для простих людей, а використання писемності дозволило зберегти інформацію, яка існує в суспільстві й перевищує можливості пам'яті окремого члена суспільства.

Крім того, письмовий текст розширював шляхи і способи передачі інформації. Писемність істотно урізноманітнила умови комунікації. Наприклад, читачами тексту могли бути люди, невідомі автору, а їх чисельність – досить великою, передача і сприймання письмового повідомлення зазвичай розділені в часі і просторі.

Таким чином, писемність стала основою пам'яті людства. Вона розширила коло можливостей для створення, зберігання і використання інформації.

Потреба у швидкому та одночасному тиражуванні книг стимулювала виникнення друкарства, яке здійснило значний вплив на інформаційні процеси в суспільстві. По-перше, розширилося коло споживачів інформації – адресатами друкованого тексту стала велика кількість людей, це спонукало появу нових вимог до тексту: він повинен бути зрозумілим поза контекстом, поза психологічної налаштованості співрозмовників один до одного. По-друге, книгодрукування сприяло розширенню мовних норм, їх поширенню серед читаючих верств населення. По-третє, з'являється небувала різноманітність мовних жанрів<sup>117</sup>.

Із винаходом книгодрукування змінюються система передачі знань, тип мислення людей та їх установки, що сприяє реформуванню системи освіти. Друкована книга стала новим візуальним засобом, що був доступний тим, хто прагнув пізнати нове знання. Тільки після винайдення друкарського верстата освіта стала набувати світського характеру, зростала кількість освічених людей.

---

<sup>117</sup> Михайлин, І. Л., 2005. *Історія української журналістики*. Період становлення : від журналістики в Україні до української журналістики : [підручник для вищої школи], вид. 3-тє, доп. і поліпш. Харків: Прапор, с. 31-33.

Друкарський верстат сприяв розширенню можливостей обробки інформації. До цього часу єдиним способом тиражування писемних матеріалів було відтворення тексту від руки, процес якого був дорогим і трудомістким. Кількість людей, які могли ознайомитися з манускриптами, була досить обмеженою. Крім того, переписування позначалося і на точності передачі знання, оскільки в процесі багаторазового переписування тексту у ньому траплялося досить багато помилок. Поява друкованої книги викликала прискорення соціальної і особистої активності <sup>118</sup>.

Таким чином, книгодрукування дозволило вперше масово поширювати знання та інформацію, новини та думки. Саме інформація, почерпнута із видрукованих засобів, ставала однією з рушійних сил людства. Відтак книгодрукування розглядається, як головний чинник соціального та культурного впливу на історичні процеси людства.

Обсяг накопиченої інформації все більше і більше зростає і досягає в ХХ ст. критичної величини. Це різко ускладнює пошук необхідної інформації, а поява телеграфу, телефону, радіо, кінематографа ознаменувала не тільки новий етап у культурному розвитку людства, але й у способах трансляції інформації, який отримав назву *етапу екранної культури*.

Культурологи визначають екранну культуру як тип культури, основним матеріальним носієм текстів якої є не писемність, а "екрани"<sup>119</sup>.

Основна ознака екранної культури – діалоговий характер взаємодії екранного тексту зі споживачем інформації. Це суттєво відрізняє її від письмової культури, оскільки відроджує початковий тип людської культури – культури особистого контакту. Таким чином, епоха екранної культури орієнтує людину на діалоговий характер взаємодії із середовищем існування.

Основним способом подання інформації на цьому етапі є часовий потік екранних зображень, який вміщує в себе і усну мову, і поведінку персонажів,

<sup>118</sup> Михайлин, І. Л., 2005. *Історія української журналістики*. Період становлення : від журналістики в Україні до української журналістики : [підручник для вищої школи], вид. 3-тє, доп. і поліпш. Харків: Прапор, с. 31-33.

<sup>119</sup> Прохоров, А.А., Разлогов, К.Э., и Рузин Н.Д., 1989. Культура грядущего тысячелетия. *Вопросы философии*, №6, с. 56-61.

і письмові тексти, і анімаційне моделювання. А початком нового способу передачі інформації (екранного) стала поява кіно і телебачення<sup>120</sup>. З однієї сторони, кіно порівняно з літературою і живописом здатне охоплювати велику аудиторію за короткі терміни. Таким чином, саме воно сприяло появі масової культури. З іншого боку, воно здатне не тільки достовірно передавати інформацію, але й спотворювати її.

Вершиною розвитку екранної культури є комп'ютери та комп'ютерні мережі як щабель технічного вдосконалення зберігання, передачі, трансформації інформації.

Технічний прогрес здійснив значний вплив на розвиток культури, оскільки саме через технічні засоби зв'язку здійснюється передача накопичених людством знань. Саме тому стало можливим говорити про "інформаційне суспільство", в якому обсяг, перебіг і значення інформації істотно зростають.

Без обміну інформацією неможливе існування жодної людини. В XX столітті радикально трансформуються всі засоби обробки, передачі та виробництва інформації. Вона стає головною ланкою в ланцюзі соціальних взаємозв'язків<sup>121</sup>.

Мас-медіа, подаючи певні образи та символи, замінюють ними пізнавальну діяльність індивідів, їх здатність самостійно здобувати та оцінювати інформацію. Суттєві зміни в системі масових комунікацій відбулися в другій половині XIX – на початку XX ст. Це час появи електрики й електричних засобів масової комунікації (телеграфу, телефону, радіо, кіно).

Нові технології, у тому числі й мас-медіа, призвели до докорінних змін у суспільстві. Діалог людства став можливим у глобальному масштабі.

Разом із тим нові мас-медіа стали засобами просування масової культури, маніпуляції масовою свідомістю і почуттями людей, їхніми

<sup>120</sup> Черепинский, С. И., 1989. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, с. 5-6.

<sup>121</sup> Соколов, А. В., 2002. Общая теория социальной коммуникации: [учеб. пособ.]. СПб.: Из-во Михайлова В. А.

інтересами та потребами. Медіакультура індустріального суспільства на межі XIX-XX ст. базувалася як на друкованих засобах масової інформації, так і на нових комунікаційних технологіях: телеграфному, телефонному зв'язку, а потім – на радіо та кіно.

Саме в масовому суспільстві медіакультура стає комплексним засобом освоєння людиною навколишнього світу в його соціальних, інтелектуальних, художніх, психологічних аспектах.

Сучасна медіакультура, яка володіє потужними технічними можливостями (телебачення, відео, стільниковий зв'язок, Інтернет) дозволяє ефективно налагодити діалог культур як у межах кожної країни, так і в глобальному масштабі. Електронні мас-медіа сприяють долученню до культурного поля різних культур, незалежно від національних і державних кордонів.

Науково-технічний прогрес відкриває для людства нові можливості, види і форми спілкування, головною умовою ефективності яких є взаєморозуміння, діалог культур, терпимість і повага до культури партнерів по комунікації.

Аналізуючи функціонування сучасного суспільства, ми можемо зробити висновки, що на сьогодні значні зміни відбуваються саме в галузі медіакультури, тому інформаційне суспільство, на наш погляд, вирізняють наступні характеристики:

- прискорення темпів розвитку техніки, створення нових інформаційних технологій;
- поступове перетворення засобів масової інформації в засоби масової комунікації, в результаті цього процес масової комунікації набуває двостороннього характеру, тобто передбачає як прямий, так і зворотний зв'язок між учасниками інформаційної взаємодії. Продуктом такого спілкування стає діалог, необхідна умова існування якого – установка на взаєморозуміння між партнерами по комунікації;

- усвідомлення цінності інформації, перехід від матеріальних цінностей до духовно-пізнавальних цінностей;
- вплив інформації та рівня її використання на економічний розвиток і соціальні зміни в суспільстві, перетворення її в найважливіший глобальний ресурс суспільства;
- вплив на людину інформаційних потоків (телебачення, радіо, газети, Інтернет та ін.), великих обсягів інформації, які часто не відповідають особистісним можливостям їх засвоєння і опрацювання;
- знецінення розумових функцій людини, її духовності в процесі розвитку інформаційних технологій, однак відставання розвитку духовної, соціокультурної сфери в сучасному світі в період зростаючої ролі знання та інформації призводить до формування специфічних рис соціальної організації, які не можуть характеризувати суспільство, що прогресивно розвивається. Це становить небезпеку саморуйнування, самознищення людини і людства;
- створення за допомогою засобів масової комунікації так званої "віртуальної реальності" (відображення реальної дійсності), відбираючи, коментуючи, компонує, інтерпретуючи ті чи інші реальні події;
- глобалізація світового інформаційного простору, що є результатом стрімкого розвитку нових засобів інформаційної комунікації і, насамперед, глобальних мереж телебачення і радіомовлення; а в останні роки – також і глобальних інформаційних телекомунікаційних систем (наприклад, Інтернет);
- медіатизація (від лат. media – виступає посередником) – процес суцільного охоплення комунікаціями всіх людей і регіонів за допомогою новітніх інформаційних технологій; процес інформатизації, призначення якого полягає у створенні та розповсюдженні новітніх систем колективного та особистого зв'язку<sup>122</sup> і т.д.

---

<sup>122</sup> Кириллова, Н. Б. 2013. Медиалогия как синтез наук. М.: Академический Проект, с. 249.

Стає очевидною необхідність для людини бути готовою діяти в умовах нестійкого, швидкозмінного світу, коли від неї потрібні вміння думати, оцінювати свої і чужі дії, аналізувати їх можливі наслідки і т.д. У зв'язку з формуванням нових "культурних" умов і реалій, в яких особистості необхідно розвиватися, виділився новий вид людської культури – медіакультура, яка й стала визначальним фактором соціалізації в інформаційному суспільстві.

Медіакультуру слід розглядати як один з найважливіших аспектів культурної діяльності взагалі. Так само, як і загальна культура, вона нерозривно пов'язана з соціальною природою людини, виступаючи змістовним аспектом суб'єкт - об'єктних і суб'єкт - суб'єктних відносин, зафіксованих за допомогою різних матеріальних носіїв. При цьому під суб'єктом розуміється "людина (або соціальна група), носій предметно-практичної діяльності та пізнання, під об'єктом – те, на що спрямована зазначена діяльність суб'єкта"<sup>123</sup>.

Медіакультура виступає одночасно й необхідним ефективним фактором в освоєнні людиною культурної реальності, оволодінні тим багатством, яке створило людство, і самою реальністю, цінністю, що з'явилася в результаті культурно-творчої діяльності, і атрибутом безпосереднього культурного буття<sup>124</sup>.

Трансляція культури від покоління до покоління включає освоєння накопиченого людством досвіду, але не збігається з утилітарним оволодінням результатами попередньої діяльності. Культурна спадкоємність здійснюється не автоматично. Для того щоб вона проходила успішно, необхідна організація внутрішньо узгодженої системи виховання та освіти, заснованої на науковому дослідженні форм, методів, напрямків і механізмів розвитку особистості.

<sup>123</sup> Овчинникова, И. Г., 1996. *Дидактические условия формирования информационной культуры школьников*: Дис. кандидата пед. наук. Магнитогорск, с. 28.

<sup>124</sup> Атаян, А.М. 2001. *Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества*. Владикавказ: ВГУ, с. 44.

Як зазначає Л. Ороховська, медіакультура репрезентує історичне буття через зміну матеріальних і ідеальних засобів комунікації, особистостей, спільнот, народів тощо, набуваючи при цьому трансісторичного характеру<sup>125</sup>.

Таким чином, історико-педагогічний аналіз став підґрунтям для посилення розуміння досліджуваної проблеми, дозволив виокремити основні етапи інформаційно-культурної взаємодії людини із середовищем існування; окреслити особливості інформаційного суспільства шляхом його цілісної характеристики.

### ***Висновки до першого розділу***

Актуальність визначеної теми дослідження обумовлює необхідність розв'язання суттєвої суперечності між зростаючими потребами суспільства в розвитку медіакультури педагогів та недостатньою орієнтацією професійної підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти на реалізацію зазначеної діяльності.

У першому розділі – "Теоретичні основи розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти" – розкрито методологічні основи наукового пошуку, здійснено аналіз базових понять дослідження, представлено результати історико-педагогічного аналізу проблеми розвитку медіакультури.

Зважаючи на складність, багатогранність зазначеної проблеми, представлено систему методологічних підходів до реалізації експериментальної роботи: від теоретичного пошуку образу досліджуваного явища (розробки структури медіакультури вчителя) до його наукового обґрунтування та впровадження в діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти. Базовим методологічним підґрунтям вивчення актуалізованої проблеми визначено діалектику як науково-філософський метод пояснення та опису найбільш загальних законів розвитку природи, суспільства та людської свідомості. На загальнонауковому рівні в межах

---

<sup>125</sup> Ороховська, Л. А., 2015. Медіакультура в контексті цивілізаційного розвитку: дис. доктора філософ. наук. Київ.



побудови стратегії наукового пошуку використано ряд підходів, з позицій яких найбільшою мірою відображено проблемність і концептуальне обґрунтування досліджуваного феномену: діяльнісний, системний, особистісний, культурологічний підходи. Конкретнонауковий рівень методології дослідження представлено аксіологічним, андрагогічним та інформаційним підходами, що визначають особливості конструювання досліджуваного явища.

На основі аналізу та систематизації наукових джерел виявлено, що поняття "медіакультура" є міждисциплінарним. Узагальнення багатоаспектних наукових підходів до змістових характеристик базових категорій ("культура", "медіа", "медіакультура") дозволило обґрунтувати та визначити в межах дослідження сутність поняття "медіакультура вчителя" як складного структурного утворення, що передбачає ефективну взаємодію педагога з мас-медіа, яка сприяє розвитку знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.

У результаті проведеного історико-педагогічного аналізу розвитку медіакультури виокремлено етапи інформаційно-культурної взаємодії людини із середовищем існування: дописемний (основна форма взаємодії – праця, найважливіші посередники – мова, дії інших людей, знаряддя праці); писемний/книгодрукування (взаємодія через письмові/друковані джерела, що розширило шляхи та способи передачі інформації); екранний (діалоговий характер взаємодії споживача інформації з екранним текстом). Окреслено характеристики інформаційного суспільства (глобалізація світового інформаційного простору, поява нових інформаційних технологій, прискорення темпів розвитку цифрових засобів, медіатизації практично всіх галузей знань), що зумовило необхідність розвитку медіакультури.

Встановлено, що медіакультура є важливою для ефективної реалізації професійної діяльності вчителя, а необхідність її розвитку актуалізується в контексті реформування вітчизняної системи освіти.

Основний зміст першого розділу дисертації висвітлено у наукових публікаціях автора [111; 112; 113; 117; 122; 128].

## Розділ II.

### МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Освітній контекст феномену медіакультура вчителя**

Особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства набувають інформаційні відносини, які забезпечують людині доступ до однієї з ключових його цінностей – інформації. Інтенсивність та ефективність її використання забезпечується наявними комплексом різних видів медіа (від. англ. *medium, media* – засіб або посередник, сьогодні використовується як тотожне поняттю *mass media* – засоби масової комунікації) як особливих інструментів передавання інформації та налагодження комунікативних відносин між суб'єктами взаємодії. За цих умов кожна людина для успішного життя та ефективної трудової діяльності потребує знань особливостей функціонування медіа та специфіки їх впливу на виробничі відносини, навичок правильного використання медіа та розуміння основних закономірностей їх поширення та отримання інформації через них.

Як відомо, вивченням питань, пов'язаних з інформатизацією суспільства, займаються як зарубіжні (Д. Букінгем, К. Ворсноп, Л. Зазнобіна, Р. К'юбі, Л. Мастерман, Ю. Усов, О. Федоров, Е. Харт, О. Шариков та ін.), так і вітчизняні (В. Биков, Р. Гуревич, В. Іванов, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник, О. Спірін та ін.) науковці.

З середини XX століття, з усвідомленням потреби в нових знаннях та навичках, пріоритетним напрямом модернізації освіти стало теоретичне обґрунтування її *медіаосвітньої складової*, орієнтованої на розширення можливостей для викладання та навчання на різних рівнях освіти шляхом використання сучасних медіазасобів та інформаційно-комунікаційних технологій.

Для позначення цього освітнього напрямку використовується декілька різних термінів, серед яких найбільш поширеними є "медіапедагогіка" (media pedagogy), "медіаосвіта" (media education), "медіаграмотність" (media literacy). Часто їх використовують у синонімічному значенні, а така невизначеність у їх тлумаченні обумовлює потребу детального вивчення їх змістових характеристик у роботах дослідників різних наукових шкіл.

Розведення окреслених дефініцій набуває особливого значення у межах дослідження актуалізованої проблеми, оскільки певна чіткість у їх інтерпретації й створить теоретичне підґрунтя для побудови висновків наукового пошуку, дозволить розкрити *освітній контекст феномену медіакультури*.

Так, поняття "медіапедагогіка" було обґрунтовано й уведено в науковий обіг у Німеччині. А. Аустерманн зазначає, що витoki цього особливого освітнього напрямку – в історії та систематичі педагогічної діяльності<sup>126</sup>. Медіапедагогіка розглядається в двох аспектах: як важливий науковий напрям і субдисципліна в системі педагогічних наук, а також як навчальна дисципліна у вищій школі. У США медіапедагогіка окреслюється як освітня технологія, що характеризується науково-практичним спрямуванням<sup>127</sup>.

Зазвичай визначення поняття "медіапедагогіка" йде за аналогією тлумачення поняття "педагогіка" (Г. Алад'їна<sup>128</sup>, Г. Онкович<sup>129</sup>, А. Фортунатов<sup>130</sup>). Якщо "педагогіка" наука про навчання та виховання підростаючого покоління<sup>131</sup>, то "медіапедагогіка" – це педагогічна наука, яка складається з медіавиховання, медіаосвіти й медіанавчання та

<sup>126</sup> Austermann, A., 1993. *Pedagogika mediow-subdyscyplina nauk pedagogicznych w Niemczech. Dokąd zmierza technologia Kształcenia*, Wydaw. Zakładu Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki UAM, Poznań, s. 83.

<sup>127</sup> Pedagogika Medialna, 2007. Podrecznik akademicki. T. 1. Wyd-wo Naukowe PWN, Warszawa.

<sup>128</sup> Алад'їна, Г. В., 2015. Медіапедагогіка як наука. *Міжнародний студентський науковий вестник*, № 5 (частина 4), с. 535-537.

<sup>129</sup> Онкович, Г. В., 2007. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі. *Дивослово*, №6, с. 2-4.

<sup>130</sup> Фортунатов, А. Н., 2011. Медіапедагогіка или техновоспитание? *Філософія и общество*, № 3, с. 135-154.

<sup>131</sup> Мартиненко, С. В., и Хоружа, Л. Л., 2002. *Загальна педагогіка*: навч. посіб. К.: МАУП, с. 7-8.

послугується відповідними технологіями<sup>132</sup>; наука про процес виховання і навчання людини, за допомогою зростання рівня її освіти, яка дає можливість усвідомити ці процеси шляхом застосування медіазасобів<sup>133</sup>.

Медіапедагогіка розглядається А. Фортунатовим як спосіб формування гармонійної особистості в її відносинах з медіа; як систему методик, які забезпечують розвиток творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів<sup>134</sup>.

За тлумаченням В. Робака, медіапедагогіка – сукупність усіх педагогічних концепцій, теорій, технологій й методик, які базуються на комплексному застосуванні медіа (включно емпіричний досвід, теоретичні положення та нормативні акти)<sup>135</sup>.

З метою з'ясування завдань і функцій медіапедагогіки доцільно звернутися до результатів досліджень Л. Бандури. Вчений обґрунтовує шість ключових завдань, зокрема: теоретико-методологічні, виховні, пізнавальні, дидактичні, творчі, інноваційні, а також завдання, пов'язані із суспільством знань, поширенням інформації про медіа, популяризацією інформації щодо мови медіа, можливості й обмежень у їх використанні<sup>136</sup>.

Німецькі дослідники визначають два *напрями* досліджень у галузі медіапедагогіки: медіа у вихованні та медіа в навчанні. На основі вивчення підходів, запропонованих німецькими вченими, В. Стриковський детально характеризує кожний із них. Враховуючи цілі медіапедагогіки, вчений розширює її зміст, уводячи у науковий обіг напрями у такій інтерпретації:

<sup>132</sup> Онкович, Г. В., 2007. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі. *Дивослово*, №6, с. 2-4.

<sup>133</sup> Аладьина, Г. В., 2015. Медіапедагогіка как наука. *Международный студенческий научный вестник*, № 5 (ч. 4), с. 535-537.

<sup>134</sup> Фортунатов, А. Н., 2011. Медіапедагогіка или техновоспитание? *Философия и общество*, №3, с. 135-154.

<sup>135</sup> Робак, В. Є., 2006. *До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині*. Другий український педагогічний конгрес: зб. матер. конгр. Львів: ТзОВ Камула, с. 275-286.

<sup>136</sup> Там само, с. 150.

загальна медіапедагогіка; медіаосвіта; інформаційна технологія; комп'ютерна діагностика і педагогічна терапія; медіа у світі людини<sup>137</sup>.

Науковці В. Літостанський, В. Іванов, Т. Іванова, О. Волошенюк, В. Даниленко, В. Мележик визначають медіапедагогіку як сукупність педагогічних концепцій, теорій, технологій, методик, які базуються на комплексному застосуванні медіа. Вона, на їх думку, є специфічним напрямом педагогіки з такими складовими як *медіадидактика* (проблеми, роль, функції, і значення медіа в навчанні) та *медіавиховання* (проблеми використання медіаресурсів)<sup>138</sup>.

Близьким за значенням до поняття "медіапедагогіка" є поняття "медіаосвіта", що увійшло в обіг у першій половині ХХ ст.

На міжнародному рівні необхідність введення медіаосвіти вперше зафіксовано у Грюнвальдській Декларації з медіаосвіти (1982 р.), настанови якої пізніше поглиблювалися та деталізувалися на конференціях ЮНЕСКО в Парижі (1989, 1997, 2007), Відні (1999), Сан-Паулу (1998), Торонто (2000), Салоніках (2001), Лондоні (2002) ; Монреалі (2003) та засіданнях Ради Європи в Страсбурзі (2002), Балтиморі (2003), де було схвалено досвід засновників медіаосвіти та провідних медіадидактів із різних країн світу (Ж. Гоне, Р. Корнела, Л. Мастермана, К. Уорснопа та ін.).

Згідно з напрацюваннями Віденської конференції (1999 р.), медіаосвіта визначена частиною базових прав кожного громадянина у кожній країні світу на свободу висловлювання і на доступ до інформації, та інструментом розбудови й дотримання демократії. Усвідомлюючи невідповідності між сутністю та розвитком медіаосвіти у різних країнах світу, учасники конференції "Освіта для медіа та цифрової доби" рекомендували впровадження медіаосвіти у національні освітні програми, а також у вищу, неформальну освіту та навчання протягом життя.

<sup>137</sup> *Pedagogika Medialna*. Podrecznik akademicki, 2007. T. 1. Wyd-wo Naukowe PWN, Warszawa, s.149.

<sup>138</sup> Літостанський, В. В., Іванов, В. Ф., Іванова, Т. В., Волошенюк, О. В., Даниленко, В. І., та Мележик, В. П., 2014. *Основи медіаграмотності*: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класів із навчанням українською мовою, а також російською та іншими мовами національних меншин. К.: АУП, с. 6.

Учасники конференції визначили ролі, які медіаосвіта відіграє в суспільстві:

- медіаосвіта сприяє збагаченню людей різним культурним досвідом за допомогою споживання медіаповідомлень усіх типів (друкованого слова, зображень, аудіо та рухомих зображень);
- медіаосвіта допомагає громадянам представляти їх культури та традиції;
- медіаосвіта створює додаткові можливості людям у будь-якому суспільстві та уможливорює доступ до медіа людям з особливими потребами або економічно неспроможним верствам населення;
- медіаосвіта відіграє найважливішу роль у здатності людей оцінювати й реагувати на інформацію про соціальні та політичні конфлікти, війни, природні лиха, екологічні катастрофи тощо;
- у ситуаціях, коли доступу до електронних і цифрових технологій немає або він обмежений, медіаосвіта може базуватися на доступних технологіях і формуватися під впливом наявних контентів<sup>139</sup>.

У документах ЮНЕСКО зазначається, що медіаосвіта – це навчання (вивчення і викладання) сучасних засобів комунікації, що розглядаються як специфічна і автономна галузь знань у педагогічній теорії та практиці, яка відрізняється від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні й вивченні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика чи географія<sup>140</sup>.

Як бачимо, характеризуючи медіаосвіту, фахівці ЮНЕСКО *чітко відділяють опанування медіа від їх використання як інструменту у навчанні інших наук.*

Вітчизняною педагогічною наукою зазначений термін був запозичений із зарубіжної педагогіки у 1986 р. і являє собою дослівний переклад терміну "*media education*", у якому, відповідно, "*media*" – з латинської мови

<sup>139</sup> Іванов, В. Ф.. 2012. *Медіаосвіта та медіаграмотність*: підручник. Київ: Центр вільної преси, с. 8.

<sup>140</sup> *Media studies in education*, 1997. UNESCO, p. 15.

перекладено як спосіб, засіб, середовище, посередник<sup>141</sup>.

У одному з перших словників періоду незалежної України ("Український педагогічний словник" (С. Гончаренко, 1997)) автор подає тлумачення медіаосвіти та характеризує його як "напрямок у педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо)"<sup>142</sup>.

У сучасній "Енциклопедії освіти" (2008) зазначається, що медіаосвіта – це "технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприймання інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет"<sup>143</sup>.

Разом з тим, Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, схвалена постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150), розширює тлумачення медіаосвіти та подає його вже й як "частину освітнього процесу, спрямовану на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій"<sup>144</sup>.

*У зазначеному контексті медіаосвіта в Україні на цей час розглядається вже не тільки як інструмент для опанування медіа, але й як важлива, невід'ємна складова освітнього процесу.*

За таких умов теорія і практика медіаосвіти розширює коло проблем дослідження. Предметом наукового пошуку стають вітчизняний та світовий

<sup>141</sup> Баришполець, О. Т.. 2014. *Український словник медіакультури*. К.: Міленіум.

<sup>142</sup> Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, с. 203.

<sup>143</sup> *Енциклопедія освіти*, 2008. Академія пед. наук України. К.: Юрінком Інтер.

<sup>144</sup> *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні* [online]. Доступно: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).



досвід медіаосвіти (Г. Онкович<sup>145</sup>, І. Фатєєва<sup>146</sup>, Л. Найдьонова<sup>147</sup> та ін.); мас-медіа в цілому, моделі і методи медіаосвіти (Д. Бекінгем<sup>148</sup>, Л. Мастерман<sup>149</sup>, С. Пензін<sup>150</sup>, Ю. Усов<sup>151</sup>, О. Федоров<sup>152</sup>, Е. Харт<sup>153</sup> та ін.), психолого-педагогічні дослідження з питань медіаосвіти (Л. Баженова<sup>154</sup>, О. Бондаренко<sup>155</sup>, Л. Зазнобіна<sup>156</sup>, О. Шариков<sup>157</sup> та ін.) та ін.

Так, на думку Г. Онкович, медіаосвіта – це процес навчання й самонавчання особистості за посередництва масово-комунікаційних засобів. Медіаосвіта розглядається як автономна дисципліна, як частина загальної освіти, що може бути інтегрована у традиційні дисципліни<sup>158</sup>.

Б. Потятиник, вивчаючи професійно орієнтовану медіаосвіту, стверджує, що вона є науково-освітньою сферою діяльності, яка ставить за мету допомогти індивідові сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути та прищепити інформаційну культуру. Медіа освіта, на думку науковця, спрямована й на масове оволодіння елементарними журналістськими навичками та новітніми технологіями, а також є певним захистом індивідів від надміру агресивного інформаційного довкілля (впливу екранного насильства, пропаганди,

<sup>145</sup> Онкович, Г. В., 2010. Сучасна медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід. Світові стандарти сучасної журналістики / МОН України. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., с. 47-51.

<sup>146</sup> Фатєєва, І. А., 2007. Медіаосвіта: теоретичні основи і практика реалізації: [монографія]. Челябинск: Челяб. гос. ун-т.

<sup>147</sup> Найдьонова, Л. А., 2007. Перспективи розвитку медіа-освіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіа-культури. Вища освіта України. Темат. вип. "Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти", Т. 5, с. 161-167.

<sup>148</sup> Buckingham, D., 2003. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.

<sup>149</sup> Masterman, L., *Mediaeducation: eight basic principles* [online]. Доступно: [www.infoamerica.org/.../masterman.doc](http://www.infoamerica.org/.../masterman.doc).

<sup>150</sup> Пензін, С. Н., 2005. *Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью*. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та.

<sup>151</sup> Усов, Ю. Н., 2000. Экранные искусства – новый вид мышления. *Искусство и образование*. Т. 2000/19, № 3, с. 48-69.

<sup>152</sup> Федоров, А. В., и Новикова, А. А., 2002. *Основные теоретические концепции медиаобразования*. Вестн. Рос. гос. гуманит. фонда, № 1, с. 157.

<sup>153</sup> Hart, A., 1998. *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

<sup>154</sup> Баженова, Л. М., 1993. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности. *Специалист*, № 5, с. 6-8.

<sup>155</sup> Бондаренко, Е. А., 2003. *Путешествие в мир кино*. М.: ОЛМА-ПРЕСС Гранд.

<sup>156</sup> Зазнобина, Л. С., 1999. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ? [online]. Доступно: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/MEDIA.HTM>.

<sup>157</sup> Шариков, А. В., 1990. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Академия наук СССР.

<sup>158</sup> Онкович, Г. В., 2008. *Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа*. Вища освіта України, № 3. с. 130-137.

реклами тощо)"<sup>159</sup>. У зазначеному контексті акцентується увага на важливості розвитку вмінь та навичок протистояння маніпулятивному впливу медіа на особистість людини.

Досліджуючи проблему формування медіаосвіченості майбутніх учителів, Н. Змановська, досліджуючи проблему формування медіаосвіченості майбутніх учителів, подає більш ґрунтовне визначення, у якому розглядає медіаосвіту як педагогічне явище, розвиток, формування особистості на матеріалах і через засоби масової комунікації. Дослідниця вважає, що результатом медіаосвіти є формування медіаосвіченості, тобто "сукупності систематизованих медіазнань, умінь, ціннісного ставлення до медіаосвіти в цілому, а також визначених ними рівня майстерності з реалізації медіаосвіти школярів у педагогічному процесі"<sup>160</sup>.

У останні роки відбувається ще більша конкретизація предметної галузі досліджень через експериментальні роботи, що проектують її у власне освітню галузь: аудіовізуальна медіаосвіта школярів (О. Баранов, О. Бондаренко, А. Бурнашев, К. Грибанова), питання створення та використання екранних засобів навчання в школі (Л. Баженова, М. Духовна, В. Єгоров, М. Жабський, Л. Прессман), інтегрована медіа-освіта (С. Гудиліна, Т. Жарковська, О. Журін, Л. Зазнобіна, Г. Новикова, К. Тихомирова, І. Фомічова), медіа-освіта на матеріалі преси (О. Ваганова, К. Ветров, Д. Григорова, О. Короченський) та ін.

Медіапедагог О. Федоров, узагальнюючи досвід вітчизняних та зарубіжних учених щодо медіаосвіти, виділив вісім її теорій:

**Ідеологічна теорія.** Її прихильники вважають, що медіа маніпулює громадською думкою, зокрема в інтересах визначених класів, рас та націй. Дитяча аудиторія є найбільш доступною "мішенню" впливу медіа. Тому пріоритетною метою медіаосвіти є спонукання аудиторії до зміни системи

<sup>159</sup> Потятиник, Б., 2004. *Медіа: ключі до розуміння*. Вид-во ПАІС, с. 8.

<sup>160</sup> Змановская, Н. В., 2004. *Формирование медиаобразованности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. техн. наук: спец. 13.00.01. Иркутск*, с. 10.

масової комунікації.

**Протекціоністська (ін'єкційна, захисна) теорія.** Прихильники цієї теорії вважають, що медіа здійснюють сильний і у той же час негативний вплив на аудиторію. Зокрема, діти сприймають зображення насилля на екрані як зразок поведінки, який наслідують у реальному житті. Аудиторія тут є пасивним споживачем, не здатним розуміти сутність медіаповідомлень. Метою медіаосвіти у цьому випадку є зменшення негативного ефекту від масового залучення аудиторії споживачів до світу медіа. Педагоги вказують на відмінності між реальним та віртуальним життям, вчать протистояти негативному впливу медіаконтенту.

**Медіаосвіта як джерело задоволення потреб аудиторії.** За постулатами даної теорії, вплив медіа на аудиторію обмежений, споживачі можуть самостійно обрати та оцінювати медіатекст відповідно до своїх потреб. За таких умов мета медіаосвіти полягає в тому, щоб допомогти споживачам інформації використовувати медіа з максимально позитивним ефектом.

**Практична теорія.** Вплив медіа тут визнається обмеженим, а основним завданням – є навчити використовувати медіазасоби. Тобто увага приділяється вивченню технічної сторони інформаційної взаємодії та використанню медіазасобів для створення власного медіаконтенту.

**Естетична (художня) теорія.** Метою медіаосвіти є допомога аудиторії в розумінні основних законів та мови медіа як різновиду мистецтва, розвиток естетичного сприймання та смаку, здатності до критичного аналізу, інтерпретації та оцінки медіатекстів. Тому зміст медіаосвіти ґрунтується на вивченні мови медіакультури, її історії.

**Семіотична теорія.** Представники цього напрямку стверджують, що медіа часто намагаються приховати знаковий характер своїх текстів. Тобто метою медіаосвіти є допомога пасивній аудиторії правильно читати тексти медіа. Основним змістом навчання стають коди та "граматика" медіатексту, тобто мова медіа, а стратегією – навчання правилам декодування

медіатексту, опис його змісту, асоціацій, особливостей мови.

**Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення.** Медіа тут представлені як четверта влада, що може диктувати пріоритети для аудиторії. Метою медіаосвіти є захист аудиторії від маніпулятивного впливу медіа, навчання орієнтації у медійному потоці. Педагог у процесі занять вивчає з учнями вплив медіа на індивідів та суспільство за допомогою кодів (символів), розвиває критичне мислення стосовно медіаматеріалів. Аудиторія в умовах надлишку інформації потребує орієнтира, має бути навчена сприймати та аналізувати інформацію, повинна мати уявлення про механізми та наслідки впливу медіа. Метою медіаосвіти є виховання людини, підготовленої до сприймання інформації мас-медіа, здатної повноцінно зрозуміти та проаналізувати її, протистояти маніпуляційним впливам.

**Культурологічна теорія.** Її прихильники вважають, що медіа пропонує, а не нав'язує інтерпретацію текстів. Аудиторія завжди перебуває у процесі діалогу з медіатекстами та їх оцінюванням. Користувач самостійно аналізує контент, інтерпретує його. Головною метою медіаосвіти – є допомогти споживачам зрозуміти, як медіа можуть збагатити їх сприймання, знання<sup>161</sup>.

Вивчення окреслених теорій медіаосвіти дає можливість проаналізувати її у різних аспектах: ідеологічному, практичному, естетичному, семіотичному, культурологічному. У такий спосіб розкриваються підходи до вивчення медіаосвіти, окреслюються її функції. У контексті вивчення проблеми розвитку медіакультури, представлений аналіз обґрунтовує множинність феномена медіакультури як результату медіаосвіти.

У такій інтерпретації поняття "медіаосвіта" *розширює змістову характеристику* поняття "медіапедагогіка" *комплексом завдань процесуального характеру*, а поєднання зовнішніх та внутрішніх характеристик актуалізованих категорій дозволяє ґрунтовно *розкрити*

---

<sup>161</sup> Федоров, А., 2004. Медиаобразование в современной России: основные модели. *Высшее образование в России*, № 8, с. 34-39.

*освітній контекст феномену медіакультури.*

Враховуючи зазначене вище, слід погодитися з українською дослідницею І. Дичківською, яка вважає, що медіаосвіта спрямована на підготовку тих, хто навчається, до життя в інформаційному суспільстві, формування вміння користуватися інформацією у будь-якому вигляді, здійснення комунікації, усвідомлення наслідків впливу на людину ЗМІ, в тому числі у процесі спеціального організованого освітнього та виховного впливів<sup>162</sup>.

Співзвучною з цим є думка А. Литвина, який вбачає завдання медіаосвіти у формуванні критично мислячої, соціально активної, комунікативної особистості, яка вільно й осмислено орієнтується в медіапросторі, а базовим шляхом отримання результату за таких умов визначається освітня діяльність<sup>163</sup>.

Підтвердженням актуальності обраного теоретичного підґрунтя для дослідження *проблеми формування розвитку медіакультури* є ряд положень Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010), де зазначається, що одним із завдань розбудови вітчизняної освіти є створення в Україні *цілісної системи медіаосвіти*, що дозволить забезпечити всебічну підготовку дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності й медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей<sup>164</sup>.

Відповідно, *метою медіаосвіти* визначено формування медіакультури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо)<sup>165</sup>, а її головними *завданнями* відповідно до мети є сприяння формуванню:

<sup>162</sup> Дичківська, І. М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навч. посібник. К., с. 341.

<sup>163</sup> Литвин, А. *Завдання медіа-освіти в контексті підвищення якості професійної підготовки* [online]. Доступно: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2009\\_4/Lytvyn.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_4/Lytvyn.htm).

<sup>164</sup> Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [online]. Доступно: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).

<sup>165</sup> Там само.

- медіаімунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне "сміття", захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;

- рефлексії та критичного мислення як психологічних механізмів медіаграмотності, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування у медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа;

- здатності до медіатворчості для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації та приязності соціального середовища, мережі стосунків і якості життя в значущих для особистості спільнотах;

- спеціалізованих аспектів медіакультури: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, та сучасних напрямів медіаарту тощо<sup>166</sup>.

Дослідник А. Литвин наголошує, що на початку ХХІ ст. зміст і мета медіаосвіти дещо *трансформувалися*. Виникнення нових медіа призводить до того, що медіаосвіта сприяє переходу до елементів загальної теорії комунікацій: таке навчання дозволяє оволодівати цілісною картиною засобів створення, принципів роботи і впливу сучасних медіа на становлення особистості. А до числа базових цілей медіаосвіти науковець відносить:

- розвиток комунікативних здібностей;
- формування критичного мислення;

<sup>166</sup> Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [online]. Доступно: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).

- навчання сприйманню інформації, перекодуванню візуального образу у вербальну знакову систему;
- оцінювання якості інформації, вироблення вмінь вибирати при "споживанні" інформації з мас-медіа;
- підвищення загальнокультурного рівня особистості<sup>167</sup>.

За таких умов, науковець акцентує увагу на *значущості підготовки фахівців* і наголошує на необхідності формування у них ряду умінь: орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів ЗМІ; розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати й оцінювати медіаповідомлення; розшифровувати та використовувати закодовану в медіаповідомленнях інформацію; знати правила культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації; розрізняти та застосовувати методи організації професійної діяльності з використанням технології мультимедіа; збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності; самостійно створювати медіаповідомлення в галузі професійної діяльності.

Вважаємо за необхідне зазначити, що, на думку фахівців НАПН України, серед ряду пріоритетних напрямів розвитку ефективної системи медіаосвіти в Україні виділяють не тільки розроблення стандартів *фахової підготовки медіапедагогів* і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної та психологічної освіти, але й створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл та *підготовки педагогів, здатних*

---

<sup>167</sup> Литвин, А. *Завдання медіа-освіти в контексті підвищення якості професійної підготовки* [online]. Доступно: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2009\\_4/Lytvyn.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_4/Lytvyn.htm).

*розв'язувати поставлені завдання*<sup>168</sup>.

У цілому, *медіаосвіта педагогів* у Концепції розвитку медіаосвіти в Україні (2010) розглядається як форма безперервної освіти, заснована на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і новітніх медіа; забезпечує вирівнювання досвіду поколінь (зокрема старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах іншої системи мас-медіа), постійний особистісний розвиток і підвищення кваліфікації<sup>169</sup>.

Головною метою медіаосвітнього навчання педагогів є їх підготовка до роботи в сучасних інформаційних умовах, оволодіння уміннями повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати, оцінювати медіа-інформацію, ознайомлення з інноваційними методиками організації навчально-виховного процесу в школі, наповнення навчального матеріалу новим інформаційним змістом, створення сучасного інформаційно-освітнього, медіа-середовища з використанням сучасних технологій (ІКТ, хмарних технологій).

Досягнення поставленої мети передбачає оволодіння вчителями *комплексом знань*, серед яких: 1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати медіатексти і цінності, що розповсюджують медіа; 4) добирати відповідні медіа для створення та розповсюдження власних медіатекстів та набуття зацікавленої в них аудиторії; 5) щодо отримання можливостей вільного доступу до медіа як для сприймання, так і для продукції.

Практикоорієнтованою складовою медіаосвіти педагогів є *оволодіння уміннями* виявляти маніпулятивний вплив медіа; оцінювати зміст інформації та застосовувати раціональні методи її пошуку, використовуючи освітні ресурси глобальної мережі Інтернет; проводити методично грамотно медіаосвітні заняття; використовувати в освітньому процесі приклади

<sup>168</sup> Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [online]. Доступно: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).

<sup>169</sup> Там само.



негативних соціальних тенденцій, що створюють засоби масової інформації (зниження рівня моральних і духовних потреб людини, створення негативних ідеалів тощо); орієнтуватися в сучасному медіапросторі; розуміти основні принципи функціонування різних видів масової інформації; розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати й оцінювати медіаповідомлення; самостійно створювати медіапродукти та використовувати їх в професійній діяльності тощо.

Важливою особливістю медіаосвіти є й розвиток мотиваційної, ціннісної та особистісно-психологічної спрямованості людини як фахівця (педагога) у сфері взаємодії з мас-медіа<sup>170</sup>, а активність у використанні педагогами освітнього потенціалу медійних ресурсів для саморозвитку й самореалізації дає можливість досягти *високого рівня особистісної медіакультури* в медіанасиченому суспільстві.

На основі узагальнення теоретичних положень щодо характеристики феномену медіакультури у площині медіапедагогіки та медіаосвіти з урахуванням їх процесуально-результативного характеру розглянемо контекст медіаосвітнього навчання вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення ефективності їх взаємодії із сучасною системою медійних засобів, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільні гаджети) медіа.

## ***2.2. Структура медіакультури вчителів та критерії, показники, рівні її розвитку***

Модернізація професійної підготовки педагогів у контексті досліджуваної проблеми потребує аналітико-синтетичного застосування певних законів і теорій науки, використання методів та прийомів, що забезпечують можливість не тільки вивчити досліджуване явище, але й

---

<sup>170</sup> Игошев, Б. М., 1998. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект. *Известия Уральского государственного университета*, № 56, с. 34.

визначити перспективи його удосконалення й оптимального функціонування. За таких умов ключовим поняттям, що дозволяє реалізувати поставлене завдання є "структура медіакультури вчителя", виділення й аналіз якої дозволить подати внутрішню характеристику досліджуваного явища, тобто розглянути його комплексно.

У науковій літературі поняття "структура" розглядається: як множина частин або форм, які знаходяться у взаємодії та специфічному порядку, необхідному для реалізації певних функцій; як одна з основних категорій системного аналізу, що характеризує стійку впорядкованість у просторі й часі елементів системи та їх зв'язків; як стійке відображення взаємних відносин елементів цілісного об'єкта<sup>171</sup>.

Аналіз наукової літератури з актуалізованої проблеми свідчить про існування різних наукових поглядів та підходів щодо розуміння структури медіакультури. Це знайшло відображення в ряді педагогічних досліджень (Т. Айгіна, А. Атаян, Т. Зелінська, Н. Коновалова, С. Михайліді, І. Овчинникова, А. Пеньков, О. Пугач та ін.) (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

### Структурні компоненти медіакультури у авторській інтерпретації

№	Автор	Компоненти, виділені авторами
1	М. Вебер(1990) <sup>172</sup>	- знання; - відбір і використання медіа; - розробка власного медіа продукту; - аналітичні здібності, пов'язані з креативними можливостями, на яких засновані різні види медіа
2	Н. Розенберг (1991) <sup>173</sup>	- загальнонавчальна (комплекс

<sup>171</sup> Кустовська, О. В., 2005. *Методологія системного підходу та наукових досліджень*: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка.

<sup>172</sup> Вебер, М., 1990. *Избранные произведения*. М.: Прогресс.

		взаємопов'язаних загальнонаукових знань і умінь, необхідних для успішного засвоєння предметних знань і вмінь); - культура спілкування; - комп'ютерна культура
3	А. Пеньков (1992) <sup>174</sup>	- світоглядний, - загальноосвітній, - комунікативний, - алгоритмічний
4	С. Михайліді (1992) <sup>175</sup>	- світоглядний, - комунікативний, - алгоритмічний
5	Т. Айгіна (1993) <sup>176</sup>	- матеріальний; - духовний; - творчі сили та здібності людини
6	І. Овчинникова (1996) <sup>177</sup>	- соціальний досвід (знання, вміння, навички); - творчі здібності; - спрямованість (переконання, світогляд, ідеали, прагнення) і форми представлення

<sup>173</sup> Розенберг, Н. М., 1991. *Информационная культура в содержании общего образования*. Советская педагогика, № 3, с. 33-38.

<sup>174</sup> Пеньков, А. В., 1992. *Использование новой информационной технологии при преподавании математики в старших классах старшей школы*: Автореферат дис. ... кандидата пед. наук. Киев.

<sup>175</sup> Михайлиди, С. В., 1992. *Формирование элементов информационной культуры школьников при обучении математике в 5-6 классах*: Автореферат дис. ... доктора пед. наук. Москва.

<sup>176</sup> Айгина, Т. Е., 1993. *Комплексный подход к воспитанию информационной культуры старших школьников*: Автореферат дис. кандидата пед. наук. Бишкек.

<sup>177</sup> Овчинникова, И. Г., 1996. *Дидактические условия формирования информационной культуры школьников*: дис. кандидата пед. наук. Магнитогорск.

7	Ю. Куликов (1997) <sup>178</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- інформаційна картина світу,</li> <li>- алгоритмічна культура мислення,</li> <li>- інформаційна (комунікативна, комп'ютерна) діяльність</li> <li>- пізнавальна діяльність</li> </ul>
8	О. Пугач (2000) <sup>179</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- когнітивний (сукупність знань і уявлень про інформаційну картину світу),</li> <li>- операційно-технологічний (сукупність алгоритмів людської діяльності, пов'язаної зі зберіганням, передачею та обробкою інформації),</li> <li>- психофізіологічний (сукупність певних психічних структур та загальних здібностей, необхідних для реалізації алгоритмів інформаційної діяльності),</li> <li>- аксіологічний (система ціннісних орієнтацій, життєвих установок, етичних і моральних норм, правил і принципів поведінки)</li> </ul>
9	В. Дж. Поттер(2001) <sup>180</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- досвід</li> <li>- активне використання умінь</li> <li>- готовність до самоосвіти</li> </ul>
10	А. Сілверблет (2001) <sup>181</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до критичного мислення;</li> <li>- розуміння процесу масової комунікації;</li> </ul>

<sup>178</sup> Куликов, Ю. П., 1997. Методические особенности формирования информационной культуры у учащихся 5-7 классов в процессе преподавания курса "ОИВТ": Автореферат дис. ... кандидата пед. наук. Москва.

<sup>179</sup> Пугач, О. И., 2000. *Формирование информационной культуры учащихся общеобразовательных школ как фактор гуманизации образования*: Дис. ... кандидата пед. наук. Самара.

<sup>180</sup> Potter, W. J., 2001. *Media Literacy*. Thousand Oaks. London: Sage Publication.

<sup>181</sup> Silverblatt, A., 2001. *Media Literacy*. Westport, Connecticut. London: Praeger.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- розуміння впливу медіа на особистість і суспільство;</li> <li>- розвиток умінь аналізувати і обговорювати медіатексти;</li> <li>- розгляд змісту медіа як "тексту";</li> <li>- розвиток здібностей отримувати задоволення, розуміти, і оцінювати медійний зміст</li> </ul>
11	Н. Коновалова(2004) <sup>182</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ціннісний</li> <li>- технологічний</li> <li>- особистісно-творчий</li> </ul>
12	Н. Гендина (2005) <sup>183</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння самостійно сформулювати свою інформаційну потребу</li> <li>- уміння висловлювати її словесно</li> <li>- знання основних алгоритмів пошуку інформації залежно від виду запиту</li> <li>- уміння взяти інформацію з джерела і правильно оформити результати своєї інформаційно-аналітичної діяльності</li> </ul>

Як видно з таблиці 2.1, використовуючи різну термінологію, науковці окреслюють ознаки виділених компонентів близькими за змістом характеристиками. У їх дослідженнях *особливе* визначається метою та завданнями конкретного дослідження та, відповідно, відображає специфіку наукового пошуку. В узагальненому вигляді компонентний склад медіакультури відображає:

<sup>182</sup> Коновалова, Н. А., 2004. *Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза*: автореферат дис. канд. пед. наук. Вологда.

<sup>183</sup> Гендина, Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С.18-24.

- норми спілкування і ставлення до світу, світогляд (ціннісно-світоглядний аспект);
- наявні знання про суспільство, техніку, способи діяльності, мислення (загальноосвітній компонент);
- певні галузеві вміння та навички особистості (технологічний компонент);
- досвід творчої пошукової та дослідницької діяльності (особистісно-творчий компонент).

Із загального контексту результатів наукових досліджень виділяється аналіз структурних компонентів, поданий О. Баришпольцем у площині медіапедагогіки та її процесуальної характеристики – медіаосвіти<sup>184</sup>.

Характеризуючи медіакультуру особистості як певний рівень її розвитку під кутом зору здатності ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі: розпізнавати, сприймати, розуміти, аналізувати, оцінювати медіа тексти, тлумачити поширювану через мас-медіа культурну, політичну інформацію й адекватно реагувати на неї, долучатися до медіа творчості, засвоювати нові знання за допомогою медіа<sup>185</sup>, вчений до структурних компонентів медіакультури відносить *медіаобізнаність*, *медіаграмотність* та *медіаосвіченість*<sup>186</sup>. Ці категорії медіапедагогікою виділяються як базові, а автор детально розгортає їх зміст.

Так, *медіаобізнаність* визначається як система знань про засоби масової комунікації, особливості їх функціонування, про користь і шкоду, блага і загрози, які вони несуть людині; а також як властивість комуніканта вільно орієнтуватися в насиченому інформаційному середовищі, швидко знаходити потрібні джерела інформації та сповна їх використовувати<sup>187</sup>.

За таких умов медіаобізнаність як властивість медіакультурної особистості допомагає вільно орієнтуватися в насиченому інформаційному

<sup>184</sup> Баришполець, О. Т. 2014. *Український словник медіакультури*. К.: Міленіум.

<sup>185</sup> Баришполець, О. Т., Голубева, О. Є., Найдьонова, Л. А., Мироненко, Г. В., Різун, В. В. та ін., 2009. *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід*: Навчальний посібник. К.: Міленіум.

<sup>186</sup> Баришполець, О. Т., 2014. *Український словник медіакультури*. К.: Міленіум.

<sup>187</sup> Там само.

середовищі, швидко знаходити необхідні джерела інформації та ефективно їх використовувати.

Базовими для визначення сутності поняття "медіаграмотності" як здатності аналізувати, усвідомлювати, оцінювати, інтерпретувати, створювати та використовувати різні види медіатекстів у професійному й особистісному житті стали роботи К. Ворнснопа<sup>188</sup>, Р. К'юбі<sup>189</sup>, О. Федорова<sup>190</sup>. Медіаграмотність як сформована якість особистості та необхідна умова для удосконалення творчої і професійної діяльності вивчалась, наприклад, І. Жилавською<sup>191</sup>.

Процес розвитку медіакультури вчителів передбачає оновлення медіазнань (уявлень, термінів, фактів, які відображають систему мас-медіа), вдосконалення медіавмінь (здійснення медіаосвітньої діяльності на основі медіазнань) та медіанавичок (здійснення медіаосвітньої діяльності на рівні автоматизованих дій) та характеризує *високий рівень розвитку медіакультури особистості*<sup>192</sup>.

Такий підхід до змістової інтерпретації медіакультури й характеризується поняттям *медіаосвіченість* особистості, яка передбачає її здатність бути носієм та передавачем медіакультурних стандартів; здатність вступати в медіадіалог між виробниками і споживачами медіа; здатність створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства та проявляється у високому рівні сприймання, аналізу, оцінки і створення медіатекстів, розуміння соціокультурного і політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем передавання інформації, використанні медіа.

<sup>188</sup> Worsnop, C., 1996. *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communications, 77 p.

<sup>189</sup> Kubey, R., 1997. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick; London, 484p.

<sup>190</sup> Федоров, А. В., 2010. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиопедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та.

<sup>191</sup> Жилавская, И. В., 2011. *Медиаинформационная грамотность как новое направление в медиаобразовании* [online]. Доступно: <http://elibrary.ru>.

<sup>192</sup> Баришполец, О. Т., Голубева, О. С., Найдьонова, Л. А., Мироненко, Г. В., Різун, В. В. та ін., 2009. *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід*: Навчальний посібник. К.: Міленіум.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010) уточнюється зміст окреслених понять. Так, медіаобізнаність тлумачиться як складова медіакультури, орієнтована на засвоєння особистістю системи знань про засоби масової комунікації, їх історію та особливості функціонування, користь і шкоду для людини, уміння убезпечити себе від деструктивних медіаінформаційних впливів і вільно орієнтуватись у світі інформації <sup>193</sup>.

А *медіаграмотність* як складова медіакультури визначає необхідність володіння вміннями користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, розмежовувати реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують <sup>194</sup>.

З урахуванням проведеного аналізу медіакультури вчителя, визначення її специфіки та функціональних особливостей, у тому числі культурологічного та медіаосвітнього характеру, *структуру медіа культури вчителя* представлено як *робочий образ досліджуваного явища* (див. рис. 2. 1). Її цілісність за таких умов визначається рядом компонентів:

I. *Мотиваційний компонент* – актуалізує мотиви щодо розвитку медіакультури, бажання самостійно поповнювати свої знання в галузі медіакультури, прагнення до критичного сприймання та аналізу інформації, одержуваної через засоби медіа, прагнення до вдосконалення своїх знань і умінь в галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

II. *Професійно-когнітивний компонент* – забезпечує оволодіння знаннями, що дозволяють здійснювати професійну діяльність з використанням медіа-засобів, медіа-ресурсів, займатися самоосвітою.

<sup>193</sup> Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [online]. Доступно: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).

<sup>194</sup> Там само.



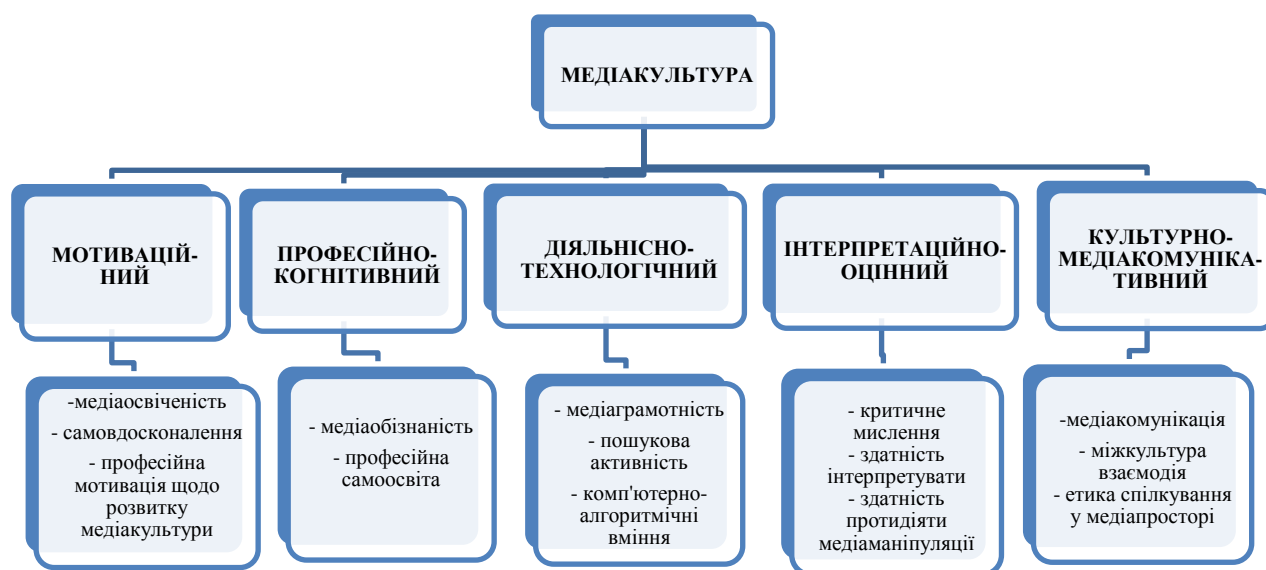


Рис. 2.1. Структурні компоненти медіакультури вчителя

III. *Діяльнісно-технологічний компонент* – забезпечує практичне застосування знань, розміщених у медіапросторі.

IV. *Інтерпретаційно-оцінний компонент* – виявляється у здатності критично аналізувати й оцінювати медіатексти, протидіяти медіаманіпуляціям.

V. *Культурно-медіакомунікативний компонент* – забезпечує поєднання процесів сприймання та впровадження в практику норм поведінки, орієнтований на комунікативні процеси (медіакомунікація та міжкультурна взаємодія), етику спілкування у медіа просторі, накопичення професійного досвіду.

У межах кожного компоненту заданої структури вирішуються певні завдання та реалізуються певні функції. Розглянемо характеристику кожного компонента структури більш детально.

*Мотиваційний компонент* відображає сукупність мотивів та цінностей особистості, які дозволяють їй здійснювати професійну діяльність шляхом використання медіазасобів та медіатехнологій; мотивацію вчителів до

діяльності з використанням медіазасобів; медіаосвітню спрямованість організації процесу розвитку медіакультури вчителя.

Аспекти мотивації розглядаються багатьма дослідниками (Д. Ашировим<sup>195</sup>, В. Сластьоніним<sup>196</sup> та ін.), які характеризують її як спонукання до дії, до усвідомлюваної причини, від якої залежить вибір дій і вчинків особистості.

Так, Н. Басова поділяє мотиви на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх мотивів відносить процесуальні, результативні, мотиви саморозвитку, які сприяють самоосвіті та самовдосконаленню. Зовнішні мотиви: суспільні та особистісні, що відображають самоствердження, оцінку, успіх у реалізації певного виду діяльності<sup>197</sup>.

З точки зору Д. Аширова, мотивація є процесом, що бере початок з фізіологічної чи психологічної потреби, активізує поведінку, спрямовану на досягнення мети<sup>198</sup>.

Даний компонент, на думку О. Федорцової, окрім мотивів здійснення професійної діяльності та потреб у самовдосконаленні та саморозвитку, містить також ціннісні установки професійної реалізації та формування цілісної особистості з високим рівнем загальної культури<sup>199</sup>.

Мотиваційний компонент є певною мірою стрижневим щодо розвитку високого рівня медіакультури педагога, оскільки від того, наскільки вмотивованим є вчитель до медіаосвітньої діяльності, залежить зміст і характер професійної діяльності.

Сама структура мотиваційного компоненту багатозначна за змістом і формами та включає певні групи: професійні, утилітарні, пізнавальні, мотиви саморозвитку.

<sup>195</sup> Аширов, Д. А., 2005. *Трудовая мотивация*: [учеб. пособие]. М.: ТК Велби: Простект.

<sup>196</sup> Сластенин, В. А., 1993. *Формирование профессиональной культуры учителя*: учеб. пособ. М.: Изд-во МПГУ.

<sup>197</sup> Басова, Н. В., 2000. *Педагогика и психология*. Ростов-н/Д.: Феникс.

<sup>198</sup> Аширов Д. А. *Трудовая мотивация* : [учеб. пособие] / Д. А. Аширов. – М. : ТК Велби : Простект, 2005. – 448 с.

<sup>199</sup> Федорцова О. Г. Професійна підготовка майбутніх інженерів на основі духовно-моральних цінностей : [наук.-метод. зб.] / О. Г. Федорцова // *Нові технології навчання*. – № 69. – Ч. II. – Київ-Вінниця, 2011. – С. 281–284.

У цілому, *мотиваційний* компонент актуалізує мотиви і ціннісні орієнтації особистості, які спрямовують її на пізнання медіапростору і його основних понять, формування пізнавального інтересу, здобуття нових фахових знань, інтегрування знань про сутність і особистісний сенс самовдосконалення, спонукають до відкритості до всього нового. Його характер виявляється у потребі працювати з різними джерелами інформації, усвідомлення постійного оновлення фундаментальних знань та загальнокультурної підготовки, що входять до змісту медіаосвіти.

*Професійно-когнітивний* компонент передбачає володіння вчителем системою знань, які є основою теоретичної підготовленості вчителя закладу освіти до здійснення ним медіаосвітньої діяльності, зумовлюють успішність розвитку його медіакультури. Ми погоджуємося з висновками Ю. Кулюткіна про те, що знання – це не просто інформація, що пасивно зберігається в пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує та організовує його дії, а також критерій, завдяки якому педагог оцінює результативність своєї роботи<sup>200</sup>.

Головною ознакою знань є їх багатофункціональність<sup>201</sup>. Так, наприклад, на думку А. Атаян, медіакультура вбирає в себе знання з тих наук, які сприяють її розвитку та забезпечують конкретний вид діяльності (кібернетика, інформатика, теорія інформації, математика, теорія проектування баз даних та ін.). Невід'ємною частиною медіакультури є знання нових інформаційних технологій<sup>202</sup>.

Інваріант змісту медіаосвіти відображає компоненти медіакультури і включає:

- знання про інформаційне суспільство, особливості та закономірності

<sup>200</sup> Кулюткин, Ю. Н., 1984. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения. Вопросы психологии, № 5, с. 41-44.

<sup>201</sup> Професійний розвиток педагогічних працівників: Практична андрагогіка : наук.-метод. посіб. , 2007..К.: Букрек.

<sup>202</sup> Атаян, А. М., 2001. Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества. Владикавказ: ВГУ.

його функціонування; про сутність і функції медіаосвіти, шляхи, методи та форми його реалізації;

- ціннісні орієнтації інформаційного світу і медіаосвіти;
- уміння і навички роботи з інформаційними джерелами;
- види творчої, пошукової діяльності щодо вирішення проблемних питань, що виникають під час інформаційної взаємодії<sup>203</sup>.

Погоджуємося з Л. Перминою, що зміст медіаосвіти виконує медіакультурну функцію, яка полягає в попередженні функціональної неграмотності, сприяє професійному самовизначенню особистості, соціально-професійному захисту її на основі отриманих знань, самопізнанню, здійсненню культуротворчої функції в інформаційному суспільстві<sup>204</sup>.

Насьогодні всі діючі програми з медіаосвіти реалізуються двома шляхами: спеціальним або інтегративним. Аналіз цих підходів показав, що їх абсолютизація позбавляє цілісності процес розвитку медіакультури, тому вважаємо їх не взаємовиключаючими, а взаємодоповнюючими.

Є. Коган і Ю. Первін відзначають, що людина інформаційного суспільства повинна володіти не тільки новими інструментами діяльності, але й новим баченням світу, що відповідає одному з найважливіших компонентів медіакультури – світогляду ("система узагальнених поглядів на світ, на місце людини в ньому, на ставлення людей до оточуючої їх дійсності і самих себе, а також їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності")<sup>205,206</sup>.

За таких умов, система поглядів людини в інформаційному суспільстві має включати в себе уявлення про роль інформації та засоби масової комунікації в житті суспільства, про загальні закономірності інформаційних процесів, про етичні норми взаємодії у такому суспільстві, про духовність як

<sup>203</sup> Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [online]. Доступно: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/)

<sup>204</sup> Перминова, Л. М., 1995. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: Автореф. дис. доктора пед. наук. Москва.

<sup>205</sup> Коган, В. В., 1985. Человек в потоке информации. Новосибирск: Наука.

<sup>206</sup> Первин, Ю. А., 1994. Дети, компьютеры и коммуникации. Информатика и образование, № 1, с. 41-44.

рушійну силу прогресу, про постійну самоосвіту як необхідну умову конкурентоздатності людини в інформаційному суспільстві та ін.

У цілому ж, *професійно-когнітивний* компонент передбачає засвоєння педагогами інтегрованих теоретичних, методичних і практичних знань щодо використання сучасних медіаосвітніх технологій, які забезпечують розвиток медіакультури учнів. Даний компонент проявляється, перш за все, в здатності пояснювати значення основних термінів в галузі медіаосвіти, знаннях основних алгоритмів *пошуку інформації* залежно від виду запиту, *дослідження і аналізу* інформації, отриманої через засоби медіа.

*Діяльнісно-технологічний компонент.* Важливими компонентами медіакультури є вміння і навички. Уміння, що забезпечують виконання дій у практичній медіаосвітній діяльності, з одного боку, будемо розглядати як здатність педагога закладу освіти реалізувати цілі власного розвитку, з іншого – як цілеспрямовану динамічну систему осмислених дій, спрямованих на запуск механізмів розвитку медіакультури учнів, що ґрунтуються на знаннях соціального та фахового підґрунтя медіакультури, її структурі, принципах, особливостях.

Н. Макарова, аналізуючи інформаційну складову професійної діяльності, наприклад, виділяє вміння працювати з різного роду інформацією; отримувати інформацію з різних джерел (як з періодичної преси, так і з електронних комунікаційних джерел), представляти її в зрозумілому вигляді й ефективно використовувати; володіння основами аналітичної обробки інформації; навички використання технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж); навички використання у своїй діяльності комп'ютерних технологій, базовою складовою яких є численні програмні продукти <sup>207</sup>.

М. Бургін і Г. Степаненко вважають, що медіакультура включає вміння *розуміти* інформацію, подану через різні медіатексти на звичайній або

---

<sup>207</sup> Информатика: учебник/ под ред. Н.В. Макаровой, 1997. М.: Финансы и статистика.

науковій мовах – знання різних мов (іноземної мови, математичної мови, мови взаємодії з інформаційними системами тощо); *представляти* інформацію про різні об'єкти за допомогою медіа-текстів так, зрозуміло для іншого адресата (наприклад, іншій людині або технічному засобу); *перекладати* тексти з однієї мови на іншу; для досягнення поставленої мети *організовувати і планувати дії* як окремих осіб (зокрема, свої дії) і машин (зокрема комп'ютера), так і цілих систем (людських колективів, багатомашинних комплексів, програмних засобів тощо)<sup>208</sup>.

Акцентуючи увагу на результатах представлення інформації, Е. Єрохін, В. Каймін, Д. Федюшин, А. Щеголев виділяють в медіакультурі такі вміння, як: висловлювати свої думки в письмовій формі, у вигляді малюнків і креслень; збирати, опрацьовувати і представляти інформацію; ставити завдання, проводити математичні викладки і міркування; складати плани вирішення поставлених завдань, обґрунтовувати їх правильність і переконувати в цьому комунікантів<sup>209</sup>.

А. Мілітарьов, Є. Смирнов, І. Яглан виділяють всього два основних вміння, що визначають рівень сформованості медіакультури: вміння адекватно формалізувати наявні у людини знання і вміння інтерпретувати формалізовані описи<sup>210</sup>.

У своїх дослідженнях І. Овчинникова акцентує увагу на необхідності володіння у контексті розвитку медіакультури комп'ютерно-алгоритмічними уміньми; уміньми, пов'язаними з гуманітарним компонентом застосування комп'ютерів; уміньми, що реалізують інструментальне використання комп'ютера; уміньми, що дозволяють здійснювати програмування<sup>211</sup>.

<sup>208</sup> Бургин, М., и Степаненко, Г., 1990. Информационный поиск и компьютерная грамотность. Информатика и образование, № 1, с. 15-21.

<sup>209</sup> Ерохин, Е. А., Каймин, В. А., Федюшин, Д. П., и Щеголев, А. Г. 1989. Основы информатики и вычислительной техники: пробный учебник для 10-11 классов средней школы. М.: просвещение.

<sup>210</sup> Милитарев, В. Ю., Смирнов, Е. П., и Яглан, И. М., 1988. Информатика и информационная культура. Советская педагогика, № 6, с. 61-64.

<sup>211</sup> Овчинникова, И. Г., 1996. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников: дис. кандидата пед. наук. Магнитогорск.

Слід зазначити, що науковці виділяють, як загальні, – навчальні вміння, які можуть формуватися в рамках різних навчальних дисциплін (наприклад, розуміти інформацію, отримувати інформацію з різних джерел, аналітично її опрацьовувати та ін.), так і спеціальні, що формуються на базі спільних навчальних умінь у рамках певних предметів (наприклад, перекладати тексти з однієї мови на іншу, використовувати технічні пристрої та ін.)<sup>212</sup>.

*Узагальнюючи, констатуємо, що діяльнісно-технологічний компонент охоплює комплекс умінь, спрямованих на розвиток медіакультури вчителя шляхом використання власних можливостей та їх постійного вдосконалення, оволодіння різними способами та прийомами здобуття знань, умінь та навичок за допомогою медіа-засобів. Даний компонент є прикладним аспектом медіакультури, оскільки володіння теоретичними знаннями щодо основних понять медіапростору є недостатнім для медіакультурної особистості. Важливими також є здатність практичного застосування знань та навичок опрацювання медіатекстів, створених та вміщених у медіапросторі. Зазначений компонент містить прикладні вміння і навички, тісно пов'язані з медіапростором та його основною одиницею – медіатекстом, і складається з: практичних умінь самостійного відбору медіатекстів; здатності до саморефлексії при опрацюванні медіатекстів.*

*Інтерпретаційно-оцінний компонент* включає сукупність особистісних якостей і станів, які дають можливість учителю успішно здійснювати діяльність, спрямовану на формування власної медіакультури.

Під особистісними якостями вчителя Ю. Кулюткін розуміє систему поглядів і переконань, серед яких значне місце займають: *розвиток у педагога емпатії* (здатності розуміти внутрішній світ іншої людини і проникати в його почуття, співпереживати їм); *здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості* (проявляється в ініціативі, гнучкості,

---

<sup>212</sup> Марон, А. Е., 2006. Андрагогический подход к построению технологии обучения взрослых. Человек и образование, № 6, с. 10-14.

різноманітні впливів і в можливості педагога активно сприймати зміни ситуації і продумувати у зв'язку з ними необхідну стратегію педагогічних впливів; у протилежність динамізму і вмінню "володіти іншими", педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю "*володіти собою*"<sup>213</sup>.

Першочерговим завданням на сучасному етапі, на думку Л. Шестакової, є зміна *стилю мислення* (це досить стійка сукупність найбільш характерних зразків мислення (позицій, логіки, прийомів дослідження і пояснення, критеріїв істинності, методів пізнання), що визначають реакцію людини на зовнішні умови, сприймання навколишнього світу, інших людей і самого себе, а також ставлення до них), моральних і етичних орієнтирів<sup>214</sup>. Такий стиль мислення у філософській та методологічній літературі отримав назву "нелінійного"<sup>215</sup>.

Дослідниця виділяє такі основні його характеристики: критичність; логічну чіткість; абстрактність і абстрагованість в поєднанні з умінням встановлювати взаємозв'язки між моделлю і реальним процесом; доказовість і аргументованість у поєднанні з готовністю розглядати альтернативну позицію; прагнення до дослідження природи і сутності понять і явищ; масштабність, орієнтацію на виявлення глибинних зв'язків і взаємозв'язків між процесами та явищами різної природи; різнобічність (підхід до проблеми з різних сторін, готовність до об'єктивного аналізу точки зору опонента); готовність до дій в ситуації нестабільності, кризи, коли необхідно ретельно планувати свої дії і прораховувати їх можливі наслідки.

*Інтерпретаційно-оцінний компонент* є, безумовно, важливою складовою сучасної медіакультури. Особистість, яка так чи інакше взаємодіє з медіапростором, одночасно підпадає під вплив інформації, вміщеної у його межах. Отже, спочатку задіяні виключно пізнавальні навички людини – когнітивна діяльність. Однак, сприйнявши інформацію, особистість надалі

<sup>213</sup> Кулюткин, Ю. Н., 1984. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения. Вопросы психологии, № 5, с. 41-44.

<sup>214</sup> Шестакова, Л. Г., 2002. Формирование нелинейного стиля мышления как элемента общей культуры человека. Синергия культуры. Саратов: Саратовский гос. техн. университет, с. 101-104.

<sup>215</sup> Добронравова, И. С., 1990. Синергетика: становление нелинейного мышления. Киев: Лыбидь, с. 85.



вирізняє головну думку з отриманого та розуміє, чи є інформація важливою та корисною. Таким чином, інтерпретаційно-оцінний компонент є показником пізнавальних навичок та можливостей порівняння й оцінки, а до його складу входять: здатність до критичного аналізу медіатекстів; здатність застосовувати диференційований підхід щодо інформації (важлива/неважлива; корисна/шкідлива) та протистояти маніпулятивному впливу інформації; здатність пов'язувати інформацію з особистим досвідом; здатність до аргументованої згоди чи заперечення авторської позиції; здатність до індуктивного і дедуктивного аналізу.

*Культурно-медіакомунікативний компонент* відіграє вагомую роль у структурі медіакультури, оскільки визначається частотою контактів з медіапростором, характером комунікації, здатністю до міжкультурного аналізу медіатекстів, дотримання етичних правил спілкування у медіапросторі. Медіакультура – це процес спілкування між різними особистостями, соціальними групами, країнами, народами тощо. Саме її культурно-медіакомунікативний компонент дає можливість виступати їй потужним каталізатором діалогу культур, завдяки чому відбувається обмін культурною інформацією. Розвиток форм і способів комунікації – найважливіший аспект культурної діяльності людства. З її розвитком знайдено надзвичайно широкі можливості передачі та обміну різноманітної інформації від первісних сигнальних засобів до сучасного супутникового телебачення та комп'ютерних мереж.

Представлена структура медіакультури вчителів є основою для визначення *критеріїв* та *показників* її розвитку у закладах післядипломної освіти на основі використання рівневого підходу.

У зв'язку з цим у роботі представлено власну характеристику критеріїв, показників та рівнів розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічній освіті, які скеровують свою роботу на вдосконалення медіаосвітньої діяльності педагогів відповідно до вимог інформаційного суспільства. Зазначені параметри в межах

експериментальної роботи стають тими оптимальними точками відліку визначення їх сформованості, на які має орієнтуватися модель розвитку медіакультури вчителів, розроблена і описана у пункті 2.3.

За таких умов, *базовим критерієм* оцінки досліджуваного явища став *рівень розвитку* медіакультури вчителів, що включає значну кількість структурних компонентів, кожен із яких вимагає спеціального розгляду.

Зауважимо, що в основу розробки критеріїв та показників досліджуваного явища покладено структуру медіакультури вчителів. А власне критерії та показники мають бути об'єктивними і поєднувати найсуттєвіші ознаки досліджуваного явища; охоплювати типові сторони процесу чи явища, формулюватися чітко, лаконічно, точно; включати ті характеристики, які не вступають у протиріччя між собою та складають у результаті цілісну картину щодо досліджуваного явища<sup>216</sup>. Оскільки, як показав аналіз науково-педагогічних джерел, *критерій* (від гр. слова *kriterion* – засіб для судження) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось; мірило оцінки; основна ознака, за якою одне рішення обирається з множини можливих<sup>217</sup>, то у межах дослідження критеріями називаємо такі характеристики об'єкта дослідження, які дають можливість спостерігати його стан, рівень функціонування і розвитку та вимірюються певними показниками, які передбачають кваліметричний вияв.

*Показники*, за таких умов, визначаємо як якісні або кількісні характеристики сформованості кожної властивості, ознаки об'єкта, який вивчається, тобто ступінь розвитку (сформованості) того або іншого критерію.

Безумовно, процес розвитку медіакультури містить у собі значну кількість аспектів, кожен з яких вимагає спеціального розгляду. Але в межах окремого дослідження неможливо досягнути і розглянути усі критерії такого складного явища, яким є медіакультура вчителів. Тим більше, що сама

<sup>216</sup> Кульневич, С. В., 1997. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: [монография]. Воронеж.

<sup>217</sup> Кузьмина, Н. В., 2012. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : [монография]. СПб.: Изд. НУ "Центр стратегических исследований", с. 48.

процедура реалізації експериментальної роботи орієнтовна на систему післядипломної освіти, де курсовий період триває лише чотири тижні. Тим більше, що сама процедура підготовки до його реалізації у ході професійної діяльності зорієнтована в межах експериментальної роботи на систему післядипломної освіти, де курсовий період триває лише чотири тижні. Тому, взявши до уваги твердження А. Новикова<sup>218</sup>, згідно з яким "велика кількість критеріїв створює нездоланні утруднення в користуванні ними" обмежимося тими, які відображають окреслене нами коло проблем, визначених дослідницькими завданнями, та обумовлюють можливість їх розв'язання у площині підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Таким чином, основними критеріями оцінки результативності розвитку медіакультури вчителів стали: *мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний*, адаптовані до вивчення досліджуваного явища (див. дод. Б).

Дамо їх розгорнуту характеристику та окреслимо показникову структуру кожного із виділених критеріїв.

Безперечно, властивості та якості особистості (особистісний компонент моделі) є важливим підґрунтям для реалізації професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на формування медіакультури учнів. Однак у курсовий період у ході експериментальної роботи можна визначити лише сформовані (наявні) властивості та якості слухачів, оскільки як "дорослі учні" вони володіють їх *усталеним комплексом*, що формувався протягом їх попереднього життя (андрагогічні засади навчання дорослих). За таких умов (навчання протягом 4 тижнів) говорити про їх динаміку не є об'єктивним: усталені ознаки потребують тривалої зовнішньої дії. Разом з тим, розглядаючи розвиток медіакультури вчителя у післядипломній освіті як складову освіти дорослих, звертаємо увагу на важливість оволодіння ними формами, методами, засобами, що забезпечують розвиток показників особистісного компонента у професійній діяльності, тому обмеження

---

<sup>218</sup> Новиков, А. М., 1998. Проектирование педагогических систем. Специалист, № 5, с. 23-28.

критеріїв на особистісному рівні (особистісний критерій) не суперечать поставленим завданням експериментальної роботи.

Одночасно не є доцільним обмежити оцінку внутрішнього стану слухача шляхом вивчення його мотиваційної сфери, зважаючи на підхід Г. Селевка, який стверджує, що за ставленням до певного виду діяльності виділяють зовнішні (виникають під впливом і тиском зовнішніх імпульсів – вимог, наказів примусів) та внутрішні ("зароджується" під впливом внутрішнього дискомфорту, отримання внутрішнього задоволення, позитивного стану людини та якостей особистості) мотиви<sup>219</sup>.

У контексті зазначеної тези науковець, розвиваючи ідеї О. Ухтомського, доводить, що для успішного здійснення діяльності необхідна наявність обох типів мотивації – як зовнішньої, так і внутрішньої, – проте частіше переважає зовнішня мотивація порівняно із внутрішньою, що призводить до наявності мотивів, які "розуміються", але часто реально не діють. На думку автора, уваги вимагає формування внутрішньої мотивації<sup>220</sup>.

А в процесі розвитку медіакультури вчителів збалансованість зовнішньої та внутрішньої мотивації й вказує на оптимальні умови його протікання, а отже й на наявну динаміку властивостей та якостей слухача як перспективний процес.

За таких умов сам *мотиваційний критерій* має комплексне змістове наповнення та включає такі показники:

***Соціальні мотиви:***

- потреба реалізувати запит держави, щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців;
- потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці;
- потреба знаходити ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти.

<sup>219</sup> Селевко, Г. К. 2005. *Технологии развивающегося обучения*. М.: НИИ школьных технологий, с. 45-56.

<sup>220</sup> Селевко, Г. К. 2005. *Технологии развивающегося обучения*. М.: НИИ школьных технологий, с. 45-56.

***Особистісно-професійні мотиви:***

- потреба забезпечити умови для професійної мобільності;
- потреба вдосконалювати професійні знання та уміння на основі використання медіаосвітніх технологій;
- потреба здійснювати професійну діяльність з використанням медіаосвітніх ресурсів;
- потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі;
- потреба формувати медіакультуру учнів.

***Утилітарні мотиви:***

- потреба у підвищенні кваліфікаційної категорії;
- потреба у визнанні з боку керівництва, колег, батьків, учнів;
- потреба у підвищенні власного статусу, заробітної плати.

***Когнітивний критерій*** у межах досліджуваної проблеми визначає наявність у вчителя *загальних і спеціальних* знань, зорієнтованих на розвиток медіакультури.

Вважаємо, що вчителю для розвитку власної медіакультури та медіакультури учнів, необхідні як загальні, так і спеціальні знання, оскільки сформованість знань тільки окремої групи призводить, як показують висновки науковців та практика, до обмеженості й малопродуктивності певного виду діяльності.

Одним із шляхів розв'язання зазначеного завдання є постійна робота вчителя над усім комплексом знань у їх системності й взаємопов'язаності у цілому. Виділяємо такі показники когнітивного критерію:

***Загальні знання:***

- знання, що обумовлюють загальний кругозір (знання з основ філософії, політики, соціології, релігієзнавства, права, техніки тощо);
- знання, що обумовлюють професійний кругозір (психолого-педагогічні, знання теорії та методики викладання предмета, теорії і методики виховання, змісту та методів роботи з батьками тощо);

- знання, що обумовлюють культурологічний кругозір (знання з культури, краєзнавства, літератури, моралі, основ етики, естетики, мистецтва тощо).

***Спеціальні знання:***

- знання історико-теоретичних аспектів становлення та розвитку медіаосвіти;
- знання про медіакультуру як мету та результат медіаосвіти (історія розвитку, базові категорії та поняття);
- знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності;
- знання про види та способи використання медіаосвітніх технологій;
- знання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів;
- знання психологічних аспектів та потенційних можливостей негативного впливу медіаресурсів на особистість учня;
- знання основних санітарних вимог щодо організації роботи з використанням технічних засобів навчання.

Зазначимо, що, хоч перша група й визначає загальні знання і є складовою загальної фахової системи знань педагогів, але не має прямого відношення до досліджуваної проблеми. Таким чином, у процесі подальшої експериментальної роботи розглянемо більш детально особливості спеціальних знань.

У розробленій структурі медіакультури вчителів проаналізуємо ***операційний критерій***, який безпосередньо пов'язаний із цілісною системою відповідних умінь, необхідних для формування й розвитку медіакультури.

Уміння, що забезпечують можливість розвивати у практичній діяльності медіакультуру, з одного боку, будемо розглядати як здатність учителів на основі здобутих знань реалізувати цілі навчання, а з іншого, – як цілеспрямовану динамічну систему осмислених дій, що ґрунтується на знаннях соціального та фахового підґрунтя медіакультури.

Наукова важливість дослідження операційного критерію підтверджена працями А. Акімової<sup>221</sup>, А. Деркача<sup>222</sup>, Н. Кузьміної<sup>223</sup> та багатьох інших науковців, які виділяють шість основних груп умінь (із загальної структури педагогічної діяльності): *гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні, оцінні*. Стисло проаналізуємо сутнісну характеристику вмінь кожної з виділених груп у контексті нашого дослідження.

Зміст *гностичних умінь* визначає дії, спрямовані на дослідження об'єкта, процесу і результату розвитку медіакультури вчителів. Такий підхід потребує накопичення інформації щодо актуальних тенденцій розвитку медіакультури особистості взагалі та медіакультури вчителя зокрема.

Головна функція *проектувальних умінь* полягає у перспективному моделюванні стратегічної програми розв'язання актуальних цілей та завдань у межах досліджуваної проблеми. Зокрема, проектування мети і програм розвитку медіакультури вчителів; моделювання ефективних форм та методів досягнення поставлених завдань; прогнозування методів і прийомів розвитку медіакультури вчителів.

*Конструктивні вміння* вчителів обумовлюють трансформацію і переведення стратегічних цілей моделі розвитку медіакультури вчителів у тактичні та оперативні завдання, що досягається шляхом складання спеціально розроблених планів, підбором ефективних засобів їх реалізації. Відповідно важливим у зазначеному контексті є контролювання раціонального змісту, методів і прийомів розвитку медіакультури, стимулювання вчителів до активного залучення у сам процес.

Розвиток медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації ґрунтується на основі комунікативної культури та виконує регулятивну

<sup>221</sup> Акімова, А. П., 1973. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров. М.: Ленинград, с. 72-76.

<sup>222</sup> Деркач, А. А., 2004. Акмеологические основы развития профессионализма. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. инст., Воронеж: НПО МОДЭК, с. 325-338.

<sup>223</sup> Кузьмина, Н. В., 1970. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, с. 75.

функцію. За таких умов, *комунікативні вміння* передбачають моделювання і реалізацію атмосфери психологічної підтримки процесу розвитку медіакультури вчителів.

*Організаційні вміння* розглядаються нами, як такі, що поєднують у собі комплекс специфічних і взаємопов'язаних операцій, що дозволяють найбільш ефективно виконувати професійну діяльність – це сукупність практичних прийомів і способів її організації, як підґрунтя спеціальної підготовки й професійної діяльності. У нашому дослідженні зосереджуємо увагу на оволодінні вчителями уміннями щодо організації власної медіакультури, оскільки вона є значущою у педагогічній діяльності.

*Оцінні вміння* – це здатність вчителя здійснювати самооцінку власної діяльності, самоконтроль, самоаналіз власних можливостей, визначати своє місце серед інших людей і їх ставлення до себе, актуалізувати успіхи та невдачі, наявність чи відсутність життєвих перспектив, проявляти вимогливість до себе, бути самокритичним та ін.

Показниками *операційного критерію* є:

***Гностичні вміння:***

- вміння аналізувати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що включені у процес розвитку медіакультури;
- вміння критично аналізувати інформацію;
- вміння аналізувати ефективність та доцільність використання медіаосвітніх технологій навчання;
- вміння аналізувати результати, отримані у процесі розвитку медіакультури;
- вміння аналізувати рівень власної медіакультури та медіакультури учнів.

***Проектувальні вміння:***

- уміння визначати перспективну мету та завдання процесу розвитку медіакультури;
- уміння визначати стратегію формування медіакультури учнів;



- уміння проектувати медіаосвітню діяльність, що сприятиме розвитку медіакультури учнів;
- уміння планувати і проводити медіаосвітні заходи для визначеної цільової аудиторії;
- уміння прогнозувати результат розвитку медіакультури.

***Конструктивні вміння:***

- уміння методично грамотно застосовувати медіаосвітні технології у навчальних цілях;
- уміння знаходити та інтерпретувати медіатексти;
- уміння створювати власні медіа-продукти для здійснення професійної діяльності;
- уміння використовувати технічні засоби навчання (комп'ютерну техніку, проектор, мультимедійну дошку та ін.);
- уміння запускати та встановлювати мультимедійні та медіаосвітні програми;
- уміння розробляти уроки з використанням сучасних медіатехнологій;
- уміння користуватися пошуковими системами;
- уміння здійснювати цілісний аналіз процесу розвитку медіакультури.

***Комунікативні вміння:***

- уміння здійснювати ефективну комунікацію у системах "людина-машина", "людина-машина-людина";
- уміння долати комунікативні бар'єри в процесі розвитку медіакультури (знання іноземних мов, вміння працювати з програмними засобами, що забезпечують комунікацію та ін.);
- уміння ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації в процесі розвитку медіакультури;
- уміння попереджати маніпулятивний вплив інформації на учнів;
- уміння використовувати інформацію з різних медіа-джерел із дотриманням правових та етичних норм (авторських прав, інтелектуальної власності та ін.).

***Організаційні вміння:***

- уміння орієнтуватися в інформаційному і медіа-просторі, мережі Інтернет;
- уміння визначати оптимальні шляхи використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі з урахуванням можливих ризиків негативного впливу інформації на учнів;
- уміння організувати навчально-виховний процес з використанням цифрових технологій;
- уміння організувати учнів для роботи з мультимедійними засобами;
- уміння організувати безпечні умови для роботи з комп'ютерною технікою.

***Оцінні вміння:***

- адекватно оцінювати власні професійні знання, уміння, навички;
- адекватно оцінювати якість медіа-освітньої інформації;
- оцінювати потреби суспільства щодо розвитку медіакультури педагогів, учнів;
- на сучасному етапі розвитку суспільства оцінювати потреби професійної підготовки вчителів та її удосконалення;
- оцінювати професійну діяльність колег.

***Особистісний критерій*** включає професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, які характеризують здатність учителя до діяльності, спрямованої на розвиток як власної, так і медіакультури учнів.

Показниками *особистісного критерію* є:

- адаптивність – здатність особистості відповідати вимогам інформаційного суспільства;
- мобільність – здатність особистості швидко адаптуватися у різних сферах педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення; здатність оцінити свої можливості й спрогнозувати особистісний розвиток;
- рефлексивність – здатність займатися самоаналізом, тобто здатність

до критичного переосмислення власного досвіду.

На основі критеріїв та показників було визначено рівні розвитку медіакультури вчителів: *початковий, достатній, високий*.

У загальному значенні, *початковий* рівень відповідає неусвідомленому формуванню медіакультури, коли вчителя активно залучають до медіаосвітньої діяльності; *достатній* – проявляється в усвідомленій необхідності розвитку медіакультури, за якої вчитель визнає перспективи професійного майбутнього та включається у медіаосвітній процес, показує достатній рівень володіння знаннями, уміннями, навичками і визначає можливості інтерпретації запропонованих завдань за допомогою викладача; *високий* рівень відповідає усвідомленому розвитку медіакультури, коли вчитель самостійно творчо інтерпретує фахові завдання.

Конкретна характеристика кожного з рівнів медіакультури вчителів визначається наступними ознаками:

***Початковий рівень*** розвитку медіакультури вчителів:

- *мотиваційний блок* – вчитель проявляє лише ситуативний інтерес до світу медіа, хоча і не ігнорує можливості реалізувати себе в ньому;
- *когнітивний блок* – володіння базовими, прикладними, технологічними знаннями на тактичному рівні для забезпечення професійних потреб із фрагментарною проекцією на професійну діяльність; понятійний апарат вчителя в сфері медіа сформований лише на рівні базових визначень і термінів; необхідність постійного оновлення знань щодо можливостей застосування медіазасобів у професійній діяльності недооцінюється; пізнавальний інтерес до професійної діяльності з використанням мультимедійних програм відсутній;
- *операційний блок* – вчитель практично не використовує медіазасоби у професійній діяльності, але старанний у їх освоєнні; основні уміння та навички використання медіаосвітніх програм та ресурсів сформовані недостатньо, їх застосування носить репродуктивний характер;
- *особистісний блок* – професійна мобільність і адаптивність педагога в медіапросторі відбуваються на рівні обов'язку, без особливої ініціативності; пасивна участь у створенні та реалізації медіаосвітніх проектів; не сформована

здатність учителя до самопізнання, аналізу позитивних і негативних елементів своєї діяльності.

**Достатній рівень** розвитку медіакультури вчителів:

- *мотиваційний блок* – свідоме емоційно-позитивне ставлення до використання медіаресурсів у професійній діяльності, що характеризується розумінням їх призначення для розширення навчально-інтелектуальної сфери учнів; вчитель зацікавлений в активному контакті зі світом медіа, проте не має будь-яких явних переваг для самореалізації в ньому;

- *когнітивний блок* – володіння базовими, прикладними, технологічними знаннями в сфері медіа на рівні середньої перспективи для реалізації завдань професійної діяльності; понятійний апарат в сфері медіа достатній, вчитель активно поповнює його в процесі навчання; оновлення знань про дидактичні можливості застосування медіазасобів у професійній діяльності відбувається епізодично; пізнавальний інтерес до пошуку необхідної інформації медіазасобами виявляється нестійкою зацікавленістю; вчитель обізнаний із сучасними цифровими технологіями, мультимедійними програмами, інтернет-технологіями;

- *операційний блок* – основні уміння та навички використання медіа засобів і мультимедійних програм в професійній діяльності достатньо сформовані, їх застосування носить продуктивний характер; навички аналізу, інтерпретації та оцінки медіатекстів достатньо сформовані, їх застосування носить продуктивний характер; вчитель вміє передавати й трансформувати інформацію, моделювати систему знань з окремих питань;

- *особистісний блок* – самовираження та самореалізація вчителя виявляються на продуктивному рівні; адаптація в медіапросторі відбувається швидко; учитель здатний до самопізнання, аналізу своїх власних дій, вчинків, мотивів.

**Високий рівень** розвитку медіакультури вчителів:

- *мотиваційний блок* – чітко сформоване творче емоційно-позитивне ставлення до використання медіаресурсів у професійній діяльності, що виявляється у свідомому розумінні їх місця у системі світоглядних знань, постійному

поглибленні власної інтелектуальної сфери, забезпеченні високого рівня професійної діяльності з використання інформаційно-цифрових технологій; вчитель демонструє стійкий конструктивний інтерес до сфери медіа і прагне до самореалізації в певному напрямку; сформована потреба постійного самовдосконалення медіа засобами;

- *когнітивний блок* — свідоме володіння базовими, прикладними, технологічними знаннями в сфері медіа як стратегічним підґрунтям професійної діяльності; стійкий інтерес до проблеми проявляється у постійному виявленні фундаментальних знань; потреба в медіа культурному розвитку, поглибленні теоретичних і методичних знань;

- *операційний блок* — основні вміння використання медіатехнологій в професійній діяльності сформовані, їх застосування носить творчий характер; учитель вміє не лише передати інформацію, а й трансформує її стосовно особливостей об'єкта, з яким працює; у вчителя сформовано індивідуальний стиль діяльності й спілкування, що відображає стійке комплексне поєднання завдань, засобів і способів педагогічної діяльності й спілкування; вчитель має самостійно накопичений досвід роботи з технічними засобами медіа і готовий поширювати свій досвід серед колег; основні вміння використання медіатехнологій в професійній діяльності сформовані, їх застосування носить творчий характер; навички інтерпретації та оцінки медіатекстів сформовані, їх застосування носить творчий характер.

- *особистісний блок* — виявляється здатність до швидкої адаптації в медіапросторі; високий ступінь мобільності сприйняття та обробки інформації; прояв наполегливості у розв'язанні професійних завдань; постійна готовність до виконання особисто визначеного завдання; стійкий прояв властивостей і якостей особистості з активною проекцією їх на перспективну реалізацію у професійної діяльності на основі свідомого творчого потенціалу, дієва активність у межах медіасередовища; здатність вчителя приймати нестандартні рішення під час виконання творчих завдань.

Визначені критерії та показники стали підґрунтям для реалізації

експериментальної роботи у контексті розвитку медіакультури вчителів. Шляхи розв'язання завдання щодо розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти розглянемо у наступних пунктах дослідження.

### ***2.3. Модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти***

За попередніми висновками, розвиток медіакультури вчителів є актуальним і доцільним, оскільки модернізація суспільства зумовлює значні зміни мети та завдань освіти, що ґрунтується на принципах підготовки педагогів до процесу самореалізації в умовах інформаційного середовища. Ця проблема потребує свого наукового осмислення та практичного розв'язання, оскільки саме освітня структура покликана компенсувати зниження рівня культури молоді, реалізувати творчий потенціал кожної особистості, розвинути її здатність до критичного мислення. У зв'язку з цим постає гостра проблема *розвитку особистості вчителя як носія медіакультури* задля формування медіакультури учнів, що включає набуття індивідуального медіаосвітнього досвіду і творчу самореалізацію у даному виді діяльності.

Значної уваги на шляху розвитку медіакультури вчителів заслуговує концепція професійного становлення М. Боритко, який розглядає її, як ступінчатий процес, що складається з таких етапів: вибір професії; самовизначення у професії; закріплення власного педагогічного стилю; саморозвиток та самовдосконалення<sup>224</sup>. Автор доводить, що ступінчастість педагогічної підготовки обумовлюється її відносно самостійними етапами, які являють собою послідовність якісних перебудов у професійній свідомості й діяльності, в рефлексії, функціях та технологіях їх використання.

---

<sup>224</sup> Боритко, Н. М., 2001. *В пространстве воспитательной деятельности*: [монографія]. Перемена, с. 41.

За таких умов перший етап – вибір професії. На цьому етапі відбувається професійна орієнтація людини, визначаються переваги педагогічної діяльності у якості професійної (на етапі допрофесійної освіти), відбувається засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя з певною предметною галуззю науки, культури (етап початкової професійної підготовки). Результатом зазначеного етапу безперервної освіти є осмислення педагогічної діяльності як такої, що спрямована на якісне перетворення учня.

*Другий етап* – самовизначення у професії, оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду, *пошук у процесі навчання у професійному закладі освіти власного педагогічного стилю*. Результатом зазначеного етапу є оволодіння концептуальною позицією педагога.

*Третій етап* – утвердження (у післядипломній освіті) свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як перетворюючого сприяння. Результатом зазначеного етапу є остаточне визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності.

*Четвертий етап* – професійний саморозвиток та самовдосконалення, коли авторська концепція педагога реалізується в системі педагогічної діяльності, авторському досвіді, освітніх програмах, проектах, які координують систему педагогічних чинників<sup>225</sup>

Беручи до уваги висновки М. Боритко, мету та завдання дослідження, а також результати теоретичного аналізу актуалізованої проблеми, визначаємо, що в умовах експериментальної роботи базовим є третій етап педагогічної підготовки (утвердження власного педагогічного стилю у системі післядипломної освіти) як підґрунтя розвитку медіакультури вчителя, а, відповідно, ключовим механізмом отримання запланованого результату у окресленому напрямі є післядипломна педагогічна освіта.

---

<sup>225</sup> Боритко, Н. М., 2001. *В пространстве воспитательной деятельности*: [монография]. Перемена, с. 41.

Як наслідок, післядипломна педагогічна освіта забезпечує підготовку вчителів до реалізації освітнього процесу, розширення діапазону освітніх послуг шляхом використання медіазасобів<sup>226</sup>.

У цілому заклад післядипломної педагогічної освіти є державним навчальним закладом, що здійснює спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду<sup>227</sup>.

Сучасний етап розвитку післядипломної педагогічної освіти, що відповідає запитам держави, віддзеркалює її становлення як функціональної системи, діяльність якої спрямована на вирішення завдань, що стосуються не тільки всебічного розвитку й збагачення загальної і професійної культури особистості вчителя. Логіка функціонування такої системи орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися в сучасному динамічному інформаційному суспільстві, зберегти і примножити свої духовні й життєві сили, розвинути і реалізувати творчий потенціал.

З метою удосконалення навчального процесу інститутів післядипломної освіти в контексті досліджуваної проблеми акцентуємо увагу на ряді характеристик медіаосвітнього процесу у закладах післядипломної освіти як складової навчального процесу.

У зазначеному контексті медіаосвіта, як процес розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти, має на меті:

- готувати вчителів до повноцінного активного життя в сучасних інформаційних умовах, тобто давати знання про медіа, знайомити з ними

<sup>226</sup> Борытко, Н. М., 2001. *В пространстве воспитательной деятельности*: [монография]. Перемена, с. 41.

<sup>227</sup> Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), області та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти. – Наказ МОНУ. 17.11. 2000. – № 1119. – п. 2.3. [online]. Доступно: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>.



через аналіз, сприяти активізації взаємодії з медіаресурсами, розвивати комунікативну компетентність, здатність визначати свою позицію;

- готувати до здійснення медіаосвіти, тобто сприяти усвідомленню важливості, цінності знань і умінь в галузі медіа, оволодінню арсеналом засобів, що дозволяють формувати медіакультуру учнів.

Зміст медіаосвіти у закладі післядипломної педагогічної освіти представлено сукупністю *видів діяльності* вчителів (дослідницької, комунікативної, інформаційної та діяльності з самоорганізації), наповненою інваріантом її змісту (знаннями, вміннями і навичками, досвідом творчої діяльності, особистісними смислами і ціннісними відносинами)<sup>228</sup>. Інваріант змісту медіаосвіти відображає компоненти медіакультури і включає:

- знання про інформаційне суспільство, особливості та закономірності його функціонування; про сутність і функції медіаосвіти, шляхи, методи та форми його реалізації;

- ціннісні орієнтації інформаційного світу і медіаосвіти;
- уміння і навички роботи з інформаційними джерелами;
- види творчої, пошукової діяльності щодо вирішення проблемних питань, що виникають під час інформаційної взаємодії.

У такій інтерпретації зміст медіаосвіти відображає елементи медіакультури. Погоджуємося з Л. Перміною, що зміст медіаосвіти виконує медіакультурну функцію, яка полягає в попередженні функціональної неграмотності, професійному самовизначенні особистості, соціально-професійному захисті її на основі отриманих знань, самопізнанні, здійсненні культуротворчої функції в інформаційному суспільстві<sup>229</sup>

Важливим підґрунтям реалізації медіаосвітнього процесу у закладах післядипломної освіти є врахування ряду *андрагогічних принципів*, ключовими з яких є: наявність професійно-орієнтованої мотивації для

<sup>228</sup> Перминова, Л. М., 1995. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: Автореф. дис.доктора пед. наук. Москва.

<sup>229</sup> Там само.

отримання нових знань; чітке усвідомлення необхідності навчання; практична спрямованість навчального процесу; врахування педагогічного досвіду тих, хто навчається; опора на власний досвід та досвід слухачів; створення максимально комфортних умов під час навчання; використання інтерактивного навчання у ході організації навчально-виховного процесу; налаштування слухачів на самооцінку власної діяльності; залучення вчителів як дорослих учнів до планування та організації навчально-виховного процесу; орієнтація на використання отриманої інформації в практичній діяльності слухачів; врахування потреб слухачів; забезпечення індивідуалізації навчання з посиленням акцентів на самонавчання<sup>230</sup>.

Зважаючи на попередньо сконструйовану характеристику комплексного поняття "розвиток медіакультури вчителів" (див. п.1.2), *розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти розглядаємо як спеціально організований медіаосвітній процес, що здійснюється на основі використання доцільно відібраних форм, методів, засобів навчання. А в умовах медіатизації освіти розвиток медіакультури вчителя органічно пов'язується із забезпеченням його повноцінної підготовки до використання засобів медіа в освітньому процесі.*

З іншого боку, одним з ключових питань експериментальної роботи стала розробка практикоорієнтованої складової медіаосвітнього процесу закладів післядипломної освіти (у тому числі, форм, методів та засобів). Одним із підходів до вирішення означеної проблеми є *моделювання, що дозволяє розв'язати протиріччя між теоретичним, предметним змістом медіаосвіти та практичним міжпредметним характером професійної діяльності, а також забезпечити її повноту (підготовки до виконання усіх професійних функцій) і цілісність (орієнтація на комплексне використання інформаційно-комунікаційних технологій, медіа засобів тощо).*

---

<sup>230</sup> Пуцов, В., 2011. Вчити дорослого по-дорослому. Післядипломна освіта, № 2, с. 49-51.

Питанням моделювання педагогічних процесів, дослідженню можливостей моделювання як методу аналізу й синтезу педагогічних систем присвячені наукові праці С. Архангельського<sup>231</sup>, Ю. Бабанського<sup>232</sup>, В. Беспалька<sup>233</sup> та ін., у яких підкреслюється важливість використання методу моделювання в педагогіці та обґрунтовуються загальні підходи до побудови педагогічних моделей.

У цілому поняття "модель" (від лат. *modulus*, франц. *modele*, італ. *modello* – міра, ритм, такт) у класичному розумінні розглядають як уявно чи матеріально-реалізовану систему, яка адекватно відображає чи відтворює предмет дослідження, дозволяє одержати нову інформацію у ході його вивчення; як певну схему, яка створюється для пояснення окремого предмета, явища або процесу, які мають місце у природі, суспільстві, науці<sup>234</sup>.

Сучасні науковці зосереджують увагу на тому, що модель – це *знакова система*, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження<sup>235</sup>; *інформаційний образ* реального об'єкта, який відтворює даний об'єкт (систему) з певним ступенем точності й у формі, відмінній від форми самого об'єкта (системи); *аналогія, проміжна ланка* між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі<sup>236</sup>.

За таких умов, *моделювання* розглядають як метод дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях), створюваних для визначення або

<sup>231</sup> Архангельський, С. И., 1980. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы : [учеб.-метод. пособ.]. М.: Высшая школа.

<sup>232</sup> Бабанский, Ю. К., 1974. Результаты исследования деятельности учителей. О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления. М.: НИИ школ, с. 22-64.

<sup>233</sup> Беспалько, В. П., 1989. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика.

<sup>234</sup> Чернілевський, Д. В., Томчук, М. І., Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Захарченко, В. І., Вознюк, О. В., та Сіранчук, Н. З., 2012. *Методологія наукової діяльності*: [навч. посіб.], вид. 3-є, перероблене. Вінниця: Ніланд-ЛТД.

<sup>235</sup> Щербак, Ф. Н., 1995. *Професійно-нравствена культура труда*. М.: Знание.

<sup>236</sup> Гулієва, С. А., 2002. *Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих учителей начальных классов*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М.: РГБ, с. 7.

утворення характеристик об'єктів, що вже існують або конструюють знову<sup>237</sup>. О. Клименюк, О. Калита, Е. вказують на ще одну особливість цього підходу до вивчення процесів та явищ, що полягає у розширенні можливостей дослідників і експериментаторів, які дозволяють розповсюдити на оригінал здобуті на моделі результати<sup>238</sup>. Окрім того, З. Курлянд виділяє два типи моделювання: матеріальний – створення моделі за аналогією; ідеальний – інтуїтивне або знакове створення моделі<sup>239</sup>. Підкреслюючи методологічну та прогностичну цінність моделювання, В. Загвязінський акцентує увагу на тому, що цей метод дає можливість відобразити основні характеристики оригіналу в моделі, яка простіше оригіналу і дозволяє виявити приховане, неочевидне в силу складності, різноманіття явищ<sup>240</sup>.

Моделювання нині поширилося у всіх науках, тому відомо досить багато видів і типів моделей. Так, П. Доорн виділяє такі моделі, як: теоретичні й емпіричні, загальні і часткові, пояснювальні і дескриптивні, динамічні і статичні, імітаційні та експериментальні, детерміністичні й стохастичні тощо<sup>241</sup>. А В. Штофф головними характеристиками моделей називає: синергетичну (модель є фактично віртуальною чи матеріально реалізованою системою); відтворювальну (модель відображає об'єкт дослідження); ідеалізуючу (модель здатна замінити об'єкт вивчення); інформаційну (модель дає можливість отримати нову інформацію про об'єкт)<sup>242</sup>.

Відзначимо, що призначення моделей, цілі та способи їх створення можуть бути різними, наприклад, *модель-зразок* (не створюється, а

<sup>237</sup> Данильчук, Л. О., 2006. Вивчення проблеми формування професійного іміджу майбутніх фахівців крізь призму комунікативних аспектів. *Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки*, № 2, с. 102-107.

<sup>238</sup> Клименюк, А. В., Калита, А. А. и Бережная, Э. Н., 1988. *Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования* [учебник]. К.: ГП ППО «Укрвузполиграф».

<sup>239</sup> Курлянд, З. Н., Хмельюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін., 2007. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.], 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Знання, с. 220-224.

<sup>240</sup> Загвязинский, В. И., 2001. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. М.: Академия, с. 84.

<sup>241</sup> Доорн, П., Еще раз о методологии. Старое и прекрасное : "мыльная опера" о непонимании между историками и моделями [online]. Доступно: <http://kleio.asu.ru/aik/bullet/19/30.shtml>.

<sup>242</sup> Штофф, В. А. 1966. Моделирование и философии. М.–Л.: Наука, с. 63.

копіюється і використовується в ситуаціях, коли об'єкт реально існує в об'єктивній дійсності для вивчення і перетворення його нормативних властивостей. У результаті вона не співпадає з оригіналом лише за розмірами (зменшення чи збільшення), при незмінності його суті); *модель-замінник* (створюється новий оригінал як продукт творчого задуму, є розумовою логічною схемою розгорнутої педагогічної діяльності. Використовується, як правило, в ситуаціях, коли об'єкт ще відсутній в повному вигляді в об'єктивній реальності та ін.<sup>243</sup>.

Для дослідження актуальним є застосування моделі-замінника, оскільки розвиток медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації не відображає в повному обсязі бачення можливостей розвитку медіакультури.

Отже, моделювання можна розглядати як дослідницьку *мету* при визначенні стратегії інноваційних перетворень; *засіб* відображення й перетворення об'єкта, що поки не існує в реальності, оперування об'єктами, стосовно яких знання не представлені частково або в повному обсязі; *імітацію* реальних процесів розвитку навчального закладу.

Вивчаючи проблему моделювання професійної діяльності, Д. Чернілевський зазначає, що його завдання полягає у встановленні відповідності між вимогами, пред'явленими до підготовки, і фактичним об'єктом професійних знань та умінь, що відповідає вимогам дидактичного моделювання<sup>244</sup>.

Таким чином, в умовах розв'язання поставлених наукових завдань, дидактичне моделювання, по-перше, дозволяє розкрити цілісну структуру дидактичного процесу, його функціонування та збереження цієї цілісності на всіх етапах дослідження. По-друге, як метод наукового пізнання, дозволяє показати не лише статику дидактичного процесу, але і його динаміку. По-

<sup>243</sup> Костенко, В. А., 2008. Формування професійної компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, с. 6.

<sup>244</sup> Чернілевський, Д. В., Томчук, М. І., Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Захарченко, В. І., Вознюк, О. В., та Сіранчук, Н. З., 2012. *Методологія наукової діяльності*: [навч. посіб.], вид. 3-є, перероблене. Вінниця: Ніланд-ЛТД.

третє, дидактичне моделювання спрямоване на прогнозування майбутнього позитивного результату, що особливо важливо у формуванні професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки. Разом із тим, необхідно врахувати: за допомогою дидактичної моделі не можна об'єднати, виразити й відбити всі існуючі й істотні різноманітні діалектичні взаємозв'язки й фактори реального об'єкта дослідження. Тому залишається необхідність моніторингу, коректування моделей.

У зазначеному контексті, у ході розробки професійно-орієнтованих дидактичних моделей різними авторами виділяються такі *структурні блоки*: ціле-мотиваційний, змістовий, предметно-практичний, особистісний, рефлексивний<sup>245</sup>; мотиваційно-цільовий, формувально-процесуальний, результативно-оцінювальний<sup>246</sup>; мотиваційний, інтелектуальний, емоційний, діяльнісний<sup>247</sup>; ціле-мотиваційний; інформаційний; діяльнісний; емоційно-ціннісний та творчо-пошуковий<sup>248</sup>; цільовий, методологічний, дидактичний<sup>249</sup>; концептуальний, змістово-технологічний, оцінно-результативний<sup>250</sup>.

Розроблення нами педагогічної моделі передбачає реалізацію двох завдань. Перше включало створення якісної моделі об'єкта дослідження та побудову відповідної структурної моделі за умови чіткого визначення об'єкта дослідження, накопичення достатнього обсягу знань про нього, обґрунтування необхідності використання методу моделювання, відбору найбільш суттєвих характеристик та змін об'єкту. У результаті проведеної роботи здійснено

<sup>245</sup> Котенко, Е. Н., 2003. *Аудиовизуальна підтримка студентів при вирішенні професійно-педагогічних задач: на прикладі педагогічних дисциплін* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, с. 9.

<sup>246</sup> Бичок, А. В., 2010. *Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту* : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, с. 10.

<sup>247</sup> Бугайова, Т. І., 2011. *Формування культури економічного мислення майбутніх географів у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, с. 11.

<sup>248</sup> Спіріна, Т. П., 2009. *Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, с. 10.

<sup>249</sup> Висоцька, Л. Є., 2001. *Формування професійної культури майбутніх фахівців кулінарного профілю у вищих професійних училищах* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., с. 10.

<sup>250</sup> Ситникова, Ю. В., 2013. *Формування професійної культури майбутніх менеджерів на гендерних засадах*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, с. 9.

побудову моделі розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти.

У ході розв'язання другого завдання здійснено змістову розгортку блоків моделі педагогічного об'єкта, проведено математичний аналіз результатів вимірювання, створено його математичну модель.

Відповідно, з опорою на мету і завдання наукового пошуку, побудуємо модель розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації на основі включення таких структурних блоків: *цільовий* (відображає соціальне замовлення, мету, завдання перепідготовки вчителів); *змістовий* (включає теоретичну та практичну підготовку вчителів, яка відбувається у ході вивчення навчальних дисциплін і складається з трьох блоків: суспільно-гуманітарного, професійного, методичного (практичного) та змістового ядра – спецкурсу "Медіакультура вчителя"); *операційний* (охоплює систему форм, методів і засобів розвитку медіакультури вчителів); *результативний* (включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку розвитку медіакультури вчителів) (див. рис. 2.2).

Модель розвитку медіакультури вчителів розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів утворений процес розвитку), послідовність, зв'язок компонентів і загалом особливості конструювання змісту розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти (див. рис. 2.1).

Створення моделі розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти проведено з опорою на:

- кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників освітніх закладів, обумовленими соціальним замовленням;
- Положення про післядипломну освіту;
- навчальними планами та програмами курсів підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

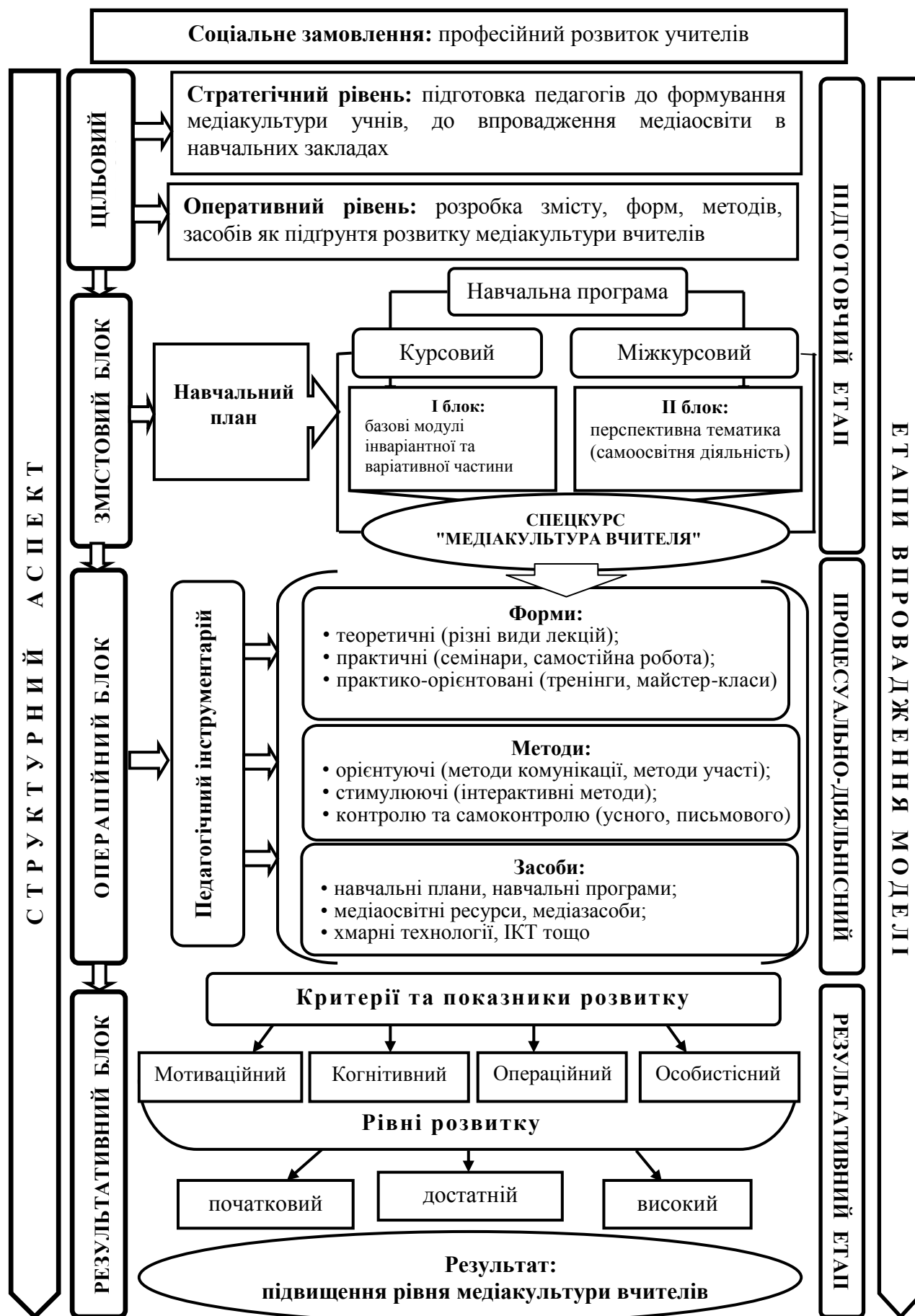


Рис.2.2. Модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти



Під моделлю розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних складових цього процесу. Обґрунтуємо кожен блок моделі розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти.

Так, **цільовий блок**, в умовах побудови моделі, поєднує соціальне замовлення держави (професійний розвиток учителів), мету та завдання (підвищення рівня медіакультури вчителів) процесу розвитку медіакультури вчителів, які розроблені на основі їх професійних *функцій*:

- інформативна (учитель транслює певну інформацію);
- розвивальна (розвиває мислення, уяву, мову школярів);
- виховна (формує переконання, систему ставлень, готовність до налагодження стосунків з оточенням);
- орієнтувальна (орієнтує в різноманітній інформації, моральних цінностях);
- культурологічна (сприяє засвоєнню культурних надбань суспільства, загальнолюдських ідеалів, системи цінностей, формуванню базової культури особистості);
- стимулююча (шукає шляхи переведення дитини на позицію суб'єкта власної життєдіяльності);
- конструктивна (конструює урок, позакласні заняття, різнорівневу самостійну роботу і спілкування тощо);
- комунікативна (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі);
- організаційна (організовує та планує освітній процес, забезпечує виконання навчальних програм з певного предмету у відповідності до навчального плану та графіка навчально-виховного процесу);
- соціалізуюча (готує дитину до встановлення взаємних стосунків з реальним соціальним середовищем, яке не завжди ідеально організоване);

- управлінська (керує діяльністю учнів, спрямовує в необхідному напрямі);
- прогностична (передбачає зміни, що відбуваються з учнями, дитячим колективом, прогнозує їх динаміку на основі виявлення і аналізу певних тенденцій);
- коригувальна (вносить зміни в діяльність учнів, загалом у педагогічний процес та його результати, виправляє недоліки);
- методична (аналізує рівень власної роботи, використаних методик, визначає їх ефективність, виявляє та усуває недоліки, накреслює перспективні зміни, розробляє нові методичні підходи та прийоми власної діяльності і діяльності учнів)<sup>251</sup>.

У ході розробки моделі розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації, спираємося на ієрархію цілей, як шлях адаптації шуканої моделі до умов навчального процесу закладу післядипломної педагогічної освіти.

Представлена модель реалізує процес цілеутворення на двох рівнях: *стратегічному* та *оперативному*. На *стратегічному рівні* відбувається професійна інтерпретація суспільного замовлення і визначаються пріоритети розвитку медіакультури вчителів, що зумовлює переорієнтацію навчально-професійних завдань педагога на удосконалення медіакультури.

Рівень *оперативного цілеутворення* передбачає конкретизацію стратегічної мети, реалізація якої представлена у розробленій моделі на основі навчального процесу в контексті його спрямованості на розвиток медіакультури вчителів.

Відповідно, мета пропонованої моделі розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації вимагає на стратегічному рівні здійснення підготовки педагогів, яка полягає у їх високому рівні медіакультури та вдосконаленні професійних знань, умінь, навичок, спрямованих на

---

<sup>251</sup> Мешко, Г. М. 2010. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник. К.: Академвидав.

забезпечення державного замовлення. Водночас, оперативна мета визначає скерованість реалізації професійної підготовки у закладах післядипломної педагогічної освіти на розвиток медіакультури вчителів.

Невід'ємною частиною розвитку медіакультури вчителів на курсах підвищення кваліфікації є *змістовий блок* моделі, який орієнтований на оволодіння педагогами системою знань, що зумовлюють успішність і якість їх професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Зауважимо, що, на рівні загального теоретичного розуміння, зміст освіти, визначений освітнім стандартом, являє собою сукупність вимог до рівня якості професійної підготовки вчителя, відображених у нормативних документах.

Також зміст навчання розглядають як педагогічно обґрунтований, логічно упорядкований, фіксований в навчальній документації (планах, програмах) та необхідний для обов'язкового вивчення навчальний матеріал, що визначає зміст діяльності викладача й пізнавальної діяльності слухачів.

Прийнято виділяти декілька основних рівнів змісту освіти: рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчальної дисципліни, рівень навчального матеріалу<sup>252</sup>. Завданням дослідження є розробка доцільного змісту навчального матеріалу, орієнтованого на розвиток медіакультуру вчителів.

Для визначення можливостей розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації у КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР, Чернівецькому ОППО, Хмельницькому ОППО, Полтавському ОППО було проаналізовано пакети навчально-методичних комплексів курсів підвищення кваліфікації вчителів, що включають: нормативні документи і матеріали (навчальні плани, де визначено перелік та обсяг навчальних дисциплін, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, терміни навчального процесу, форми вхідного і вихідного діагностування,

---

<sup>252</sup> Дубасенюк, О. А., та Вознюк, О. В. 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 11–18.

робочі навчальні програми; навчально-методичні посібники, інструктивно-методичні матеріали тощо).

Як відомо, *навчальний план* – основний нормативний документ навчального закладу (інституту) післядипломної освіти, на основі якого здійснюється організація навчального процесу. *Навчальний план* вищих навчальних закладів (інститутів) розробляється їх структурними підрозділами, схвалюється вченою радою та затверджується ректором<sup>253</sup>. Він містить у собі розподіл залікових кредитів між дисциплінами; графік навчального процесу; план навчального навантаження на курсовий період, який окреслює перелік та обсяг вивчення навчальних дисциплін відповідних циклів, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, види проведення поточного та підсумкового контролю та складається на основі рекомендованої центральними органами виконавчої влади в галузі освіти та уповноваженими науково-методичними установами структури освітньо-професійних програм та структурно-логічної схеми підготовки, спеціалізації, розширення профілю (підвищення кваліфікації).

Навчальні плани визначають структуру, зміст, обсяг та розподіл академічних годин між основними формами занять (очна, заочна, дистанційна) на курсах підвищення кваліфікації у регіональних інститутах післядипломної освіти, затверджуються на 5 років. Основним завданням навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників визначено формування їх методологічної та теоретичної компетентності, поглиблення суспільно-гуманітарних і психолого-педагогічних знань, формування навичок використання новітніх освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій.

Як показав проведений аналіз, навчальний план курсів підвищення кваліфікації вчителів на базі закладів післядипломної педагогічної освіти, що

---

<sup>253</sup> Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), області та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти. – Наказ МОНУ. 17.11. 2000. – № 1119. – п. 2.3. [online]. Доступно: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>.

брали участь у експериментальній роботі, він включає чотири модулі: 1) суспільно-гуманітарний; 2) професійний; 3) методичний; 4) діагностичний.

Разом з тим, навчальний план закладів післядипломної педагогічної освіти має свою специфіку й з огляду на те, що підвищення кваліфікації у ОППО проходять різні категорії педагогічних працівників (директори шкіл, заступники директорів з навчальної та виховної роботи, вчителі-предметники, завідувачі та вихователі-методисти ЗДО, педагогічні працівники ЗДО). Особливою є й структура навчального плану ППО, що включає два блоки: погодинний розподіл часу за модулями та перспективно-тематичне планування (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Орієнтовний погодинний розподіл навчального навантаження слухачів  
інститутів післядипломної педагогічної освіти**

№ з/п	Назва та зміст навчального модуля	Кількість кредитів /год.	Всього годин	Лекцій ні	Семінарські	Практичні	Самостійна робота
<b>I</b>	<b>СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ</b>	<b>1/36</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>10</b>
	А.ІНВАРІАТИВНА ЧАСТИНА	1/36	36	26	-	-	10
<b>II</b>	<b>ПРОФЕСІЙНИЙ</b>	<b>2,5/90</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>42</b>
	А.ІНВАРІАНТНА ЧАСТИНА	1,5/54	54	30	2	-	22
	В.ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА	1/36	36	6	-	10	20
<b>III</b>	<b>МЕТОДИЧНИЙ</b>	<b>2/72</b>	<b>72</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>44</b>	<b>12</b>
	А.ІНВАРІАНТНА ЧАСТИНА	1,5/54	54	8	-	34	12
	В.ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА	0,5/18	18	6	2	10	-
<b>IV</b>	<b>ДІАГНОСТИЧНИЙ</b>	<b>0,5/18</b>	<b>18</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
	А. ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА	0,5/18	18	-	6	4	8
	Усього кредитів/годин	<b>6/216</b>	<b>216</b>	<b>74</b>	<b>10</b>	<b>60</b>	<b>72</b>
	Усього кредитів/годин з поділом	<b>6/234</b>	<b>234</b>	<b>74</b>	<b>10</b>	<b>78</b>	<b>72</b>

*У першому блоці навчального плану подається розподіл навчального*

часу між визначеними попередньо модулями з виділенням у кожному з них інваріантної та варіативної частини загального навантаження слухачів.

У мережі інститутів післядипломної освіти *інваріантна частина* кожного модуля навчального плану включає фахову, психолого-педагогічну навчальну інформацію загального характеру, що потребує *актуалізації* з огляду на вимоги часу. *Варіативна ж частина* доповнює вимоги замовника на підготовку вчителя шляхом конкретизації навчальної інформації інваріантної частини відповідного модуля з урахуванням особливостей, які обумовлені вимогами часу, наявним досвідом фахівця, його спеціальністю, досвідом освітньої діяльності конкретного закладу післядипломної освіти, досягненнями науки.

Варіативна частина розробляється закладами післядипломної освіти під керівництвом замовника на підвищення кваліфікації фахівців даної спеціальності та спеціалізації, погоджується з Департаментом вищої освіти Міністерства освіти і науки України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Університетом менеджменту освіти НАПН України та затверджується ректором обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Представлені вище характеристики й визначають змістове наповнення кожного модуля навчального плану.

Наприклад, зміст суспільно-гуманітарного та діагностичного модулів є інваріантним для всіх категорій слухачів та розкриває основні тенденції розвитку освіти в Україні, питання теорії і практики освіти тощо.

Професійний та методичний модулі вміщують як інваріантну, так і варіативну частини, де інваріантна складова включає теми, що розкривають особливості забезпечення освітнього процесу в закладах освіти, умови формування професійної компетентності педагогічного працівника тощо. Варіативна ж, як правило, складається із спецкурсів та факультативів і залежить від поточного планування, що відображає актуальні запити педагогів на сучасному етапі розвитку системи освіти.

Встановлено, що розвиток медіакультури вчителів спирається на вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного модуля ("Використання активних технік розвитку професійної компетентності педагогів в умовах полікультурного соціуму", "Профілактика сучасних маніпулятивних технологій мас-медіа"), які спрямовані на опанування основ наук про людину, суспільство, культуру, суспільну свідомість та на формування світогляду педагога.

З'ясовано, що *професійний модуль* ("Технологія розвитку критичного мислення як засіб активізації пізнавальної діяльності", "Культура мови як чинник професійної компетентності" тощо) вдосконалює базові знання вчителів з медіаграмотності в обсязі, необхідному для ефективного оволодіння професійно-орієнтованими дисциплінами та вирішення професійних завдань.

Визначено, що методичний модуль ("Формування медіаграмотності на уроках словесності", "Веб-інструменти як засіб формування медіа-освітнього середовища", "Електронні освітні ресурси, їх значення та використання у професійній діяльності", "Функціональні можливості хмарних технологій у навчально-виховному процесі", "Робота з візуальними джерелами як засіб формування критичного мислення учнівської молоді" тощо) включає вивчення дисциплін, що складають ядро розвитку медіакультури вчителів і забезпечують системою базових професійних знань, формують основи медіакультури, а також сприяють оволодінню загальнолюдськими, соціально-моральними й естетичними цінностями, розвивають теоретичні знання та практичні уміння.

Узагальнюючий аналіз навчально-методичного комплексу курсів підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, які брали участь у експерименті, показав, що підготовка педагогічних працівників, у межах досліджуваної проблеми, здійснюється у *комплексному* поєднанні вивчення дисциплін кожного із зазначених модулів.

*Другий блок* навчального плану (перспективно-тематичного

планування) у системі післядипломної освіти включає перспективну тематику, яка розрахована на 5 років та становить підґрунтя для розробки навчально-тематичних програм. З огляду на завдання наукового пошуку у перспективно-тематичний блок навчального плану Житомирського ОІППО було включено ряд тем, які відбивають спрямованість навчального процесу на розвиток медіакультури вчителів у міжкурсовий період (див. дод. А, таб. А. 1.). Такий вибір обумовлений завданнями експериментальної роботи, оскільки в основі його застосування, лежить не тільки принцип компетенцій, але й принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, веде до вищої форми життєдіяльності особистості – її творчої самореалізації.

Відповідно, його використання визначає перспективну спрямованість навчального процесу, тобто орієнтує слухачів на подальшу роботу над собою у ході професійної діяльності як підґрунтя розвитку особистої медіакультури.

Подальша конкретизація навчальної інформації дозволяє окреслити масив навчальної інформації з орієнтацією на мету та завдання дослідження – розвиток медіакультури вчителя. Зазначений процес, за О. Касатіковим, потребує дослідницької спостережливості, прояву творчих здібностей, здатності до узагальнення, цілісного бачення навчальних завдань, виділення закономірностей, визначення стрижня навчального процесу закладів післядипломної освіти та реалізується у межах експериментальної роботи шляхом розробки *навчальних (освітньо-професійних) програм*, які за своєю структурою відповідають навчальному плану.

Навчальна (освітньо-професійна) програма підвищення кваліфікації вчителів є галузевим нормативним документом, у якому визначаються нормативні терміни, зміст навчання та форми державної атестації слухачів за певним напрямом і спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Вона використовується для розробки засобів діагностики якості вищої освіти, *визначає* представлений тематично конкретний *зміст навчання* у ОІППО для кожної категорії педагогічних працівників, основні риси навчальної та науково-творчої діяльності, очікувані результати навчання,



(систему знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти слухачі) та рівні їх сформованості. Навчальна програма складається щорічно відповідними кафедрами на основі навчального плану та затверджується ректором закладу післядипломної освіти.

У навчальній програмі конкретизовано зміст навчального плану відповідно до запланованих навчальних модулів з розподілом на конкретні види навчальних занять, визначено форми їх реалізації (навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, практика, самостійна та індивідуальна робота), розподіл навчальних годин за видами занять, форми і засоби всіх видів контролю, інформаційне та методичне забезпечення.

У межах експериментальної роботи розробка навчальних програм передбачає уточнення змісту кожного її модуля з орієнтацією на проблему розвитку медіакультури вчителів (див. дод. А, таб. А. 1). Наприклад, у інваріантну частину суспільно-гуманітарного модуля включено тематику, що актуалізує проблему культури людини (*"Використання активних технік розвитку професійної компетентності педагогів в умовах полікультурного соціуму"*, *"Профілактика сучасних маніпулятивних технологій мас-медіа"* тощо.

Формування проблематики професійного модуля здійснено з акцентом на розгляд питань, що визначають психолого-педагогічні умови професійного розвитку вчителя (*"Технологія розвитку критичного мислення як засіб активізації пізнавальної діяльності"*, *"Культура мови як чинник професійної компетентності"*, *"Основні вимоги до матеріалів, які відображають ППД та освітню інноватику"*).

Однак, розробка навчальної програми в умовах навчального процесу в закладі післядипломної освіти є лише одним із інтегративних шляхів розвитку медіакультури вчителів. Потенціал його розв'язання міститься у самій навчальній програмі, яка у межах конкретного закладу післядипломної освіти не тільки на конкретному рівні відбиває перспективно-тематичний блок навчального плану, але й вміщує години на викладання спецкурсів.

Таким чином, побудова *змісту* передбачає не тільки конкретизацію перспективної тематики навчальних програм відповідно до мети та завдань дослідження, але й пошук форми, яка б дозволяла представити актуалізований матеріал максимально концентровано, цілісно та використовувати його з мінімальними витратами часу (з огляду на обмежений термін перебування слухачів у закладах післядипломної освіти), тобто передбачає виділення так званого *змістового ядра* – мінімальної системи навчальної інформації з опорою на окреслений зміст навчальної програми.

Роль змістового ядра у межах експериментальної роботи відводиться авторському спецкурсу "Медіакультура вчителя", що включений у варіативну складову професійного модуля. У цілому у відборі його змісту керувалися, розробленими загальними вимогами В. Беспалька, В. Попова та ін.:

1. Структурування змісту спеціальної дисципліни має відповідати логіці побудови системи професійної діяльності педагога, бути орієнтованим на теоретичні основи дій, прийомів, операцій, процесів усіх сфер професійної діяльності.

2. Визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу здійснюється на основі робочої навчальної програми, що передбачає розгляд визначень, класифікацій, порівняльних оцінок, дій фахівця.

3. Теоретичні основи професійної діяльності, як предмет навчання, мають відображати сучасні досягнення в галузі науки.

4. Відбір змісту освіти реалізується із врахуванням закономірностей, принципів, технології педагогічного процесу, що сприяють виконанню освітніх, розвивальних і виховних завдань.

5. Дедуктивна основа побудови змісту забезпечує його логіку (від загального до одиничного або від одиничного до загального).

6. Вибір змісту дисциплін фундаментальної підготовки передбачає

врахування його гуманістичної складової. При відборі змісту навчальної дисципліни необхідно враховувати здібності тих, хто навчається, до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

7. Експериментальна, дослідницька основа змісту предметів фундаментальної підготовки професійної педагогічної освіти потребує обліку необхідності проведення перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх фазах кожного етапу<sup>254</sup>.

Розглянемо особливості побудови змісту окресленого спецкурсу. Відповідно до визначених завдань авторський спецкурс включає теми, що забезпечують висвітлення медіакультури як історико-філософського та психолого-педагогічного феномену шляхом уточнення категоріального апарату окресленої проблеми, теоретичних основ, напрямів практичної реалізації розвитку медіакультури тощо.

Так, метою викладання спецкурсу "Медіакультура вчителя" є удосконалення в учителів системи знань та практичних умінь, необхідних для ефективного використання в професійній діяльності медіазасобів, медіаресурсів, тощо.

Розширення та поглиблення знань слухачів з історичних аспектів становлення та розвитку медіакультури здійснюється на основі аналізу праць представників зарубіжної (Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, Д. Белл, В. Беньямін, Ж. Дельоз, М. Маклюен, Г. Маркузе, Х. Ортега-і-Гассет, Ч. Пірс та ін.), та вітчизняної (Л. Найдьонова, Г. Онкович, Л. Масол, Н. Габор, Ю. Казаков, І. Міщишин, Б. Потятиник, Н. Троханяк та ін.) наукової думки.

Узагальнення матеріалу прослідковується й у систематизації механізмів реалізації роботи щодо власного удосконалення (форм, методів, засобів), серед яких особлива увага приділяється розгляду технік та технологій керованого та некерованого розвитку особистості.

---

<sup>254</sup> Беспалько, В. П., 1995. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. М.: Изд-во Ин-та проф. обр.

Поєднання зазначених аспектів наскрізною, чітко окресленою логікою створює цілісне уявлення щодо процесу розвитку медіакультури і уможливорює його проектування на площину медіакультури учнів. Ця процедура потребує конкретизації навчальної інформації на інструментальному рівні (специфіка застосування форм, методів, засобів).

Концентрація матеріалу у межах спецкурсу дозволяє ефективно використовувати нові елементи інформації, співставляючи їх з визначеним контекстом (експериментальною тематикою, що включена у загальний контекст навчальної програми), та включати (за умови узгодження) у визначену систему нові елементи знань. Таким чином, створюються умови для узагальнення у межах запропонованого спецкурсу не тільки експериментальної тематики, але й, що є найбільш важливим, для навчання слухачів самостійному поповненню системи професійних знань в умовах інформаційного середовища у перспективі, тобто озброєння їх способами професійного вдосконалення як підґрунтя реалізації окресленого завдання.

У цілому, програма спецкурсу "Медіакультура вчителя" включає теми, що забезпечують процес розвитку медіакультури педагога відповідного профілю через оволодіння комплексом знань, умінь і навичок щодо ефективного використання медіазасобів у професійній діяльності (див. табл. 2.2).

Оскільки успішність розвитку медіакультури педагогів шляхом упровадження розробленого спецкурсу залежить від форм, методів, засобів навчання (розглянемо їх у пункті 3.2. дослідження), то вагомою складовою моделі розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації є *операційний блок*, який орієнтований на формування комплексу умінь, що виступають основою розвитку медіакультури вчителів шляхом використання власних можливостей педагогів, оволодіння ними різними способами та прийомами здобуття знань, умінь і навичок у відповідному напрямі професійної діяльності.

Таблиця 2. 2

**Програма спецкурсу "Медіакультура вчителя"**

	<i>Тема</i>	<i>Лекції</i>	<i>Практич ні</i>	<i>Самостій на робота</i>	<i>Всього</i> <i>о</i>
1.	Історія становлення та розвитку медіакультури	2		2	4
2.	Теоретичні основи (категорії та поняття) медіакультури	2	2	2	6
3.	Медіакультура вчителя: структура, характеристика її складових	2	2	2	6
4.	Основні механізми реалізації процесу розвитку медіакультури (форми, методи, засоби, інноваційні технології)	2	4		6
5.	Практичні основи розвитку медіакультури	2	6		8
<b>Разом</b>		<b>10</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>30</b>

Безумовно, реалізація операційного блоку авторської моделі розвитку медіакультури вчителів у процесі курсової підготовки передбачає не тільки засвоєння змісту комплексу навчальних дисциплін, але й певну організацію педагогічного процесу, використання форм, методів, засобів, що забезпечують творчий розвиток, соціальне, культурне становлення фахівців, а також сприяють підвищенню якості фундаментальної підготовки в цілому.

Відзначимо, що уміння й навички, які забезпечують ефективність виконання завдань у професійній діяльності, наприклад, спрямовані на розвиток медіакультури вчителя, з одного боку, будемо розглядати як здатність педагога реалізувати цілі у процесі підвищення кваліфікації, а з іншого – як цілеспрямовану динамічну систему осмислених дій, що ґрунтується на знаннях професійного підґрунтя, його структурі, принципах та особливостях тощо.

У побудові моделі *результативний блок* зумовлює оцінювання, аналіз та узагальнення досягнутих результатів в процесі розвитку медіакультури вчителів. Корегування навчальної діяльності вчителів проходить із урахуванням якісних показників та критеріїв рівня розвитку медіакультури. Це дозволяє ефективно оцінювати зміст досягнутих результатів, прогнозувати нові досягнення; вдосконалювати механізми, які сприяють успішному виконанню різноманітних фахових завдань, виявляти й перевіряти фактори, які перешкоджають розвитку медіакультури; здійснювати аналіз професійної діяльності тощо.

Перевіримо ефективність розробленої моделі у наступному розділі дисертаційного дослідження.

### ***Висновки до другого розділу***

Одним із сучасних підходів до розгляду проблеми розвитку медіакультури в освітній площині визначено медіапедагогіку – важливий науковий напрям, орієнтований на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, формування в суспільстві медіакультури. У результаті аналізу медіапедагогіки як галузі педагогічних знань про процес навчання і виховання людини шляхом застосування медіазасобів, окреслено освітній контекст феномену медіакультури, що реалізується через медіаосвітню діяльність.

У межах дослідження розроблено та представлено структуру медіакультури вчителя. Її цілісність визначається: *мотиваційним* (характеризує мотиви щодо використання медіаресурсів у професійній діяльності); *професійно-когнітивним* (актуалізує оволодіння професійними знаннями, уміннями, здійснення самоосвіти); *діяльнісно-технологічним* (передбачає практичне застосування знань та навичок опрацювання медіатекстів, створених та розміщених в інформаційному просторі); *інтерпретаційно-оцінним* (виявляється в здатності критично аналізувати й

оцінювати медіатексти, протистоянні маніпулятивному впливу інформації); *культурно-медіакомунікативним* (забезпечує поєднання процесів сприймання та впровадження в практику норм поведінки, орієнтованих на комунікативні процеси, збагачення професійного досвіду) компонентами.

На основі визначених критеріїв (*мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний*) і показників, що відповідають виділеним компонентам структури медіакультури вчителя, виокремлено три рівні її розвитку: *початковий, достатній, високий*.

Доведено необхідність розвитку медіакультури педагогів як пріоритетного напрямку модернізації системи освіти, а ефективним механізмом реалізації поставленого завдання є заклади післядипломної педагогічної освіти, які скеровують свою роботу на вдосконалення професійної майстерності педагогів відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Теоретично обґрунтовано модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти та визначено її структурні блоки: *цільовий* (реалізується на стратегічному та оперативному рівнях); *змістовий* (передбачає оволодіння вчителем системою знань, що зумовлюють успішність і якість його професійної діяльності, включає теоретичну та практичну підготовку педагогів у процесі вивчення навчальних курсів і складається з ряду модулів навчальної програми (суспільно-гуманітарного, професійного, методичного, діагностичного) та змістового ядра – спецкурсу "Медіакультура вчителя"; *операційний* (охоплює систему форм, методів і засобів розвитку медіакультури вчителів); *результативний* (включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку рівня розвитку медіакультури вчителів).

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено у наукових публікаціях автора [108; 116; 120; 124; 118; 126; 110].

### РОЗДІЛ III.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### *3.1. Програма експериментальної роботи та стан розвитку медіакультури вчителів*

Необхідність розвитку медіакультури вчителів набуває особливого значення у зв'язку з виникненням новітніх освітніх систем, формуванням інформаційної інфраструктури, сучасних електронних комунікацій, що вимагає розробки сучасних стратегій розвитку педагогічної науки і практики.

Відповідно актуалізується проблема покращення практичної підготовки вчителів як вагомого фактору, що впливає на підвищення якості навчально-виховного процесу. Науковий зміст роботи над актуалізованою проблемою потребував проведення експериментального дослідження, в основу якого покладено комплексну програму його реалізації (див. табл. 3. 1).

*Таблиця 3.1*

#### *Програма експериментальної роботи*

<i>Назва етапу експериментальної роботи</i>	<i>Додаткові експериментальні блоки</i>	<i>Мета експериментальної роботи</i>	<i>Зміст експериментальної роботи</i>
<b>Етап теоретичних узагальнень</b>		Проаналізувати наукову літературу з проблеми розвитку медіакультури вчителів у межах теоретичного обґрунтування її структури.	Вивчення стану дослідженості проблеми. Формування мети, завдань, об'єкта, предмета та гіпотези дослідження; розробка концептуальних положень й програми наукової роботи.



<b>Констатувальний етап експерименту</b>		Побудувати структуру медіакультури вчителів; розробити систему критеріїв оцінювання рівня розвитку медіакультури. Окреслити рівні сформованості медіакультури педагогів. На основі виділених рівнів розвитку медіакультури вчителів провести констатувальний етап експерименту.	Уточнення компонентів медіакультури та її змістової характеристики відповідно до теми дослідження. Розробка рівнів розвитку медіакультури вчителів.
<b>Формувальний етап експерименту</b>	<b>I. Діагностувальний етап</b>	Розробити модель розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації в закладі післядипломної педагогічної освіти.	Виділення експериментальних та контрольних груп серед слухачів курсів підвищення кваліфікації та проведення діагностики досліджуваної проблеми.
	<b>II. Робочий етап</b>	Упровадити модель розвитку медіакультури вчителів у навчальний процес закладу післядипломної педагогічної освіти.	Упровадження до навчального процесу моделі розвитку медіакультури вчителів; визначення кількісних та якісних результатів формульованого етапу експерименту.
	<b>III. Підсумковий етап</b>	Перевірити результативність упровадження розробленої моделі шляхом аналізу та узагальнення результатів формульованого етапу експерименту.	Представлення кількісних та якісних результатів формульованого етапу експерименту.
	<b>IV. Узагальнюючий етап</b>	Систематизувати та оформити результати експериментальної роботи; сформулювати висновки та рекомендації, визначити перспективи подальшого дослідження проблеми.	Оформлення результатів роботи, формулювання висновків, визначення перспектив подальшого дослідження проблеми.

Стратегічною *метою* експерименту стала перевірка дієвості моделі розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації, що визначає рівень її розвитку шляхом розв'язання ряду загальних *завдань*:

- визначити рівень розвитку медіакультури вчителів (констатувальний етап експерименту);
- експериментально перевірити ефективність моделі розвитку медіакультури педагогів (формульовальний етап експерименту).

Теоретичний аспект експериментальної роботи, результатом якої стало зведення у загальний понятійний простір базових категорій дослідження, детально представлений у попередніх розділах дисертаційної роботи (див. розділи I, II).

Для оцінки й аналізу рівня розвитку медіакультури вчителів було проведено констатувальний етап експерименту, *метою* якого стало визначення сучасного стану досліджуваної проблеми шляхом розв'язання таких завдань як:

- вивчення мотиваційної сфери педагогів, орієнтованої на розвиток їх медіакультури;
- виявлення рівня володіння вчителями системою знань, що забезпечує відповідний рівень медіакультури;
- виявлення наявного рівня умінь педагогів, що забезпечують відповідний рівень розвитку медіакультури.

На цьому етапі було застосовано ряд *методів педагогічного дослідження*:

- вивчення навчальної документації, що характеризує діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти (аналіз нормативних документів і матеріалів, які регламентують навчальний процес, навчальні плани, навчальні і робочі програми, методичні рекомендації, навчально-методичні посібники, інструктивно-методичні матеріали тощо);
- педагогічний експеримент;

- педагогічне спостереження;
- бесіда;
- анкетування (авторські анкети, опитувальники А. Маклакова, С. Чермяніна);
- методи математичної статистики (методика В. Черепанова; методика відносних частот О. Смирнова).

До експерименту залучено 272 педагоги загальноосвітніх шкіл різних регіонів України (Житомирської обл., Полтавської обл., Чернівецької обл., Хмельницької обл.), реалізація професійної діяльності в контексті досліджуваної проблеми яких вивчалася нами впродовж 2015-2017 рр. Ураховуючи достатню складність досліджуваного явища і багатфакторність впливу на нього, для повноти характеристики рівня медіакультури вчителів нами були виділені два діяльнісних поля<sup>255</sup>. Перше з них описує досліджуване явище у самооцінці вчителів, друге – в оцінці компетентних суддів, в ролі яких виступили директори шкіл та їх заступники з навчально-виховної роботи.

Чисельність експертів визначалася у межах констатувального етапу експериментальної роботи за допомогою методики В. Черепанова<sup>256</sup>.

$$N = \frac{j \cdot d}{\Delta Q} (1 - g) \quad (1)$$

де  $j$  – коефіцієнт, який для  $0,8 < g < 0,99$  у нашому випадку становить 0,95;  $d$  – розмах індивідуальних оцінок;  $g$  – довірлива ймовірність (для педагогічних досліджень  $g$  лежить у межах  $0,8 < g < 0,99$ );  $\Delta Q$  – задане значення похибки колективної експертної оцінки.

За таких умов було встановлено (див. формулу (1)), що для надійності експертної оцінки на рівні довірливої ймовірності  $g=0,95$ , необхідна оцінка

<sup>255</sup> Дубасенюк, О. А., 1994. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, с. 5-6.

<sup>256</sup> Черепанов, В. С. Экспертная оценка в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, с. 45-56.

досліджуваного явища не менше ніж 20-ма експертами. У ході експерименту оцінка досліджуваного явища здійснювалась 22 експертами із числа директорів шкіл та заступників директорів шкіл Житомирської області – 10 осіб, Полтавської області – 4 особи, Чернівецької області – 4 особи, Хмельницької – 4 особи.

У процесі відбору експертів з числа директорів шкіл нами було застосовано такі критерії: робота на керівній посаді не менше п'яти років, відповідальність, авторитетність, самостійність та креативність у ході реалізації професійної (управлінської) діяльності.

Рівень об'єктивності експертів з'ясовувався також за їх здатністю адекватно виділяти рівні розвитку медіакультури педагогів та їх власної зацікавленості проблемою експериментальної роботи.

Об'єктивність оцінки досліджуваного явища забезпечувалась і відповідним розподілом учителів на групи за рівнями розвитку медіакультури на основі результатів вхідного діагностування, що передбачене навчальною програмою курсів підвищення кваліфікації вчителів.

За оцінкою компетентних суддів, які визначали рівень розвитку медіакультури вчителів, виокремлено три групи: високий – 78 осіб, достатній – 98 осіб, початковий – 96 осіб (див. п. 2.2).

Подальшою роботою на етапі констатувального етапу експерименту стало проведення *якісно-кількісного порівняльного аналізу* рівня розвитку медіакультури вчителів. Результати такого аналізу зможуть підтвердити чи спростувати гіпотезу про недостатній рівень підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до реалізації професійної діяльності, спрямованої на формування медіакультури учнів.

Опрацювання статистичного матеріалу, отриманого в результаті застосування анкет з бальними шкалами, проводилося методом відносних

частот за методикою О. Смирнова<sup>257</sup>. Сутність указаної методики полягає в тому, що для аналізу рівня розвитку медіакультури вчителів проводиться анкетування. Кількісна оцінка кожного параметра, включеного в анкету, здійснювалася за спеціально розробленими шкалами, що склалися з ряду дискретних чисел (у нашому випадку від 1 до 5), кожне з яких відповідає певному якісному стану тієї чи іншої характеристики виділених критеріїв оцінки розвитку медіакультури педагогів. За таких умов "5" виражає вияв параметра на найвищому рівні, "3" – на середньому, "1" – вказує на абсолютну відсутність вияву параметра. Використання названої системи шкал, адаптованої до цілей нашого дослідження, забезпечило досягнення достатньої диференціації індивідуальних характеристик медіакультури вчителів.

Для порівняльного аналізу за кожним із параметрів анкети підраховується відносна частота або (частка вияву параметра) за наступним правилом:

$$ВЧ = \frac{ОСМБ}{ММКБ}, (2)$$

де відповідно: ВЧ – відносна частота, ОСМБ – оптимальна сумарна кількість балів, ММКБ – максимально можлива кількість балів.

Отримані таким чином дані зводяться до таблиці, відповідно до зростання відносних частот досліджуваних ознак для фахівців високого рівня у оцінці компетентними суддями.

Для наочності отримані результати представляються графічно. Якісний результат отримують на основі аналізу табличних даних та графічного зображення, де особлива увага звертається на значення різниці відносних частот та ступінь вияву того чи іншого параметра (про це в даному випадку свідчать величини відносних частот).

---

<sup>257</sup> Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. трудов, 1990. Кострома: КГПИ.

За результатами констатувального етапу експерименту визначено рівень медіакультури вчителів за основними експериментальними критеріями досліджуваного феномену на основі розробленої нами системи критеріїв (див. п. 2. 2): мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний. Аналіз за кожним із них проведемо окремо.

Для перевірки мотиваційної сфери вчителя було запропоновано дати відповідь на запитання: **"Що та якою мірою спонукає Вас до розвитку медіакультури?"** (див. дод. Б). Розгортку отриманих у такий спосіб результатів представлено у дод. В, зведеній табл. 3. 2, та на рис. 3.1.

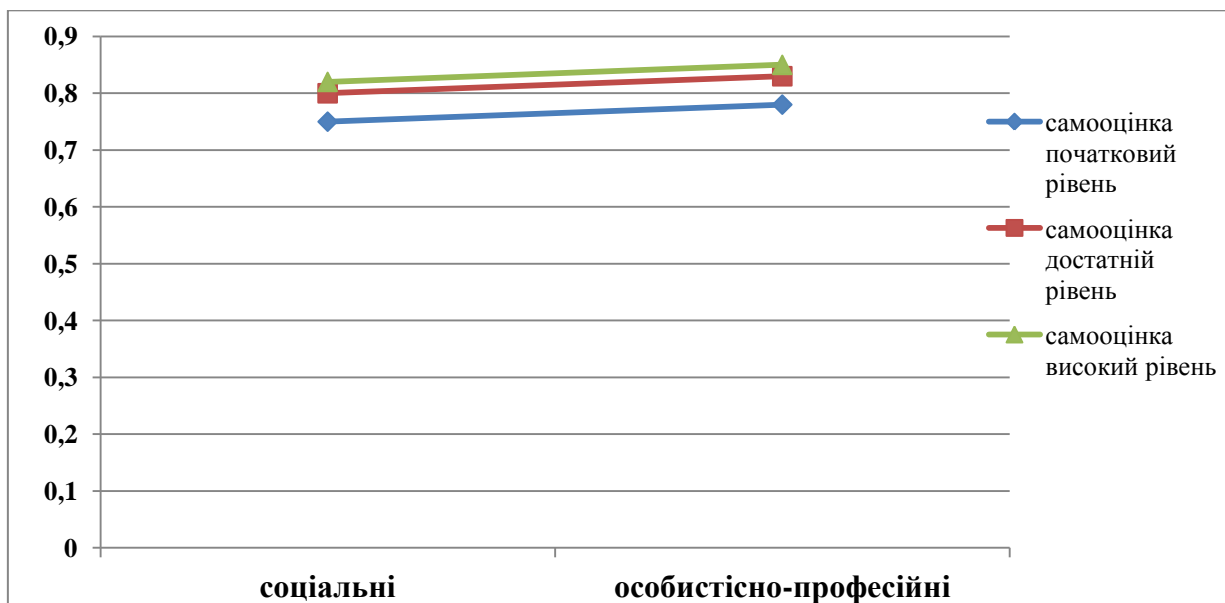
Порівняльний аналіз результатів оцінювання рівня значущості мотивів, які спонукають учителів до розвитку медіакультури, свідчить про їх неоднаковий (нерівномірний) характер розподілу серед респондентів виділених попередньо груп.

Таблиця 3. 2

**Узагальнені показники оцінювання мотиваційної сфери  
медіакультури вчителів  
(констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)**

<b><i>Потреби, що спонукають вчителів до розвитку медіакультури</i></b>	<b><i>Відносні частоти</i></b>		
	<b>Високий</b>	<b>Достатній</b>	<b>Початковий</b>
	СО	СО	СО
Соціальні мотиви	0,82	0,8	0,75
Особистісно-професійні мотиви	0,85	0,83	0,78

У дослідженні зазначеного компоненту не брали участь компетентні судді, оскільки оцінка мотиваційного компоненту не може об'єктивно відобразити внутрішній стан педагога, а отже, не є раціональною.



*Рис. 3. 1. Узагальнені показники оцінювання мотиваційної сфери медіакультури вчителів (констатувальний етап експерименту)*

Разом із тим, для представників усіх груп особистісно-професійні мотиви є більш значущим фактором у процесі розвитку медіакультури вчителів, серед яких: потреба забезпечити умови для професійної мобільності (0,89); потреба вдосконалювати професійні знання та уміння на основі використання медіаосвітніх технологій (0,89); потреба формувати медіакультуру учнів (0,88).

З одного боку, це пояснюється тим, що особистісно-професійні мотиви отримали високі позиції у ранговій шкалі та логічно доповнюють її, оскільки за своєю природою є базовими складниками успішної професійної діяльності, професійного розвитку, самовираження, однак низькі рангові показники соціальних мотивів є свідченням не повного усвідомлення педагогами власного потенціалу, що забезпечує розв'язання потреби суспільства у медіакультурних громадянах, популяризації медіаосвітніх ресурсів на всеукраїнському та міжнародному рівнях тощо.

Найменш значущими вчителі високого та достатнього рівнів визначають потреби у підвищенні кваліфікаційної категорії, у визнанні з боку керівництва, колег, батьків, учнів (0,81 та 0,79); у підвищенні власного

статусу, заробітної плати (0,79 та 0,77 відповідно). Учасники початкового рівня, поряд із потребою знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі (0,76) та формуванням медіакультури учнів (0,79), значущим називають забезпечення умов для професійної мобільності (0,85) вдосконалення професійних знань та умінь на основі використання медіаосвітніх технологій (0,81).

Це є свідченням перебільшення педагогами зазначених рівнів ваги особистісно-професійних мотивів, які, як показав експеримент, мають різне змістове наповнення: вчителі високого та достатнього рівня із запропонованих критеріїв акцентують увагу на особистій зацікавленості у підвищенні свого професійного рівня на відміну від фахівців початкового, які можуть працювати тільки під керівництвом.

Такі результати можуть бути пов'язані з відсутністю сучасної навчально-методичної літератури та швидким старінням технічних засобів навчання, певними недоліками традиційної системи, відсутністю навичок самоосвіти тощо. А отримані достатньо високі показники вчителями високого та достатнього рівнів є результатом набуття ними досвіду роботи (самостійно, за допомогою професіоналів) у ході професійної діяльності.

Серед соціальних мотивів, що спонукають до розвитку медіакультури вчителів усіх трьох рівнів значущими виявилися потреба знаходити ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти (0,74 – початковий; 0,83 – достатній; 0,84 – високий); потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці (0,77; 0,79; 0,82 – відповідно). Найменш значущим виявився мотив реалізації запиту держави щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців (0,76 – початковий; 0,78 – достатній; 0,80 – високий). Це пояснюється відсутністю постійно діючих соціальних програм розвитку фахівців, низьким рівнем адаптації здобутих знань та навичок у реальній професійній діяльності, недостатньою зацікавленістю працівників тощо.

Зауважимо, що вчителів усіх трьох груп спонукають до розвитку



медіакультури, як правило, особистісно-професійні мотиви. Це є свідченням бажання педагогів реалізувати себе відповідно до вимог, визначити своє місце у загальному контексті медіакультури. Однак, у межах досліджуваного явища, особистісно-професійні мотиви, як правило, трансформуються у соціальні мотиви, що, в результаті, сприяє реалізації соціального замовлення держави на стратегічному й операційному рівнях. Тому необхідно створювати умови для розширення мотивації (зовнішня складова мотиваційного блоку) педагогічних працівників до розвитку медіакультури як засіб підвищення їх професіоналізму у сучасному інформаційному суспільстві.

Результати проведеного опитування підтвердили висунуту нами гіпотезу про необхідність розвитку мотиваційної сфери у процесі розвитку медіакультури на основі медіа-контенту та професійного досвіду.

**Когнітивний компонент** передбачає володіння вчителями системою знань, які забезпечують продуктивну професійну педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток власної медіакультури та формування медіакультури учнів. У нашому випадку оцінюємо рівень загальних та спеціальних знань (див. п. 2.2).

Головним завданням учителя загальноосвітньої школи є оволодіння цілісною системою знань. Як зазначалося вище, сформованість знань тільки окремої групи призводить до обмеженості та малопродуктивності професійної діяльності.

Однак діагностику когнітивного компоненту проведено у межах аналізу рівня сформованості лише спеціальних знань, оскільки рівень розвитку саме цієї групи дозволить зробити висновки щодо спрямованості професійної діяльності вчителів у досліджуваному напрямі.

Враховуючи достатню складність структури спеціальних знань та багатофакторність різноманітних впливів на процес, зорієнтований на формування медіакультури, досліджуване явище будемо характеризувати в

оцінці та самооцінці педагогами при відповіді на запитання: **"Оцініть ступінь володіння Вами знаннями у зазначених напрямках"** (див. дод. Б).

Отримані у такий спосіб результати представлено у табл. 3. 3 та на рис. 3. 2.

Таблиця 3. 3

**Результати оцінювання рівня розвитку когнітивного компонента  
медіакультури вчителів**

*(констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)*

З Н А Н Н Я	ВІДНОСНІ ЧАСТОТИ						^ Н
	Високий		Достатній		Початковий		
	О	СО	О	СО	О	СО	
1	2	3	4	5	6	7	8
СПЕЦІАЛЬНІ	0,85	0,82	0,72	0,71	0,62	0,65	11,80
знання про медіакультуру як мету та результат медіаосвіти (історія розвитку, базові категорії та поняття)	0,83	0,79	0,66	0,65	0,6	0,62	10,59
знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності	0,83	0,81	0,67	0,66	0,61	0,63	9,13
знання про види та способи використання медіаосвітніх технологій	0,84	0,82	0,7	0,68	0,61	0,64	15,07
знання історико-теоретичних аспектів становлення та розвитку медіаосвіти	0,85	0,82	0,72	0,7	0,63	0,65	8,74
знання основних санітарних вимог щодо організації роботи з використанням технічних засобів навчання.	0,85	0,82	0,74	0,72	0,62	0,65	11,56
знання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів	0,86	0,83	0,75	0,73	0,64	0,67	14,68
знання психологічних аспектів та потенційних можливостей негативного впливу медіаресурсів на особистість учня;	0,87	0,85	0,76	0,74	0,65	0,67	12,82

З огляду на отримані результати (табл. 3. 3) співвідношення оцінки та самооцінки результативності розвитку відповідних компонентів, розподіл

характеристик заданої структури знань має закономірний характер: самооцінка у фахівців початкового рівня перевищує рейтингову оцінку і, навпаки, самооцінка рівня знань учителів високого й достатнього рівня, у цілому, нижча, ніж оцінювання його компетентними суддями.

Завищена самооцінка вчителів початкового рівня є показником їх власного бачення обізнаності щодо структурних компонентів знань із досліджуваної проблеми, хоча зазначене не збігається із реальним станом.

Це пояснюється позицією уникнення пошуку нових шляхів удосконалення професійної діяльності. Занижена самооцінка педагогів високого та достатнього рівнів є свідченням незадоволеності досягнутими результатами і потребою у подальшому зростанні, складовою якої є сформованість усіх груп знань досліджуваного явища.

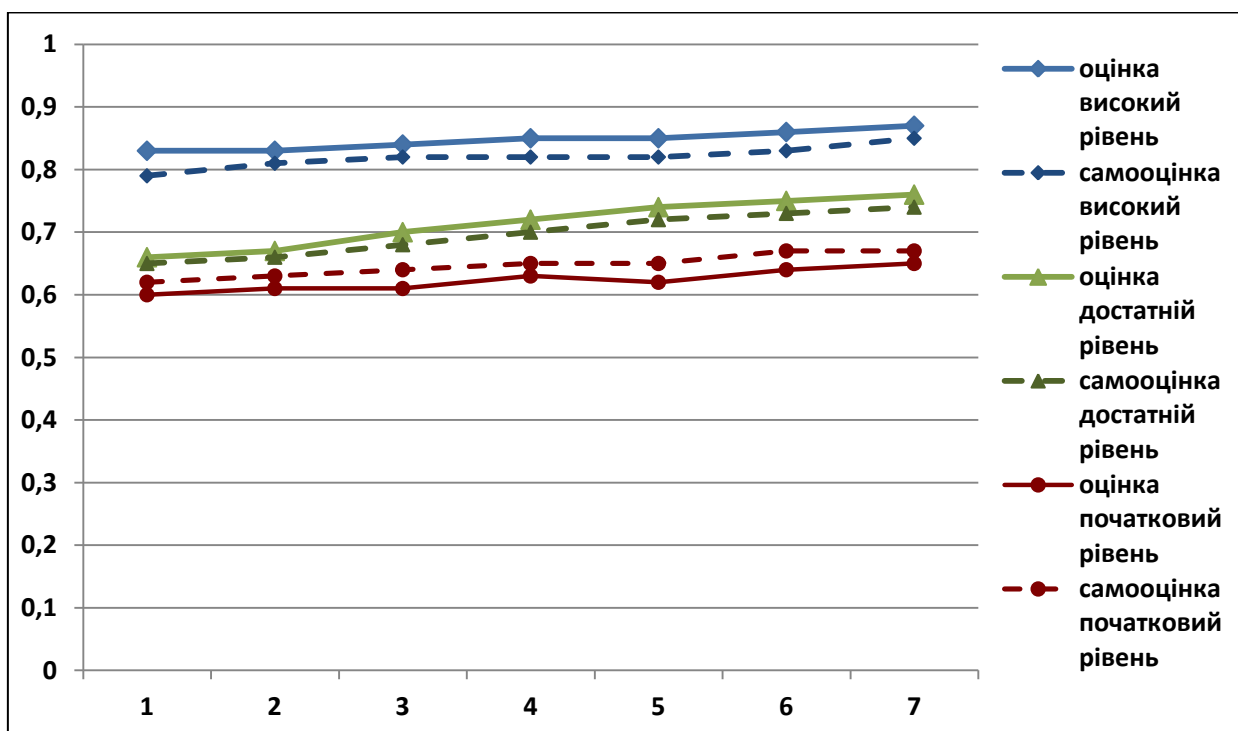


Рис. 3. 2. Середні значення оцінювання розвитку когнітивного компонента медіакультури вчителів (констатувальний етап експерименту, оцінка/самооцінка, у відносних частотах)

У ході опитування педагогічних працівників найбільшу увагу, як показує аналіз анкетування, вони приділяють розвитку спеціальних знань,

насамперед, знанням про медіакультуру як мету та результат медіаосвіти (історія розвитку, базові категорії та поняття). Як показують результати дослідження, вчителями робиться акцент на оволодіння знаннями, зорієнтованими на використання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів; знаннями про зміст та специфіку основних шляхів реалізації медіаосвітньої діяльності як підґрунтя для розв'язання професійних завдань; знаннями психологічних аспектів та потенційних можливостей негативного впливу медіаресурсів на особистість учня. Відповідно середні значення відносних частот розвитку спеціальних знань, мають такі показники – початковий: 0,62 – оцінка, 0,65 – самооцінка; достатній: 0,72 – оцінка, 0,71 – самооцінка; високий: 0,85 – оцінка, 0,82 – самооцінка.

Отримані результати пояснюються тим, що у межах самоосвітнього процесу вчителів відсутня системна підготовка, спрямована на розширення професійного кругозору (група спеціальних знань), вкрай необхідних для здійснення медіаосвітньої діяльності.

Отже, вияв інтересу до спеціальних знань – позитивний, але недостатній показник для високого рівня медіакультури. Необхідною умовою продуктивності у межах зазначеного процесу є достатній рівень всього комплексу розроблених показників знань. Тому в процесі формування і розвитку медіакультури необхідно спрямовувати зусилля на цілісність оволодіння системою знань, що визначають рівень медіакультури вчителів.

Як зазначалося вище, рівень розвитку медіакультури вчителів у контексті дослідження зумовлений оволодінням відповідною *системою умінь*.

Комплекс виділених параметрів, який складається із 32-ох ознак характеризує діяльнісний простір (систему умінь) у оцінці та самооцінці вчителів на рівні структурного аналізу. Так, вчителям було запропоновано

дати відповідь на запитання: **"Оцініть рівень володіння Вами професійними вміннями за 5-ти бальною шкалою"** (див. дод. Б). Для отримання об'єктивних даних поряд із самооцінкою була використана оцінка досліджуваного явища компетентними суддями.

Аналіз кількісних показників, проведений за методикою О. Смирнова, дозволив виявити нерівномірність сформованості у педагогів вказаних груп умінь (див. табл. 3. 4., рис. 3. 3. та розгорнуті показники у дод. Д). Так, найменш сформованими для представників усіх трьох груп виявилися оцінні, проектувальні та гностичні вміння.

Таблиця 3. 4

**Середні значення оцінювання сформованості операційного компонента медіакультури вчителів  
(констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)**

Групи вмінь	Відносні частоти						Λ Н
	високий		достатній		початковий		
	О	СО	О	СО	О	СО	
Оцінні	0,82	0,81	0,73	0,75	0,59	0,63	12,46
Проектувальні	0,86	0,84	0,67	0,68	0,56	0,58	10,05
Гностичні	0,89	0,87	0,73	0,74	0,59	0,61	12,57
Конструктивні	0,94	0,92	0,77	0,78	0,64	0,65	11,00
Організаційні	0,95	0,93	0,79	0,78	0,66	0,7	12,44
Комунікативні	0,96	0,94	0,75	0,78	0,62	0,65	15,2

[Див. розгорнуті показники відносних частот у дод. Д]

Визначені тенденції найбільш виражені у педагогів з початковим рівнем розвитку медіакультури. Зазначимо, що для представників високого і достатнього рівнів зазначені компоненти діяльності покращують свої

кількісні та якісні характеристики, досягаючи найвищих показників у діяльності перших.

Кількісні показники характеристики *оцінних умінь* респондентів усіх трьох груп отримали низькі оцінки щодо якості медіаосвітньої інформації (початковий: 0,56 – оцінка, 0,59 – самооцінка; достатній: 0,70 – оцінка, 0,73 – самооцінка; високий: 0,78 – оцінка, 0,76 – самооцінка). що визначається, як правило, особливостями медіатексту, його специфікою, значним обсягом технічних норм.

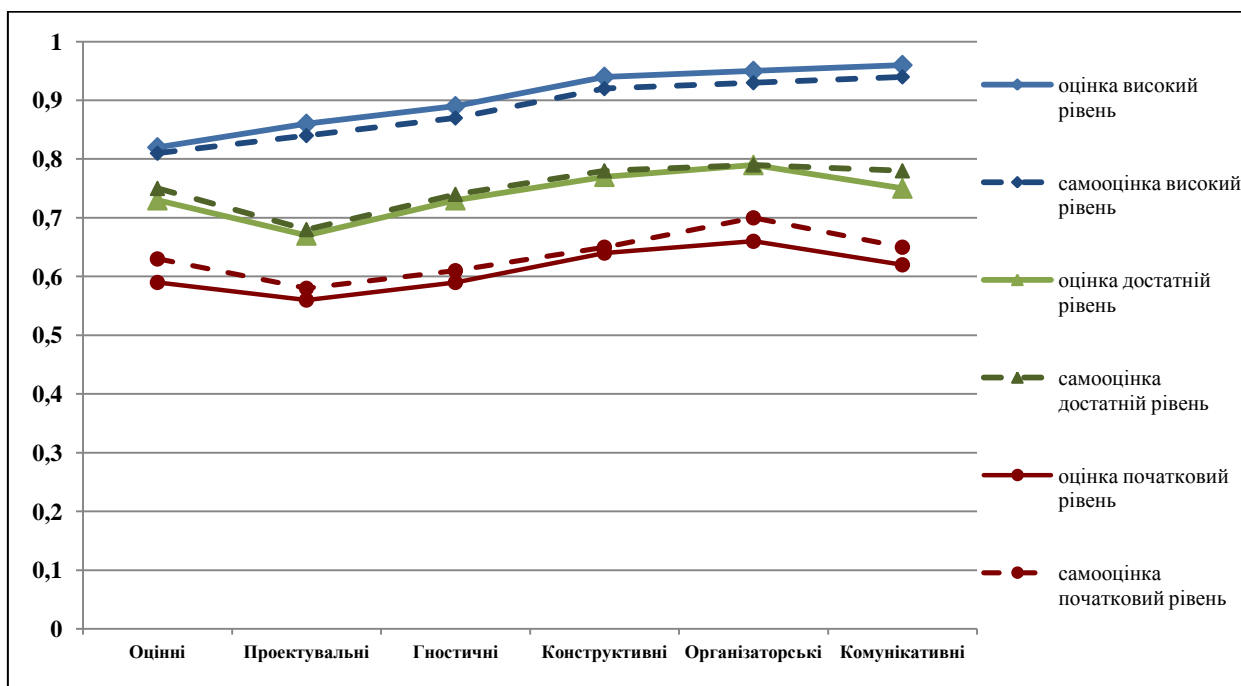


Рис. 3. 3. Середні значення оцінювання сформованості операційного компонента медіакультури вчителів (констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)

Характер отриманих результатів визначається, як правило, особливостями медіатексту, його специфікою, значним обсягом технічних норм. Така ситуація зумовлена тим, що фахівці недостатньо володіють критеріями оцінювання, діють лише за певним алгоритмом, який не можуть адаптувати до медіа-матеріалів, пов'язаних з їх професійною діяльністю. Разом із тим, оцінка потреб суспільства щодо розвитку медіакультури педагогів, учнів набрала високі показники в межах оцінювальних умінь

(початковий: 0,60 – оцінка, 0,64 – самооцінка; достатній: 0,78 – оцінка, 0,80 – самооцінка; високий: 0,85 – оцінка, 0,83 – самооцінка).

Недостатньою мірою сформованими за отриманими даними є *проектувальні вміння* (0,57 – початковий; 0,68 – достатній; 0,85 – високий), які за середніми показниками займають шосте рангове місце. Поясненням цього є те, що представники всіх трьох груп вчителів значно більше уваги приділяють практичному аспекту діяльності: причому вчителі високого рівня недостатньо, а достатнього та початкового рівнів взагалі не надають належної уваги побудові перспектив розвитку і реалізації діяльності, спрямованої на розвиток медіакультури учнів, не досить чітко усвідомлюють поставлені перед ними цілі та бажаний результат цієї діяльності.

Проведений аналіз *гностичних умінь* учителів дає можливість зробити висновок, що вони недостатньо сформовані та займають четверте рангове місце із шести для представників усіх груп (0,60 – початковий; 0,74 – достатній; 0,88 – високий). Це можна пояснити тим, що ця група вмінь формується, насамперед, під час розв'язання теоретичних завдань і їх значення не усвідомлюється значною кількістю вчителів. Їх низькі показники зумовлені й недостатньою теоретичною підготовкою педагогів. Узагальнюючи усереднені показники (0,73 – оцінка, 0,75 – самооцінка), можемо визначити наступне: для респондентів високого рівня усереднений показник вище (вчителі вміють здійснювати аналіз усвідомлено та професійно) на відміну від наявних, але більш простих прийомів, що використовують представники достатнього та початкового рівнів. Така ситуація пояснюється перш за все тим, що діяльність, яка направлена на розвиток медіакультури, поступово зводиться до виконання практичних дій за певним алгоритмом. Отримані результати вказують на необхідність удосконалення зазначеного компонента медіакультури, як наявного резерву підвищення рівня значущості у практичній діяльності медіакультури, її впровадження у вирішення професійних завдань тощо.

У контексті експериментальної роботи за отриманими показниками *організаційні вміння* вчителів набувають у цілому високого рангу у загальній системі вмінь (початковий: 0,66 – оцінка, 0,70 – самооцінка; достатній: 0,79 – оцінка, 0,78 – самооцінка; високий: 0,93 – оцінка, 0,95 – самооцінка).

Вчителі високого рівня володіють способами досягнення бажаного результату не тільки на теоретичному рівні, але й на практиці можуть здійснювати їх перенесення у конкретну ситуацію. Про це свідчать рейтингові оцінки, які пов'язані з умінням організувати навчально-виховний процес з використанням цифрових технологій (0,84 – оцінка, 0,82 – самооцінка); не тільки вмінням визначати оптимальні шляхи використання медіа-технологій у навчально-виховному процесі (0,83 – оцінка, 0,81 – самооцінка), але й організувати безпечні умови для роботи з комп'ютерною технікою (0,88 – оцінка, 0,86 – самооцінка).

У вчителів достатнього рівня за рейтинговою оцінкою краще сформовані вміння, пов'язані з організацією учнів для роботи з мультимедійними засобами (0,75 – оцінка, 0,74 – самооцінка). Такий підхід дає їм можливість розвивати особисту медіакультуру з орієнтацією на її формування у кожного конкретного учня.

Результати аналізу показали, що у вчителів початкового рівня також краще сформовані, у порівнянні з іншими, організаторські вміння. Оскільки вони прагнуть здійснювати освітній процес з використанням медіаосвітніх ресурсів, враховуючи можливі ризики негативного впливу інформації на учнів (0,60 – оцінка, 0,62 – самооцінка); прагнуть розв'язувати медіаосвітні завдання, проте недостатня наполегливість в роботі призводить до того, що вони вирішують їх на емпіричному рівні, не використовуючи знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності.

Відзначимо, що показники, які характеризують *комунікативні уміння* у всіх трьох групах вчителів, мають певну відмінність (початковий: 0,64 –



оцінка, 0,68 – самооцінка; достатній: 0,77 – оцінка, 0,79 – самооцінка; високий: 0,93 – оцінка, 0,91 – самооцінка). Вчителі високого рівня уміють використовувати інформацію з різних медіа-джерел (оцінка – 0,96, самооцінка – 0,94), попереджати маніпулятивний вплив інформації на учнів (оцінка – 0,94, самооцінка – 0,93), організовувати та планувати свою професійну діяльність з використанням засобів вербальної і невербальної комунікації в процесі розвитку медіакультури учнів (оцінка – 0,94, самооцінка – 0,92).

Зазначимо, що *конструктивний компонент* достатньо високо сформований у вчителів усіх рівнів (0,65 – початковий; 0,78 – достатній; 0,93 – високий). Особливо акцентується увага респондентів на володіння навичками розробляти уроки з використанням сучасних медіа-технологій (початковий: 0,64 – оцінка, 0,65 – самооцінка; достатній: 0,78 – оцінка, 0,80 – самооцінка; високий: 0,96 – оцінка, 0,94 – самооцінка) і уміння створювати власні медіа-продукти для здійснення професійної діяльності (початковий: 0,67 – оцінка, 0,68 – самооцінка; достатній: 0,80 – оцінка, 0,83 – самооцінка; високий: 0,97 – оцінка, 0,95 – самооцінка).

Із зазначеного вище констатуємо, що представлена група вмінь визначає рівень удосконалення операційного компоненту вчителями, який підтверджується статистично результатами порівняльного аналізу.

З метою визначення рівня *особистісного компоненту* моделі розвитку медіакультури вчителів до досліджуваного виду професійної діяльності на констатувальному етапі експерименту було використано багаторівневий опитувальник А. Маклакова, С. Чермяніна<sup>258</sup> (адаптований і доповнений відповідно до досліджуваної проблеми), який ґрунтується на методі спостереження (оцінка компетентних суддів) та методі самоаналізу

---

<sup>258</sup> Многоуровневый личностный опросник „Адаптивность”, 2006. Методики и тесты: учебное пособие. Самара : Изд. Дом „БАХРАХ-М”, с. 549.

(самооцінка) (див. дод. Б, блок Б.4). Опитувальник містить якості фахівця, що пов'язані з його професійною діяльністю та виражають три ознаки відповідних особистісних якостей. Прояв виділених ознак оцінюється за п'ятибальною шкалою, де число "5" свідчить про високий рівень прояву особистісної якості, ... "1" – якість не властива особистості.

Ураховуючи важливість впливу особистісного компоненту на готовність вчителя до формування медіакультури учнів, досліджуване явище будемо визначати у самооцінці вчителів та оцінці їх особистісної сфери компетентними суддями. Для більш наочного відображення взаємозв'язків з іншими компонентами структури професійної діяльності фахівців оцінювання результатів проведено з використанням методики О. Смирнова<sup>259</sup>.

Розгортку отриманих результатів представлено у дод. Е, узагальнені та зведені показники – у табл. 3.6, рис. 3.5.

Таблиця 3.6

**Середні бали та відносні частоти оцінки та самооцінки  
особистісних якостей учителів (констатувальний етап експерименту)**

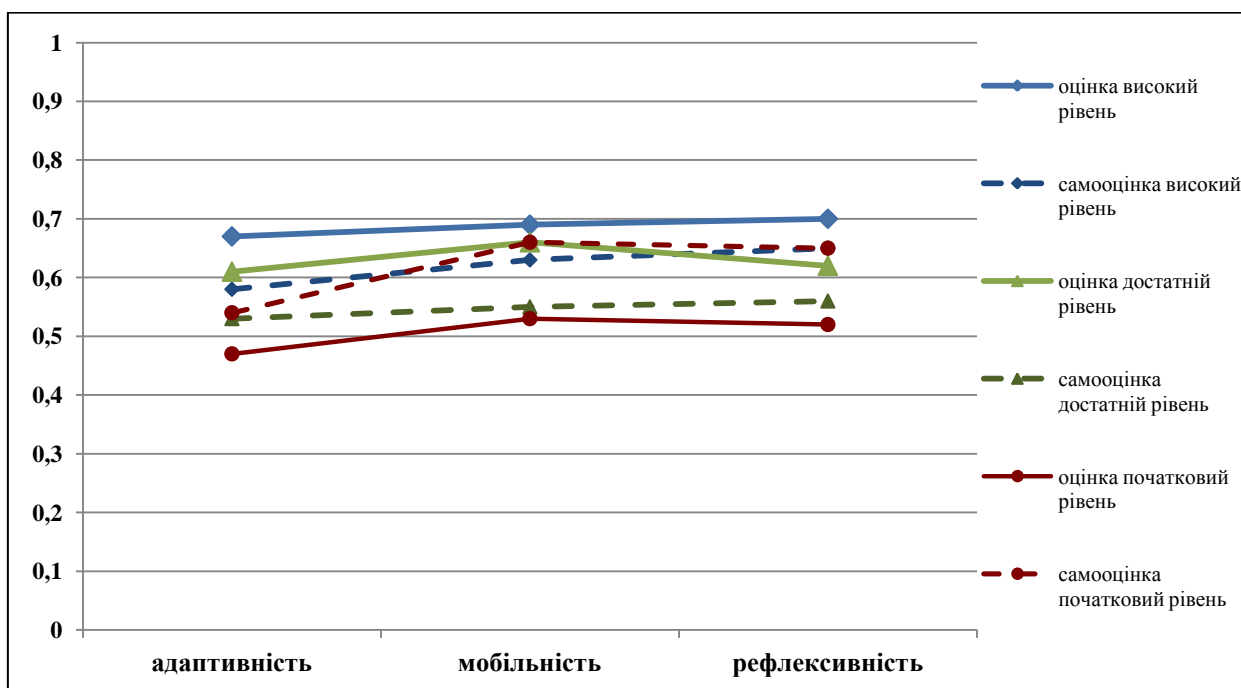
Ознаки особистісних якостей	Бали						Відносні частоти					
	Високий		Достатній		Початковий		Високий		Достатній		Початковий	
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО
	<b>3,66</b>	<b>3,33</b>	<b>2,27</b>	<b>2,13</b>	<b>1,4</b>	<b>2,9</b>	<b>0,69</b>	<b>0,62</b>	<b>0,63</b>	<b>0,55</b>	<b>0,51</b>	<b>0,62</b>
адаптивність	3,5	3,1	2,2	2,1	1,6	3,3	0,67	0,58	0,61	0,53	0,47	0,54
мобільність	3,7	3,4	2,5	2,4	1,4	2,6	0,69	0,63	0,66	0,55	0,53	0,66
рефлексивність	3,8	3,5	2,1	1,9	1,2	2,8	0,7	0,65	0,62	0,56	0,52	0,65

Результати дослідження оцінки та самооцінки особистісних якостей учителів показали, що їх загальний рівень у фахівців зменшується від

<sup>259</sup> Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. трудов, 1990. Кострома: КГПИ, с. 117-119.

високого до початкового рівня; самооцінка вчителів високого та достатнього рівнів занижена, на відміну від самооцінки вчителів початкового рівня.

Найбільшої динаміки на констатувальному етапі експерименту зазнала така особистісна якість, як рефлексивність (високий – 0,7; достатній – 0,62; початковий – 0,52). Середнього значення набула мобільність педагога (високий – 0,69; достатній – 0,66; початковий – 0,53), а відповідно найменшого – адаптивність (високий – 0,67; достатній – 0,61; початковий – 0,47). Це пояснюється в першу чергу тим, що сам вибір професії визначає здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду, а вже в другу – здатність швидко адаптуватися у різних сферах педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення; здатність оцінити свої можливості й спрогнозувати особистісний розвиток.



*Рис. 3.5. Середні значення відносних частот прояву особистісних якостей учителів (констатувальний етап експерименту).*

Підтвердженням результатів констатувального етапу експерименту стало вивчення рівня розвитку складових медіакультури вчителів, які

отримані у ході проведення цілого ряду моніторингів, ініційованих кафедрою методики викладання навчальних предметів КЗ "ЖОШПО" ЖОР.

Отже, результати констатувального етапу експериментальної роботи доводять, що рівень розвитку медіакультури вчителів, оцінений за компонентним аналізом виділених критеріїв та показників, є недостатнім, що й потребує впровадження авторської моделі у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти.

### ***3. 2. Поетапна методика впровадження моделі розвитку медіакультури вчителів у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти***

Формувальний етап експериментальної роботи ґрунтувався на впровадженні авторської моделі у навчальний процес курсів підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти шляхом реалізації поетапної методики.

Як правило, під методикою (від грец. μέθοδος – "шлях через") розуміють окрему теорію навчання (часткову дидактику); навчання окремої навчальної дисципліни (предмета)<sup>260</sup>.

У межах розв'язання завдань у практичній площині актуалізованої проблеми поняття методика будемо використовувати з іншим змістовим навантаженням, яке є не менш вживаним у науковому обігу – спосіб упорядкування авторської системи, алгоритм, процедура для проведення будь-яких доцільних дій, що передбачає конкретизацію кроків запланованої діяльності (у нашому випадку впровадження авторської моделі) для розв'язання сформульованих завдань<sup>261</sup>.

За таких умов, як відзначає І. Дичківська, у методиці вираженими є

<sup>260</sup> Михайличенко, О. В. 2009. *Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі*: Навчальний посібник. Суми, СумДПУ.

<sup>261</sup> Нагаєв, В. М. 2007. *Методика викладання у вищій школі*: навчальний посібник. К.: ЧП.

цільовий, змістовий, варіативно-орієнтований та результативний компоненти<sup>262</sup>. Відповідно, поетапна методика впровадження моделі розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти передбачала реалізацію трьох етапів: підготовчого, процесуально-діяльнісного, результативного. Розглянемо особливості

Визначаючи, що теоретичним підґрунтям побудови моделі розвитку медіакультури в закладах післядипломної педагогічної освіти з опорою на соціальне замовлення стало поєднання базових положень медіапедагогіки та процесуального характеру медіаосвіти, основними процедурними кроками *підготовчого етапу* стала розробка цільового та змістового компонентів моделі.

За таких умов, експериментальна програма щодо розвитку медіакультури на зазначеному етапі включала виділення із загального контексту цілеутворення певної ієрархії цілей, яка б забезпечувала максимальну адаптацію розробленої моделі до умов медіаосвітнього процесу у закладах післядипломної педагогічної освіти. Як зазначалося вище (див. п. 2.3), представлена модель реалізує процес цілеутворення на двох рівнях: стратегічному та оперативному.

Основними умовами розробки цільового блоку стало:

- визначення наскрізного характеру цілей від розробки змісту, форм, методів, засобів як підґрунтя розвитку медіакультури вчителів до забезпечення їх підготовки до формування медіакультури учнів, впровадження медіаосвіти в навчальний процес загальноосвітніх закладів;
- виявлення та обґрунтування прямого взаємозв'язку між рівневим розподілом стратегічних та оперативних цілей як засобу конкретизації у кожному з виділених блоків моделі;
- забезпечення її цілісності через наскрізний характер виділених цілей.

Подальша конкретизація роботи на підготовчому етапі передбачала

---

<sup>262</sup> Дичківська, І. М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навч. посібник. К., с. 341.

*побудову змісту медіаосвітньої підготовки вчителів у закладах післядипломної освіти, що здійснювалася на основі оновлених навчальних планів та програм, орієнтованих на розвиток їх медіакультури, у курсовий та міжкурсовий період.*

Основними процедурами реалізації поставленого завдання стало уточнення тематики суспільно-гуманітарного, професійного, методичного блоків навчальних планів та програм підготовки вчителів у закладах післядипломної освіти з орієнтацією на запит інформаційного суспільства, оскільки кількісні та якісні результати попередньої діагностики досліджуваної проблеми серед педагогів показали недостатній рівень знань та умінь, орієнтованих на розвиток медіакультури вчителів.

Як зазначалось у п. 2.3, основними кроками у досягненні мети експериментальної роботи у зазначений період стало поглиблення змісту ряду дисциплін кожного із модулів навчальної програми курсів підвищення кваліфікації вчителів та створення підґрунтя для цілісного професійного розвитку педагогів для курсового та між курсового періодів.

А діагностування за компонентним складом рівня розвитку медіакультури вчителів загальноосвітніх закладів засвідчило відсутність цілісного уявлення слухачів щодо актуалізованої проблеми (див п.3.1). Науково обґрунтовані висновки визначили потребу у розробці змісту спецкурсу "Медіакультура вчителя" (див.п.2.3) для курсового періоду з перспективою винесення його базових блоків на on-line платформи, що є активними та слухачів курсів підвищення кваліфікації (платформа moodle.zippro.net.ua). Основною метою роботи над спецкурсом стало побудова такого змісту, який би забезпечував систематизацію знань щодо розвитку медіакультури вчителів та став певним структурним ядром комплексу дисциплін, зміст яких більшою або меншою мірою спрямований на розвиток медіакультури педагогів.

Впровадження розробленого спецкурсу здійснювалося на *процесуально-діяльнісному етапі* поетапної методики впровадження

авторської моделі, а практико-орієнтованим підґрунтям його впровадження стало застосування відповідних форм, методів, засобів. Розглянемо характеристику *форм* та *методів* навчального/медіаосвітнього процесу, що використовувалися у ході впровадження розробленої моделі розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти на зазначеному етапі, більш детально, зазначаючи, що в експериментальних групах навчання проводилося відповідно до окреслених етапів упровадження моделі. У контрольних групах зміст і методика навчання залишилися без змін із переважаючим використанням традиційних підходів.

Організаційною основою розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти є *форми* навчання. Багатовекторність поставлених дослідженням завдань потребувала використання таких форм організації навчального процесу, що забезпечували його теоретичну та практичну спрямованість.

Так, ефективними для розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти визначаємо *теоретичні* (різні види лекцій), *практичні* (семінарські заняття, самостійна робота) й *практико-орієнтовані* (тренінги, майстер-класи) форми навчання, які у ході експериментальної роботи використовуються у встановленому порядку з урахуванням того, що вони є зовнішнім вираженням узгодженої діяльності викладача та слухача курсів.

Підґрунтям *теоретичної підготовки* став цілий ряд типів лекцій, серед яких: інформаційна, лекція-бесіда, проблемна, лекція-дискусія, бінарна, лекція-провокація та ін.

Для подання й роз'яснення слухачам певної наукової інформації, яку необхідно осмислити й запам'ятати пропонуються *інформаційні лекції*. Такий тип навчальних занять використовується при вивченні перших тем спецкурсу, у нашому випадку це: "Історія становлення та розвитку медіакультури", "Теоретичні основи розвитку медіакультури", оскільки розгляд зазначеної проблематики закладає теоретичні основи для проведення

наступних знань (теоретичний фундамент для формування знань з проблеми розвитку медіакультури).

Формою активного залучення слухачів до навчального процесу є *лекція-бесіда*. Перевага зазначеного типу лекцій є в безпосередньому контакті викладача з аудиторією в процесі теоретичного обговорення матеріалу, а також в привертанні уваги того, хто навчається до найважливіших питань теми. Особливість *лекції-бесіди*, полягає в тому, що вона дозволяє розширити коло думок сторін, залучає досвід і знання слухачів, що відіграє важливе значення в активізації їх мислення, сприяє самовираженню, формуванню та розвитку процесів самопізнання, тому такий вид лекцій доцільно використовувати в системі післядипломної освіти, яка передбачає навчання дорослих учнів, що мають досвід. Зазначені завдання реалізовані при вивченні тем спецкурсу "Основні механізми розвитку (форми, методи, засоби) медіакультури", "Практичні основи розвитку медіакультури".

Активізація пізнавальних інтересів до вивчення актуалізованої проблематики, наближення до дослідницької і пошукової діяльності тих, хто навчається, реалізується у ході проведення *лекцій проблемного характеру*, дидактичні особливості яких розроблено в наукових працях І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Скаткіна, А. Фурмана та ін. У ході проведення проблемної лекції активізується мислення слухачів за допомогою створення проблемної ситуації, ще до того як вони отримують всю необхідну інформацію, яка складає для них нові знання. Засобом управління мисленням, тих, хто навчається, на проблемній лекції є система створення заздалегідь проблемних й інформаційних запитань. Це є однією з форм пізнавальної активності вчителів. Весь комплекс методичних запитань і компонентів проблемної лекції може активізувати відомості споріднених наук, досвід сучасної педагогічної практики, особистий досвід дорослих учнів (досвід аудиторії), поєднання яких забезпечує формування професійних інтересів слухачів. Даний тип лекції використано при вивченні тем "Маніпулятивний



вплив інформації на свідомість людини", "Розвиток критичного мислення педагога", оскільки їх зміст спрямований на розв'язання питань, що розглядаються у суспільстві неоднозначно. Участь у їх обговоренні сприяє формуванню здатності уникати маніпулювання у процесі спільної діяльності, підвищенню ефективності організації власної самоосвітньої діяльності, розвитку упевненість у собі у ході медіаосвітньої практико орієнтованої діяльності.

У ході організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації використовуються *лекції-дискусії*, які забезпечують взаємодію слухача та викладача у ході вільного обміну думками, ідеями, поглядами на проблеми, що досліджуються. В ході дискусії викладач забезпечує атмосферу толерантної співпраці у колективі, умови рівноваги у межах фіксації колективної думки. Зазначений тип лекцій використано при вивченні тем "Педагогічні аспекти медіакультури", "Вплив медіа на вікові категорії освіти, що навчаються: педагогічні працівники, учні освітніх закладів".

*Лекція з обговоренням конкретної ситуації* – форма роботи, яка активізує учасників до обговорення окремих питань, звернених до окремих слухачів (залежно від досвіду роботи, кваліфікаційної категорії, місця роботи), які представляють різні думки. Спираючись на правильні висловлювання і аналізуючи неправильні, ненав'язливо, але переконливо, викладач спрямовує аудиторію до колективного висновку або узагальнення. Саме таку форму роботи використовують у закладах післядипломної освіти, оскільки для вибору конкретної ситуації лектор може скористатися досвідом слухачів, які навчаються на курсах підвищення кваліфікації. Крім того, це дає можливість перенести дискусію на спеціально заплановане практичне заняття з аналізом питань щодо формування процесів самовиховання та саморозвитку, самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації. Наприклад, "Визначення місця медіакультури в процесів усвідомленого саморозвитку особистості", "Дидактичний і виховний

потенціал медіа (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація навчання)".

*Лекція-візуалізація* є базовим підґрунтям для побудови перспективи на використання медіа засобів. Характер її викладання потребує розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які розкривають тему лекції. Ці матеріали мають забезпечити систематизацію знань слухачів, надання нової інформації, створення проблемних ситуацій їх розв'язання. У процесі роботи слухачі вчаться перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму, що сприяє формуванню в них професійного мислення шляхом систематизації і виділення найбільш значущих істотних елементів змісту навчання. Наочність у такому випадку сприяє розумовому розвитку тих, хто навчається; допомагає виявити зв'язки між науковими знаннями й життєдіяльністю, теорію і практикою, які направлені на самовизначення особистості та створення умов для її самореалізації; сприяє формуванню здатності до самоуправління в педагогічній діяльності, розвиває здатність акумулювати й використовувати досвід самоосвітньої діяльності ("Вчитель як основний фігурант інформатизації в освіті", "Структурні компоненти медіакультури вчителя, їх характеристика з проекцією на освітню площину").

*Лекція-провокація*, проводилася на підсумкових заняттях, де узагальнюється матеріал. Особливе місце у такій лекції займають уміння слухачів критично аналізувати інформацію, орієнтуватися в ній і оцінювати її. Саме таку форму лекції використовують у роботі з учителями, оскільки вони мають певний професійний досвід.

Даний тип лекцій виконує не тільки стимулюючу, але й контролюючу функції, оскільки дозволяє викладачу оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а слухачам – продемонструвати свої знання, уміння орієнтуватися в змісті. Прикладом таких лекцій є "Розгляд медіакультури як соціально-особистісного явища", "Виявлення природи, сутності і змісту медіакультури особистості".

Загальним для всіх типів лекцій є орієнтація на створення теоретичного підґрунтя в узагальненій формі та їх професійна спрямованість. Процес викладання залежить не тільки від змісту, але і врахування психолого-педагогічних умов, які впливають на нього, а саме: специфіка форми реалізації розвитку медіакультури; особистість викладача, його професійні якості; власна позиція педагога, вміння пояснити існуючі суперечності визначеної проблеми; показ розв'язання деяких суперечностей на основі наукових розробок зарубіжних та вітчизняних фахівців для визначення слухачами власної професійної (особистісної) позиції.

Андрагогічна взаємодія у ході практичної реалізації розвитку медіакультури здійснюється шляхом включення слухачів у практикоорієнтовані форми (семінарські заняття, ділові ігри, тренінги) навчання. Розглянемо їх більш детально.

*Семінарські заняття*, передбачають самостійне опрацювання, розширення, деталізацію окремих тем і проблем відповідно змісту навчання та його обговорення. Під час вивчення теми спецкурсу "Особистість учителя як об'єкт і суб'єкт процесу розвитку медіакультури" доцільно провести семінарське заняття, оскільки воно сприяє активізації пізнавальної діяльності направленої на формування знань про психологічні характеристики особистості, формування самостійності суджень, потреби в психолого-педагогічній самоосвіті, здатності організовувати самоосвітню діяльність, умінню відстоювати власні думки, аргументи на основі наукових фактів.

У навчальному процесі курсів підвищення кваліфікації використовують *ділові ігри*, оскільки вони сприяють розвитку творчої активності. Досвід використання ділових ігор у процесі підвищення кваліфікації вчителів знайшов відображення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (М. Бірштейна, В. Глушка, Ю. Геронімуса, Р. Грапа, К. Грейя, М. Крюкова та ін.), які визначають важливість ролі ділової гри як інноваційного методу педагогічної діяльності. Зростання інтересу до гри передбачає, з одного боку

розвиток педагогічної практики, з іншого – формування всебічно-розвиненої, активної особистості.

Ігрова діяльність людини є складним і багатоплановим утворенням, яке набуває важливого значення у житті і розвитку особистості. Гра для людини – це природна форма активності, що не тільки створює гру, але й здатна свідомо й вільно виконувати вибір між грою та іншими видами діяльності. Саме у грі у розгорнутому вигляді вільно можуть бути реалізовані деякі психологічні характеристики особистості. Гра – унікальний механізм акумуляції і передачі людиною набутого досвіду. У грі актуалізуються та знаходять своє поведінкове виявлення активна позиція її учасників, що сприяє самопізнанню, саморозвитку.

Дослідники все частіше звертаються до проблеми використання в навчально-виховному процесі *ділових ігор*, як найбільш ефективного методу досягнення міцних, глибоких знань, навичок слухачів, що формує самостійність, розвиває та вдосконалює здібності до творчої діяльності. Ділова гра – це імітація професійної діяльності, яка направлена на підготовку учасників до вирішення складних педагогічних проблем шляхом застосування альтернативних дій. У ході ділової гри слухачі в спеціально змодельованих умовах вчаться використовувати практичні знання на практиці, оперативно аналізувати можливі педагогічні ситуації, приймати оптимальні рішення.

Особливістю ділової гри є наявність характерних ознак, а саме: наявність проблеми, мети, завдань, скорочення масштабу часу, розподіл та розігрування ролей, наявність ситуацій, кількох етапів гри, формування самостійних рішень слухачів, наявність системи стимулювання, врахування можливих перешкод, об'єктивність оцінки результатів гри, підведення підсумків. Наприклад, при опрацюванні теми "Практичні основи розвитку медіакультури" доцільно провести ділову гру, оскільки особливістю використання ділових ігор у процесі навчання є їх комунікативна спрямованість. Саме спілкування є активним шляхом залучення учасників

гри до спільної пізнавальної діяльності, у ході якої приймаються індивідуальні та групові рішення, досягаються цілі конкретної гри. Наприклад, під час вивчення спецкурсу передбачено проведення ділової гри "Дидактичний і виховний потенціал медіа (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація навчання)".

Однією з продуктивних форм роботи з дорослими є *тренінг* – активна форма заняття, у ході застосування якої теоретичні знання і практичні навички засвоюються в комплексі. У процесі такої діяльності значно ефективніше вирішуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички, що дає можливість учасникам свідомо переглянути сформовані раніше стереотипи, вирішити свої особистісні проблеми. Поповнюючи свої психологічні знання, учасники набувають певного досвіду позитивного ставлення до себе, до оточуючих людей, до світу в цілому. Основним завданням тренінгу є удосконалення та розвиток практичних навичок, що сприяють формуванню самооцінки, самоствердження, самовираження, самовизначення.

У ході проведення тренінгу необхідно дотримуватися плану, який має чітко означені структурні одиниці: вступ, основна частина, рефлексія. Вступ розкриває предмет тренінгу та мету роботи. План програми має бути специфічним й описувати ті навички, на вироблення яких спрямований тренінг, або ту інформацію, яку буде подано, а також чітко визначати предмет, зміст і рівень знань, необхідних його потенційним учасникам.

Формулювання завдань тренінгу забезпечує цілеспрямовану подачу матеріалу, що включений до програми курсу та базуються запитам слухачів, висловлених на стадії визначення їх потреб, але більш конкретизовані щодо запитів цільової аудиторії. До завдань, відповідно, відбираються вправи (допоміжні, основні), визначається їх послідовність, зокрема, з поступовим ускладненням. У ході впровадження спецкурсу, з огляду на зміст його програми, слухачам запропоновано тренінг "Основні механізми реалізації

(форми, методи, засоби, інноваційні технології) розвитку медіакультури".  
Представимо його алгоритм у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Алгоритм проведення тренінгу на тему  
"Основні механізми реалізації (форми, методи, засоби, технології)  
розвитку медіакультури особистості"**

<b>№ п/п</b>	<b>Вид роботи</b>	<b>Необхідні матеріали</b>	<b>Орієнтовна тривалість</b>
1.1.	Знайомство	Картки для виготовлення бейджиків, фломастери – за кількістю учасників	8.50-9.10
1.2.	Очікувані результати "Мої очікування від роботи у тренінговій групі"	Великий аркуш паперу, маркери	9.10-9.25
1.3.	Правила тренінгу "Мені буде зручно, якщо..."	Аркуш ватману, фломастери	9.20-9.35
	Інтерактивні технології навчання для розвитку медіакультури		9.35-10.10
1.4.	Навчаюся-вчуся (10 позицій з інтерактивних технологій)	Папір формату А-4, ручки, фломастери, картки з тестами для кожного учасника	9.35-10.00
1.5.	Обговорення, рефлексія	Аркуш ватману, фломастери	10.00-10.10
Перерва			10.10-10.20
Роль та місце питань щодо розвитку медіакультури. Теоретичний блок: Як і навіщо люди ставлять запитання			10.20-13.45
1.6.	Як ставити закриті та відкриті запитання?	Аркуш паперу для кожної групи або пари	10.40-11.00
1.7.	Для чого потрібні уточнюючі запитання	Аркуш паперу для кожної групи або пари	11.00-11.20
1.7.	Як ставити та розв'язувати проблемні питання	Картки з алгоритмом проведення дискусії для чотирьох учасників	11.20.-11.40
1.7.	Вміння аргументувати. Технологія "Прес".	Картки з фрагментами тексту	11.40-12.00
1.8.	Переформулювання	Картки з завданнями для роботи в парах	12.00-12.20
1.9.	Перефразування	Невеликі аркуші паперу за кількістю малих груп з написаним прислів'ям	12.20-12.35
1.10.	Крок на зустріч	Великий аркуш паперу,	12.35-12.45

		або дошка	
1.11.	Я - повідомлення	Аркуш паперу для кожної групи або пари	12.45-13.15
1.12.	Обговорення технологій у вигляді дискусії.	Аркуш паперу для кожної групи або пари	13.15-13.45
	Перерва		13.45-13.55
1.13.	Ажурна пилка	Аркуш паперу для кожної групи або пари	13.55-14.20
1.14.	Дерево рішень	Кольорові позначки для об'єднання слухачів у "домашні" та "експериментальні" групи	14.20-14.50
1.15.	Підведення підсумків тренінгу "Чи збулися мої очікування"	Аркуш паперу для кожної групи або пари	14.50-15.00

На формувальному етапі експерименту для слухачів експериментальних груп організовувалися під час курсової підготовки навчальні семінари, участь в конференціях з проблем, орієнтованих на розвиток медіакультури, а саме: "Формування медіаграмотності на уроках словесності", "Використання технології критичного мислення на уроках історії", "Кейс-метод як інтерактивна форма організації навчально-виховної діяльності в ЗНЗ" та ін.

Із слухачами курсів підвищення кваліфікації проводилася робота і в *міжкурсний період*, у межах якого вони брали участь у конференціях, семінарах, тренінгах, майстер-класах, творчих групах, професійно-педагогічних конкурсах тощо, що дало змогу через певний час провести дослідження для підтвердження ефективності впровадження авторської моделі.

Слухачі експериментальних груп Житомирського ОІППО стали й активними учасниками обласної постійно діючої педагогічної виставки "Сучасна освіта Житомирщини".

Упровадження форм навчання здійснюється на основі використання системи *методів* (гр. *methodos* – спосіб) – способів пізнання явищ природи і

суспільства<sup>263</sup>, способів діяльності, спрямованої на досягнення певної мети<sup>264</sup>. Загальними ознаками методу є відображення ним цілеспрямованої діяльності; метод є своєрідною системою дій<sup>265</sup>.

Зазначене дозволяє розглядати методи як певні способи цілеспрямованої діяльності під час навчання. Проектуючи характеристику методу навчання на завдання експериментальної роботи, будемо розглядати його, як спосіб організації діяльності активних учасників процесу навчання (слухачів і викладачів) з метою передачі і здобуття знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей.

Варто наголосити, що метод навчання має дві складові частини: об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна частина методу відображає найзагальніші вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також ціль, завдання, зміст, форми навчальної діяльності, незалежно від того, який викладач його використовує. Суб'єктивна частина методу обумовлена особистістю педагога, його творчістю, майстерністю; особливостями тих, хто навчається, конкретними умовами. Зазначимо, що об'єктивна частина дозволяє дидактам розробляти теорію методів, рекомендувати педагогам шляхи їх ефективної реалізації, а суб'єктивна є сферою прояву високого педагогічного мистецтва.

Як один з механізмів реалізації досліджуваної проблеми, методи навчання – багатомірне утворення (*багатомірне педагогічне явище*), яке потребує класифікації, тобто впорядкування за певними ознаками системи методів.

Відомо цілий ряд класифікацій методів навчання за різними ознаками: за джерелом передачі та сприймання інформації (Л. Лук'янова); за

<sup>263</sup> *Практикум з педагогіки*: навч. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – [2-ге вид., доп. і пер.], 2002. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, с. 135.

<sup>264</sup> Єремєєва, В. М., 2000. *Технологія вивчення основ дидактики*: метод. реком. [для викл. і студ. вищ. пед. навч. закл.]. Житомир: Житом. пед. універ., с. 46.

<sup>265</sup> *Практикум з педагогіки*: навч. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – [2-ге вид., доп. і пер.], 2002. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.



характером пізнавальної діяльності (І. Лернер); за дидактичною метою і завданнями (М. Данилов); за цілісним діяльнісним підходом (Ю. Бабанський); за характером взаємодії того, хто навчається, і того, хто навчає, та відношення того, хто навчається, до змісту, джерелам і засобам, формам і методам навчання (С. Зміїов) та ін.

Підготовка вчителя у післядипломній освіті потребує використання особливих теоретичних і практичних методів щодо набуття та застосування на практиці знань, перетворення їх в уміння та навички.

У нашому дослідженні у виборі методів навчання будемо спиратися на дослідження науковців-андрагогів Л. Лесохіну та Т. Шадріну, які доводять, що успішність освіти дорослих залежить від характеру спілкування аудиторії і педагога, їх взаємодії. Спираючись на проведене дослідження, виділимо дві групи методів навчання відповідно до різних способів спілкування педагога і аудиторії: І група – методи орієнтуючі; ІІ група – методи стимулюючі<sup>266</sup>.

Автори виділяють зазначені групи методів, спираючись на те, що вчителі володіють відповідним рівнем знань, умінь та навичок, мають сформоване ставлення, переваги і мотиви; дорослі повинні бути "активними" учасниками у використанні методу навчання; забезпечення навчальних можливостей сприятиме отриманню бажаного результату. Саме тому ця класифікація методів є актуальною для післядипломної освіти.

З метою окреслення повноти навчального процесу доповнимо представлену класифікацію групою методів контролю та самоконтролю.

Таким чином, загальна класифікація методів, що використовується у ході експериментальної роботи являє собою певну систему, що представлена на (рис. 3.7).

---

<sup>266</sup> Центр образования взрослых / [под. ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной], 1991. М.: Педагогика, с. 132-133.



Рис. 3.7. Класифікація методів навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти

Дамо їх детальну характеристику:

*I. Методи орієнтуючі* направлені на взаємодію аудиторії і викладача (вчителі володіють певною системою знань, вони цілеспрямовані, вмотивовані, тому методи направлені на взаємодію між тим, хто навчає, і тими, хто навчається).

У своєму дослідженні Л. Лесохіна та Т. Шадріна виділяють такі методи як методи комунікації та участі. Так, методи комунікації (розповідь, бесіда, лекція, доповідь, повідомлення) передбачають активну роль суб'єкта (вчителя, лектора, спеціаліста і т. п.), який викладає певну тему чи ставить і вирішує проблему. В той же час аудиторія виступає в ролі слухачів, активність яких проявляється у постановці питань, у виступах, що відображають представлений матеріал.

Дієвість такого методу повною мірою залежить від професіоналізму викладача і його вміння зосередити увагу слухачів. Розглянемо методи цієї групи більш детально:

- *розповідь* – це виклад навчального матеріалу, який використовується для послідовного, систематизованого, емоційного повідомлення знань. Наприклад, при ознайомленні з темою "Історія становлення та розвитку медіакультури" доцільно використовувати зазначений метод, оскільки він сприяє усвідомленню матеріалу, формує мотивацію до пізнання;

- *бесіда* – діалогічний метод викладу навчального матеріалу. Суть бесіди в тому, щоб за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань спонукати вчителів до актуалізації (пригадування) уже відомих знань і досягти засвоєння нових шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень, які спонукають до самоосвіти. Він використовується при вивченні наступних тем: "Різноманітність форм і методів розвитку медіакультури", "Законодавчі та нормативно-правові акти щодо адаптації молоді до соціально-економічних умов суспільства";

- *диспут* – широке обговорення спірного питання, що дає можливість поглибити розуміння засвоєної теми, висловлювати власну думку, навчити слухачів висловлювати власне ставлення до спірного питання або суперечливої проблеми, підкріплювати свою позицію аргументами, відстоювати свою точку зору й переконувати інших у процесі диспуту, що сприяє формуванню адекватної самооцінки при обговоренні питань, пов'язаних, наприклад, з темою "Маніпулятивний вплив інформації на свідомість особистості";

- *обговорення* – обмін поглядами, міркуваннями, враженнями і т. ін. із слухачами, з детальним аналізом, розглядом певної інформації. Наприклад, на лекції при ознайомленні з темою "Структурні компоненти медіакультури вчителя, їх характеристика з проекцією на освітню площину" використовується обговорення, оскільки воно дає можливість висловлювати свою думку;

- *консультації* – будь-яка форма допомоги відповідно змісту, процесу розв'язання чи побудови задачі, у ході якої здійснюється допомога у

вирішенні певного питання чи групи питань. Наприклад, при ознайомленні з темами "Засоби трансляції інформації та їх класифікація за способом передачі інформації" формується здатність акумулювати й використовувати досвід самоосвітньої діяльності.

Саме ці методи є дієвими в освіті дорослих, коли потрібно подати доволі великий масив інформації в обмежений термін, інтегрувати та систематизувати матеріал. Вони вказують на особливість навчання дорослих в ході невимушеного спілкування, рівноправного обговорення тих чи інших проблем. Але впровадження зазначених методів є обмеженим. У цьому ми погоджуємося з думкою Л. Лесохіної, Т. Шадріної, які визначають, що методи комунікації та участі, потребують доповнення діяльнісно-практичними методами, тому їх доцільно використовувати у комплексі, зважаючи на мету та завдання експериментальної роботи.

*II. Методи стимулюючі* – діяльнісно-практичні, в основу яких покладено самостійне вивчення матеріалу; виконання пошукових творчих завдань; самостійний пошук декількох рішень; участь у ситуаціях самоперевірки, аналізу власних пізнавальних і практичних дій.

Часто методи з такими характеристиками відносять до інтерактивних, вони ефективно розв'язують навчальні завдання, що ставляться закладами післядипломної освіти, оскільки відповідають природі і характерним ознакам навчання дорослих.

Такий підхід до відбору методів реалізації медіаосвітнього процесу передбачає не тільки врахування навчальної потреби дорослої людини, але й створення умов для постійного, систематичного аналізу власних дій, стимулювання бажання самостверджуватися, самовдосконалюватися, самореалізуватися, уникнення шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності.

Інтерактивні методи у навчальному процесі закладів післядипломної педагогічної освіти є системою способів діалогічної взаємодії суб'єктів

навчання (учіння), спрямованих на осмислення діалогу. Тобто інтерактивні методи за таких умов можна розглядати як систему суб'єкт-суб'єктних відносин (викладач системи післядипломної освіти та вчитель-слухач), основою якої є освоєння вчителем методів, засобів навчання, теорії їх використання для реалізації завдань освіти<sup>267</sup>.

В основі інтерактивних методів – діяльність учасників та групова взаємодія. Їх використання сприяє поглибленню навчальних занять; сприяє формуванню партнерських відносин; розвиває співпрацю, творчість; забезпечує орієнтацію навчання на практичну професійну діяльність; залучає до співпраці широку аудиторію слухачів.

Цим вимогам відповідають групові та індивідуальні методи навчання, серед яких метод колективного обговорення, що отримав назву "мозковий штурм".

Викладач пропонує слухачам спільно сформулювати правило, закономірність процесу або явища. За таких умов він звертається до досвіду та знань аудиторії. Мозковий штурм спонукає вчителів виявляти уяву та творчість, дозволяє їм вільно висловлювати свої думки. У процесі "мозкового штурму" відзначається велика активність слухачів, що сприяє формуванню уміння бачити протиріччя і проблеми, надає впевненості в своїх силах, самоствердженні. Уточнюючи і доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний колективний досвід. Так, наприклад, розглядаючи тему "Дидактичний і виховний потенціал медіа (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація навчання)", можемо спиратися на раніше отримані знання слухачів під час навчання.

"Снігова куля" – цей метод передбачає обговорення в групі, яке стимулюється ініціативою одного зі слухачів, на основі тез якого базується

---

<sup>267</sup> Професійний розвиток педагогічних працівників: Практична андрагогіка : наук.-метод. посіб. / [за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки]. – К. : Букрек, 2007. – 228 с., с. 117.

дискусія решти дорослих учнів. Це формує самовпевненість, здатність уникати конфліктів у процесі сумісної діяльності. Використовується при проведенні практичного заняття "Основні механізми реалізації (форми, методи, засоби, інноваційні технології) розвитку медіакультури".

"*Ажурна пилка*" – передбачає засвоєння значного обсягу інформації за короткий проміжок часу. Заохочує слухачів допомагати один одному шляхом взаємонавчання та використання досвіду, сприяє організації самоосвітньої діяльності інших. Може бути використана на тренінгах, є ефективною при заміні лекції, коли початкова інформація вже відома слухачам. Прикладом може бути лекція "Історичні витоки та сучасний стан медіакультури, як педагогічної проблеми".

"*Акваріум*" – метод ефективний для розвитку навичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати й аргументувати власну думку на етапі засвоєння матеріалу, формує здатність до самоуправління, самоорганізації у педагогічній діяльності. Доцільно використовувати при розгляді наступних тем "Розвиток медіакультури вчителя як творчий динамічний процес: характеристика його етапів та провідних механізмів".

*Дискусія* – сприяє розвитку критичного мислення та самостійності тих, хто навчається, дає можливість визначити власну позицію. Попередня підготовка педагога полягає у визначенні проблеми (а звідси й теми дискусії), її поділу на питання для обговорення. Особливістю дискусії є те, що вона може плануватися, а може виникнути спонтанно і бути частиною будь якого методу. Творча ініціатива викладача та активна участь вчителів мають вирішальне значення. Дискусія є дієвою тоді, коли стимулює пізнавальний інтерес її учасників, збагачує знання й уміння, формує творчі розумові навички й уміння, сприяє їх вдосконаленню, само презентації, та відстоюванню своїх аргументів, вчить поважати опонента. Тему " Вплив медіа на вікові категорії освіти, що навчаються: педагогічні працівники, учні освітніх закладів " проводять в вигляді дискусії.

"Дерево рішень" – допомагає слухачам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень. Вибір пропонованих рішень відбувається за певною схемою; передбачає графічну побудову різних варіантів дій, які можуть бути здійснені для вирішення існуючої проблеми, сприяє розвитку самоаналізу, самооцінки власної діяльності. Упроваджується при роботі над темами " Практичні основи розвитку медіакультури".

При використанні методів учіння викладач виступає в ролі фасилітатора, а не джерела знань, він є відповідальним за створення навчальної ситуації, а не за її наслідки. Будь-яка навчальна ситуація вимагає від викладача вибору певних методів, які залежать від багатьох факторів: рівня навчання (елементарні уміння, глибокі знання); потреби залучити слухача в процес навчання; навчальні стилі дорослих слухачів (чого вони прагнуть і на що вони здатні); вимоги до предмета вивчення; наявність засобів навчання.

У зв'язку з тим, що основою освіти дорослих є самоосвіта, то паралельно з методами навчання застосовуються рефлексивні методи, серед яких важливе місце займають методи контролю та самоконтролю, які у післядипломній освіті передбачають одночасне здійснення контролю за ходом процесу навчання, виконання встановлених викладачем завдань і самоконтролю з боку слухачів за здійсненням процесу свого учіння, за відповідністю його визначеним цілям.

*III. Методи контролю та самоконтролю* забезпечують функцію контролю та самоконтролю в процесі розвитку медіакультури вчителів. Їх можна систематизувати на основі прийомів (дій та операцій) отримання зворотного зв'язку в ході розвитку медіакультури:

- методи усного контролю та самоконтролю (опитування, відповіді на запитання, майстер-клас, захист випускних робіт, проектів);

- методи письмового контролю та самоконтролю (метод тестового друкованого та комп'ютерного контролю, письмові відповіді, індивідуальні і групові письмові роботи).

Методи контролю та самоконтролю в процесі навчання закладів післядипломної освіти необхідні для з'ясування реального рівня оволодіння і засвоєння навчального матеріалу; визначення подальших освітніх потреб і стратегії навчання для досягнення вже поставлених і постановки нових цілей навчання; відстеження змін особистісних якостей і діагностики мотиваційно-ціннісних установок слухачів та викладачів у процесі навчання. Принциповою особливістю етапу є те, що в ньому беруть активну участь як викладачі, так і курсанти.

У системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів традиційні форми і методи контролю, прийнятні у середній та вищій школі, виявляються переважно малоефективними. Специфіка цієї галузі освіти вимагає особливих форм і методів контролю, в яких провідна роль належить самоконтролю, самоперевірці педагогами ступеня опанування навчальним матеріалом, удосконалення певних умінь і навичок, придатних для використання в практичній діяльності. У традиційному навчанні функції "контролера" виконує викладач, у той час як у освіті дорослих саме слухач є тим суб'єктом, який контролює ступінь досягнення поставлених цілей. Дамо вищезазначеним методам більш детальну характеристику.

Методи усного контролю і самоконтролю включають опитування, співбесіду, відповіді на запитання, захист проєктів.

*Опитування* – вербально-комунікативний метод, що полягає в здійсненні взаємодії між інтерв'юером і опитуваними за допомогою одержання від суб'єкта відповідей на сформульовані запитання. Усне опитування здійснюється у певній послідовності: від формулювання запитань до відповідей та викладу своїх знань з досвіду роботи; корекція і



самоконтроль викладених знань у процесі відповіді. В освіті дорослих метод опитування сприяє формулюванню самовпевненості, самоконтролю за оволодінням певним матеріалом. Такий метод може бути використаний під час опрацювання теми "Основні механізми реалізації (форми, методи, засоби, інноваційні технології) розвитку медіакультури".

*Відповіді на запитання* – контроль, який проводиться під час комплексного заліку, що визначає рівень засвоєння теоретичного матеріалу під час курсової підготовки, сприяє формуванню уміння доводити, обґрунтовувати відповідь, систематизувати, класифікувати вивчений матеріал, переносити знання й уміння у нові ситуації.

*Майстер-клас* – метод контролю, який може здійснюватися за результатами апробації нового курсу, варіативної програми, участі в дослідно-експериментальній роботі, використанні нової технології навчання. Це зразок професійної майстерності для інших учителів. Сприяє розвитку креативності та її прояву в педагогічній діяльності, умінню доводити розпочате до кінця, самовпевненості. Може бути обраний слухачем як залікова робота, що передбачає наявність методичної розробки та оформлення за вимогами науково-методичної статті, узагальнення перспективного досвіду.

*Захист випускних робіт та проектів* відбувається на комплексному заліку. Під час захисту слухачі курсів підвищення кваліфікації презентують свою роботу як продукт самостійної дослідної діяльності, що передбачає врахування самооцінки, вміння внести конструктивні зміни після рецензування, їх аргументувати, проявляти готовність до дискусії (лаконічність відповідей, спрямованість відповідей на успішне розв'язання проблеми, комунікативна гнучкість) використання ІКТ, мультимедійних засобів. Такий метод контролю сприяє розвитку самооцінки, самостійності.

*Метод усного самоконтролю* передбачає усвідомлене регулювання слухачем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Відбувається під час опрацювання відповідей на запитання, які ставляться слухачам після вивчення кожної теми (Питання для осмислення та самоперевірки), передбачає критичне ставлення вчителів до своїх здібностей і можливостей, об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів.

*Методи письмового контролю та самоконтролю* передбачають тестовий та машинний контроль, письмові відповіді, індивідуальні і групові письмові роботи.

*Тестовий друкований або комп'ютерний контроль та самоконтроль* – це перевірочні роботи тестового типу. Ці роботи являють собою серію коротко і точно сформульованих запитань та завдань, на які слухачі повинні дати короткі і точні відповіді. Тестовий контроль може бути використаний під час заліку, а також під час навчального процесу для з'ясування засвоєння певного матеріалу, наприклад після впровадження спецкурсу "Медіакультура вчителя". Комп'ютерний контроль та самоконтроль сприяє взаємодії трьох основних видів між тим, хто навчає, і тим, хто навчається; між окремими слухачами та групою слухачів; дорослого учня з самим собою.

Підсумковими роботами в системі післядипломної освіти є написання *індивідуальних (випускних робіт та проектів) чи групових (проектів) письмових робіт*. Виконання выпускних робіт та проектів на курсах підвищення кваліфікації у закладі післядипломної педагогічної освіти дає можливість слухачам розв'язувати певні педагогічні задачі шляхом самостійних дій, використовуючи дослідницькі, пошукові, проблемні методи, творчі за своєю суттю; набувати уміння розв'язувати додаткові завдання та обов'язки у межах своєї спеціальності. Самостійна робота сприяє

виробленню психологічної настанови на самостійне систематичне поповнення своїх знань і самооцінці самостійної власної діяльності.

Отже, усні й письмові методи контролю та самоконтролю дають можливість висловити думку, запропонувати власне вирішення проблеми, продемонструвати свої знання. Зворотній зв'язок здійснюється не тільки між слухачами і викладачем, але й між слухачами, що створює умови для співставлення та порівняння фахівцем своїх уявлень, думок, досвіду, перевірки їх істинності, раціональності, практичної діяльності тощо. Слухачі на основі критичного аналізу практики педагогічної діяльності, власного педагогічного досвіду, рефлексивної оцінки себе, своїх якостей та можливостей, співставлення набутого та наявного з цілями навчання і життєдіяльності здійснюють самокорекцію, саморегуляцію своїх дій.

Успішність процесу навчання, ефективність використання в ньому розглянутих методів розвитку медіакультури вчителів залежать і від матеріальних та нематеріальних передумов, тобто від *засобів навчання*.

Для розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації виокремлюємо такі *засоби навчання*: навчальні плани, навчальні програми (характеристику див. п. 2.3); медіаосвітні ресурси, медіазасоби; хмарні технології, ІКТ. Охарактеризуємо кожен із них.

Відзначимо, що у цілому засоби навчання виконують різноманітні функції: зміна ролі викладача як джерела знань (освітні медіаресурси, хмарні технології); конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості; є прямими об'єктами вивчення, дослідження (програмне та апаратне забезпечення); сприяють оволодінню уміннями та навичками (медіазасоби, ІКТ та ін.); є символічними засобами (макети, графіки, діаграми тощо).

Так, медіаосвітні ресурси стимулюють професійний розвиток педагогів та мотивують вчителів до неперервного навчання. Вони є засобом формування критичного мислення та розвитку творчих здібностей, засобом

стимулювання бажання самоосвіти, самовдосконалення, прагнення до оновлення знань.

. Застосування медіаосвітніх ресурсів при викладанні навчального матеріалу потребує врахування ряду їх особливостей: інтерактивність (як процес від обміну інформацією до дії); мультимедійність (представлення об'єктів і процесів з використанням фото, відео, графіки, анімації, звуку); здатність до моделювання реальних об'єктів і процесів з метою їх дослідження; комунікативність (можливість безпосереднього спілкування, оперативність представлення інформації, контроль за станом процесу шляхом об'єднання комп'ютерів в локальні мережі); продуктивність (досягнення результату через власну самостійну діяльність).

З урахуванням функціонального навантаження вчителів у процесі підвищення кваліфікації, електронні медіа використовуються як педагогічні засоби, зокрема:

- як засоби обробки інформації для створення медіатекстів (різного типу документів);
- як засоби оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками (робота слухачів з електронними словниками, енциклопедіями, інформаційними Інтернет-порталами безпосередньо під час навчальних занять);
- як засоби комунікації (у формі Інтернет-конференцій, вебінарів, для обміну інформацією у мережевому інформаційному просторі навчального закладу).

Необхідно зазначити, що використання медіаресурсів у закладах післядипломної освіти орієнтоване на індивідуалізацію навчання в умовах колективної діяльності, в межах єдиного освітнього процесу. За цих умов кожен слухач курсів залучається до активної, особистісно орієнтованої діяльності. Використання педагогами медіаосвітніх технологій у практичній роботі дає можливість: підвищувати професійний рівень; займатися

самоосвітою, самовдосконаленням; отримувати найсучаснішу інформацію з різних джерел, оновлювати навчальний та дидактичний матеріали; мати доступ до методичної бази розробок навчального матеріалу; спілкуватися з колегами на форумах, чатах; публікувати особисті матеріали в Інтернет-виданнях; обмінюватися досвідом роботи з колегами з інших регіонів і країн.

Таким чином, електронні медіа дають можливість вибирати оптимальний темп навчання, контролювати та корегувати хід засвоєння матеріалу, за таких умов результат роботи є не віддаленим, а наявним (створеним та оціненим безпосередньо на занятті). Водночас, кожен слухач отримує можливість реалізувати власні методи і прийоми засвоєння матеріалу, а також його перевірки.

Оптимальне використання медіазасобів у навчальному процесі в цілому і для розвитку медіакультури зокрема, залежить від *програмного забезпечення*. Як правило, комп'ютерні програми, які використовують у навчанні, поділяють на: *навчальні* – спрямовують навчання залежно від наявного рівня знань та індивідуальних здібностей користувача, а також сприяють засвоєнню нової інформації; *діагностичні* (тестові) – призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь, навичок і здібностей; *тренувальні* – розраховані на повторення і закріплення пройденого матеріалу; *імітаційні* – представляють певний аспект реальності за допомогою певної кількості параметрів для вивчення його основних структурних, функціональних характеристик; *моделюючі* – відображають основні елементи і типи функцій, моделюють певну реальність; типу "мікросвіт" – подібні до імітаційно-моделюючих, однак вони не відображають реальність, а забезпечують створення віртуального навчального середовища; *бази даних* – сховища інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою запитів на пошук знаходять необхідні відомості; *інструментальні програми засобів* – забезпечують виконання конкретних операцій, наприклад, оброблення текстів, складання таблиць, редагування

графічної інформації.

Поява освітніх онлайн-платформ, відкритого освітнього контенту вимагають активного застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмарних технологій, в закладах післядипломної педагогічної освіти. Їх використання у навчальному процесі надає йому властивостей адаптивності, гнучкості, відкритості та мобільності. Запровадження хмарних технологій в систему післядипломної освіти веде до зміни ролі викладача, до появи нових методів, організаційних форм та засобів навчання.

Наразі найпопулярнішими в освіті є хмарні сервіси корпорації Google, перевагами яких є вільне поширення, безкоштовність, об'єднаність єдиним інтерфейсом. Хмарні технології та хмарні сервіси надають безліч можливостей для покращення освітнього процесу. На основі сучасних мережових технологій з'являється можливість звернення до віддалених освітніх ресурсів в режимі он-лайн. Найбільш поширеним напрямом використання хмарних технологій є застосування сервіса Google Docs (Документи Google), за допомогою якого педагоги виконують спільні проекти, обговорюють їх, публікують результати в мережі Інтернет.

Крім зазначеного сервісу, інструментами цієї технології є електронна пошта Gmail, календар Google, диск Google – сховище для зберігання власних файлів, сайти Google – інструмент, який дозволяє створювати сайти за допомогою стандартних шаблонів, що слугує засобом узагальнення педагогічного досвіду вчителя.

На хмарному сервісі Google Drive педагоги зберігають різноманітні методичні матеріали, створюють документи, таблиці, презентації, форми, малюнки, карти, сайти. Хмарні сервіси умовно поділяються на такі, що дозволяють зберігати інформацію (Google Диск, Google Форми (документи, презентації, анкети тощо), YouTube,); здійснювати комунікацію (Gmail, соціальна мережа Google+, групи Google, Hangouts); для організації професійної діяльності: (Google Календар, Google Keep).

Окрім зазначеного, хмарні технології можуть слугувати платформою для створення не лише інформаційно-освітнього простору закладу післядипломної освіти, але й єдиного інформаційного простору регіону.

Так, у Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти впроваджено платформу для дистанційного навчання Moodle з метою організації підвищення кваліфікації вчителів у курсовий та міжкурсовий періоди області (інформаційно-освітній сайт КЗ "ЖОІППО" ЖОР ([zippo.net.ua](http://zippo.net.ua)), платформа [moodle.zippo.net.ua](http://moodle.zippo.net.ua)).

Зміст навчання на платформі включає вивчення окремих тем навчальних модулів (суспільно-гуманітарного, професійного, методичного), виконання завдань, участь в Інтернет-заняттях, проходження контролю (діагностичний модуль), отримання консультацій викладачів тощо.

Викладачами та методистами інституту розроблені дистанційні курси, які розміщені на платформі для дистанційного навчання. На платформі Moodle матеріали розташовуються у вигляді діяльності "Урок (Лекція)", що являє собою послідовність веб-сторінок з матеріалами, які пов'язані навігаційними переходами.

Для представлення теоретичного матеріалу у відповідних темах розташовуються електронні конспекти лекцій. Вони включають: матеріали, структура яких відображає логіку навчання, надає теоретичні відомості з теми; мультимедійні презентації лекцій; електронні матеріали для візуалізації: аудіо і відеоматеріали, довідкові та нормативні документи.

Для консультацій з викладачами визначено час їх початку, тривалість та періодичність. Можлива організація консультацій у режимі реального часу (використовується спеціальний вид діяльності "Чат", а також обмін повідомленнями та вид діяльності "Форум").

Методичні матеріали розміщуються у секції із загальною інформацією про курс або у відповідній темі у вигляді ресурсів "Файл" або "URL" (веб-посилання) на відповідний ресурс у мережі Інтернет.

Для роботи з тестовими завданнями платформа має спеціальний вид діяльності "Тест". Тести створюються в самій системі або імпортуються зі спеціального розробленого тестового файлу. Створені тестові завдання характеризуються рядом параметрів: тип тесту (для якого тестування призначено; види питань у тесті (вірно/невірно, одинарний або множинний вибір правильних відповідей, числова відповідь, коротка при введенні з клавіатури тощо); максимальна кількість балів за тест; оцінка за кожну відповідь (від 0% за неправильну до 100% за повну відповідь); похідний бал; режим подачі слухачу (яку кількість питань від загального об'єму повинен містити тест); пропонуванний час тестування; кількість спроб.

Зокрема, для слухачів курсів підвищення кваліфікації пропонується для вивчення курс "Використання хмарних сервісів Google у професійній діяльності вчителів", який містить навчальні матеріали про загальні характеристики хмарних сервісів, можливості їх використання, мультимедійні та відеоматеріали, тестові завдання.

Тому, хмарні технології широко використовуються у підготовці вчителів у післядипломній освіті, а також для підтримки освітнього процесу, під час курсової та міжкурсової підготовки педагогів, для самоосвіти та самовдосконалення.

Зазначимо, що медіаосвітнє навчання розвиває здатності конкретно і образно висловлювати свої думки, формує логіку мислення. Заняття без використання технологій у педагогічній діяльності – неможливе, та все ж таки варто пам'ятати про інтелектуальний, духовний та моральний розвиток.

Комплексне використання нових медіазасобів навчання із класичними дає змогу інтенсифікувати процес засвоєння педагогами зростаючих обсягів різноманітних видів інформації; забезпечити якісне практичне застосування теоретичних знань; допомогти вчителям самостійно здобувати нові знання; раціоналізувати працю викладачів та інших учасників навчального процесу.

В основі практико-орієнтованої взаємодії викладача та слухача у навчальному процесі закладу післядипломної педагогічної освіти, за таких



умов, є використання форм та методів, що мають перспективну спрямованість: орієнтують слухачів на подальшу роботу з учнями у межах проблеми розвитку медіакультури. У ході експерименту враховувалося, що вибір форм та методів реалізації навчального процесу залежить від певної психолого-педагогічної умови – навчання дорослих.

Отже, *процесуально-діяльнісний етап* є центральною практико-орієнтованою ланкою впровадження авторської моделі, а ефективність навчального процесу у межах його реалізації підтверджено на *результативному етапі*, який передбачав оцінку використання набутих знань, умінь і навичок у ході практичних занять шляхом визначення кількісних та якісних показників розвитку медіакультури вчителів, окреслення перспектив саморозвитку у професійній діяльності, тобто підведення підсумків формульовального етапу експериментальної роботи. Розглянемо покрокові дії результативного етапу впровадження авторської моделі.

### ***3. 3. Аналіз та узагальнення результатів формульовального етапу експерименту***

У цілому *комплексна оцінка* ефективності впровадження цілісної моделі розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної освіти *визначалась* у ході формульовального етапу експерименту, у ході проведення якого здійснено якісний та кількісний аналіз рівня розвитку медіакультури вчителів.

За таких умов *завданнями* формульовального етапу експерименту стали:

1. Виділення контрольних та експериментальних груп серед слухачів. На основі результатів вхідного діагностування віднесення вчителів ЕГ та КГ до відповідного рівня: початковий, достатній, високий.
2. Попередня діагностика рівня медіакультури вчителів ЕГ та КГ (діагностувальний етап формульовального експерименту).

3. Упровадження моделі розвитку медіакультури вчителів у навчальний процес курсів підвищення кваліфікації.

4. Оцінка ефективності розробленої моделі на основі лонгітюдного та порівняльного аналізу критеріїв розвитку медіакультури вчителів.

На цьому етапі було застосовано ряд *методів* педагогічного дослідження: педагогічний експеримент; спостереження; бесіда; анкетування; тестування; методи математичної статистики (методика відносних частот О. Смирнова, методика числових рядів В. Вадюшина<sup>268</sup>, метод перевірки статистичної достовірності результатів непараметричного  $\hat{H}$  - критерія Краскелла-Валліса). Відповідно, проведення формувального етапу дослідження передбачало реалізацію експериментальної роботи, яка включала – *діагностувальний, робочий, підсумковий та узагальнюючий* етапи.

Формувальний етап експериментального дослідження було проведено на основі організації навчання вчителів на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (100 осіб), Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (52 осіб), Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (48 осіб); Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (50 осіб). Визначаючи заклади післядипломної педагогічної освіти для проведення експерименту, ми брали до уваги матеріально-технічне забезпечення інститутів для організації і проведення запланованих експериментом заходів, можливості здійснення ефективного науково-педагогічного супроводу навчальної роботи в ОППО науковими кадрами цих закладів.

Формувальний етап дослідження відбувався за паралельною структурою на основі виділення двох однорідних об'єктів – експериментальних (125 осіб) та контрольних (125 осіб) груп, розподіл на які

<sup>268</sup> Вадюшин, В. А., 1983. Технические средства обучения в профессионально-технических учебных заведениях: метод. пособие для профессионально-технических учебных заведений. Минск: Высш. шк.

проводився відповідно до специфіки організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів (планом інституту післядипломної освіти передбачено одночасний заїзд 2-х груп одного фаху, одна з них відповідно ставала ЕГ, друга – КГ) (див. таб. 3.9).

На етапі діагностики слухачів кожної групи за результатами вхідного діагностування, яке в системі післядипломної освіти є обов'язковою складовою діагностичного модуля навчальної програми, віднесено до попередньо визначених рівнів (початковий, достатній, високий) (див. п. 2.2). Підтвердженням достовірності у такий спосіб отриманого розподілу стало введення у зміст вхідної анкети завдань, орієнтованих на проблему медіакультури вчителя.

З урахуванням специфіки діяльності післядипломної освіти на цьому етапі експериментальної роботи не використовувалися оціночні судження експертів, оскільки вчителі приїжджають на курси підвищення кваліфікації з різних регіонів області (областей) і розв'язання такого завдання є технічно не можливим.

Таблиця 3.9

**Розподіл вибіркової сукупності на експериментальні  
та контрольні групи**

Назва закладу	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Фах	Кількість осіб	Кількість груп	Фах	Кількість осіб	Кількість груп
Хмельницький ОШПО	учителі історії	25	1	учителі історії	25	1
Чернівецький ОШПО	учителі української мови	26	1	учителі української мови	26	1
Полтавський ОШПО	учителі математики	24	1	учителі математики	24	1
Житомирський ОШПО	учителі української мови	25	1	учителі української мови	25	1
	учителі фізики	25	1	учителі фізики	25	1
Всього	125		5	125		5
	250					

Не враховувалася у ході розподілу слухачів на групи й їх кваліфікаційна категорія, оскільки, як показало дослідження, показники "рівень медіакультури" та "кваліфікаційна категорія" є незалежними один від одного в умовах сучасної системи освіти, що потребує окремого вивчення з виділенням специфічних факторів впливу на розвиток медіакультури взагалі та медіакультури вчителя зокрема.

Важливим доповненням до організації експериментальної роботи було й те, що у експериментальних групах навчальний процес здійснювався на основі розробленої моделі розвитку медіакультури вчителів. У контрольних групах навчання проводилося за традиційною методикою.

До діагностичних параметрів, за якими визначалася ефективність розробленої моделі, віднесено попередньо розроблені критерії та показники мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів (див п. 2.2).

Дано характеристику компонентам та якісним показникам на діагностувальному та підсумковому етапі формувального експерименту, аналіз яких проводився з урахуванням двох наукових стратегій дослідження – *лонгitudної* (дозволив простежити динаміку змін у характеристиках медіакультури кожного з учасників експериментальних груп до і після формувального етапу експерименту) та *порівняльної* (реалізувався шляхом зіставлення результатів діяльності експериментальних і контрольних груп), а їх вимірювання – за методиками, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Розглянемо сформованість *мотиваційного блоку* медіакультури вчителів, дослідження якої проводилося поетапно в процесі підвищення кваліфікації у визначених навчальних закладах. Мотиви аналізувалися відповідно до попередньо визначених показників у ході курсової підготовки вчителів (див. дод. Ж), що дозволило в динаміці простежити їх становлення та розвиток у контексті досліджуваної проблеми. Зведені результати на початку формувального етапу експерименту представлені у табл. 3.10. Як

уже зазначалося, результати не представлялися в оцінці компетентних суддів, не тільки тому, що така оцінка в дослідженні мотиваційного компонента не завжди презентує мотиваційну складову відповідного виду діяльності об'єктивно, але й з урахуванням специфіки навчання слухачів на курсах підвищення кваліфікації без адміністративного супроводу.

У межах дослідження отримані результати дають можливість визначити структурування чинників, що відображають ставлення респондентів до розвитку медіакультури, як до діяльності та її становлення. Результати опитування свідчать, що на початку формувального етапу експерименту характер спонукальних чинників має однакову спрямованість в ЕГ та КГ.

Таблиця 3.10

**Результати оцінювання сформованості мотиваційного компоненту медіакультури вчителів (початок формувального етапу експерименту, самооцінка, відносні частоти)**

<i>Причини, що спонукають до розвитку медіакультури</i>	<i>Відносні частоти</i>					
	<i>Високий</i>		<i>Достатній</i>		<i>Початковий</i>	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Соціальні мотиви	0,83	0,84	0,8	0,8	0,7	0,69
Особистісно-професійні мотиви	0,87	0,87	0,85	0,84	0,78	0,78

[Розгорнуті показники див. дод. Ж]

Представники всіх груп (високий, достатній, початковий) надають перевагу особистісно-професійним мотивам розвитку медіакультури, відтак друге місце у оцінці слухачів займають соціальні мотиви. Переважна частина респондентів не усвідомлюють значущості стосовно потреби суспільства підвищувати рівень медіакультури. Тому впровадження авторської моделі передбачало подальший розвиток мотиваційної сфери вчителів, спрямований на розвиток медіакультури.

Разом із тим, зважаючи на специфіку визначених показників конкретних мотивів, окреслимо відмінності між показниками мотивів у ЕГ і КГ на діагностувальному та узагальнюючому етапах експерименту: після проведення експериментальної роботи (впровадження розробленої моделі) результати мотиваційного блоку вчителів експериментальних груп суттєво відрізняються від контрольних. Зведені результати оцінювання мотиваційного критерію на формувальному етапі експерименту представлено у табл. 3.11.

Як зазначалося, на початку формувального етапу експерименту в респондентів достатнього та початкового рівнів переважали особистісно-професійні мотиви, зумовлені, перш за все, настановами викладачів, тоді як вчителі високого рівня, визначивши також ці мотиви, акцентували увагу на підвищенні свого професійного рівня, зокрема у створенні власних медіа-продуктів.

Таблиця 3. 11

**Узагальнені результати оцінювання сформованості мотиваційного блоку медіакультури вчителів (формувальний етап експерименту)**

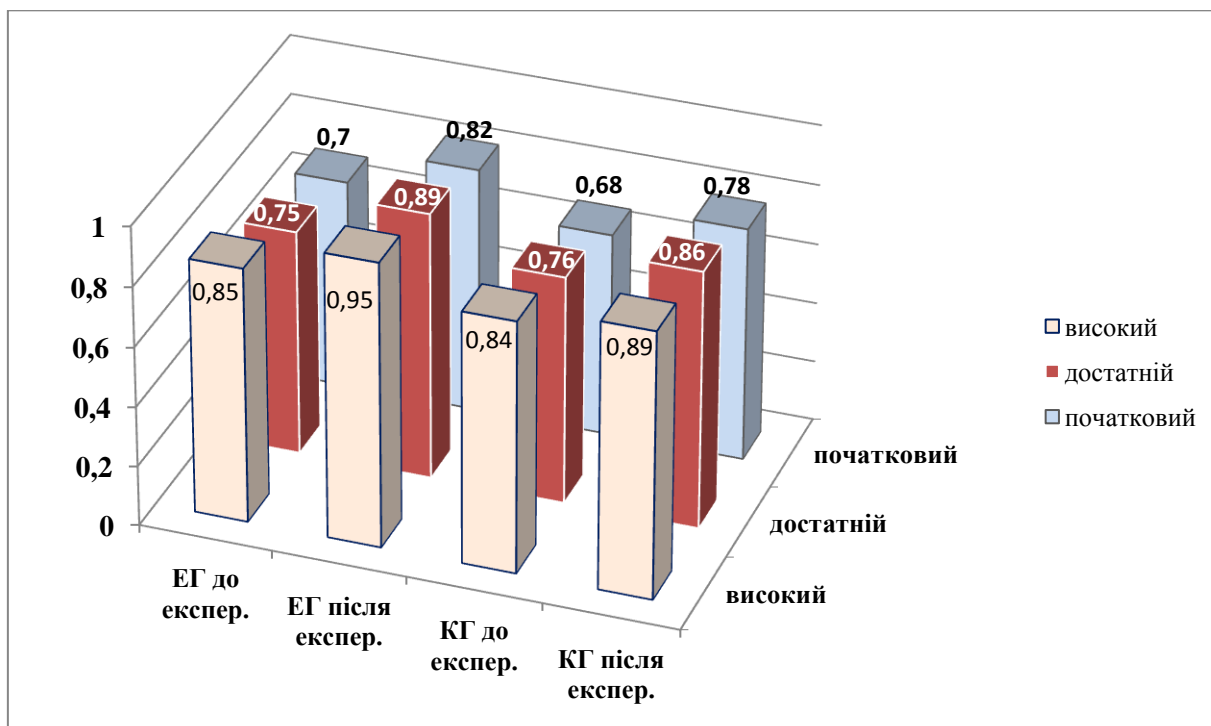
<b>Групи мотивів</b>	<b>Відносні частоти</b>											
	<b>Експериментальна група</b>						<b>Контрольна група</b>					
	<b>початок експерименту</b>			<b>завершення експерименту</b>			<b>початок експерименту</b>			<b>завершення експерименту</b>		
	<b>Початковий</b>	<b>Достатній</b>	<b>Високий</b>	<b>Початковий</b>	<b>Достатній</b>	<b>Високий</b>	<b>Початковий</b>	<b>Достатній</b>	<b>Високий</b>	<b>Початковий</b>	<b>Достатній</b>	<b>Високий</b>
Соціальні	0,68	0,73	0,83	0,83	0,89	0,96	0,66	0,74	0,83	0,77	0,85	0,88
Особистісно-професійні	0,72	0,76	0,87	0,8	0,88	0,94	0,70	0,77	0,85	0,79	0,86	0,90
<b>Середні показники</b>	<b>0,70</b>	<b>0,75</b>	<b>0,85</b>	<b>0,82</b>	<b>0,89</b>	<b>0,95</b>	<b>0,68</b>	<b>0,76</b>	<b>0,84</b>	<b>0,78</b>	<b>0,86</b>	<b>0,89</b>

При ранжуванні мотивів на початку формувального етапу експерименту в обох групах слухачів домінували особистісно-професійні мотиви: потреба формувати медіакультуру учнів (ЕГ – 0,91; КГ – 0,90); потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі (ЕГ – 0,88; КГ – 0,88); потреба здійснювати професійну діяльність з використанням медіаосвітніх ресурсів (ЕГ – 0,87; КГ – 0,86); потреба вдосконалювати професійні знання та уміння на основі використання медіаосвітніх технологій (ЕГ – 0,85; КГ – 0,84) тощо (див. дод. Ж, табл. 3.11.), зумовлені особистісним ставленням до проблеми.

На завершальній стадії формувального етапу експерименту в учителів КГ та ЕГ кількісні показники соціальних мотивів зросли. Однак у ЕГ, де впроваджувалась авторська модель, інтенсивність зазначеного процесу є більш значною: потреба знаходити ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти (початок експерименту – 0,85; завершення експерименту – 0,89), потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці (0,83 та 0,87 відповідно).

Відзначимо, що у респондентів КГ серед особистісно-професійних мотивів продовжують домінувати: потреба формувати медіакультуру учнів (початок експерименту – 0,91; завершення експерименту – 0,93); потреба здійснювати професійну діяльність з використанням медіаосвітніх ресурсів (початок експерименту – 0,87; завершення експерименту – 0,89), потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі (відповідно 0,88 та 0,91). За таких умов, показники мотиваційного блоку вчителів КГ відображають усереднений рівень розвитку мотиваційного компонента у процесі традиційної фахової підготовки.

На завершальній фазі експерименту в експериментальних групах усіх рівнів учителів провідне місце зайняли соціальні мотиви, тоді як в контрольних групах кількісні показники соціальних мотивів хоч і підвищили свої значення, однак продовжують домінувати особистісно-професійні.



*Рис. 3.7. Середні значення оцінювання показників розвитку мотиваційного блоку медіакультури вчителів за результатами формувального етапу експерименту*

Найбільші зміни відбулися в пріоритетах мотивів вчителів ЕГ. Зазначимо, що у показниках соціальних мотивів значно переважають: ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти (початок експерименту – 0,86; завершення експерименту – 0,96); потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці (початок експерименту – 0,85; завершення експерименту – 0,95); потреба реалізувати запит держави, щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців (відповідно 0,83 та 0,94). У групі особистісно-професійних мотивів також відбуваються певні зміни – вчителі ЕГ надають перевагу мотивам, які певним чином впливають на професійну діяльність, з урахуванням особистісних потреб: потреба здійснювати професійну діяльність з використанням медіаосвітніх ресурсів (початок експерименту – 0,9; завершення експерименту – 0,94); потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі (відповідно 0,84 та



0,91); потреба забезпечити умови для професійної мобільності (відповідно 0,82 та 0,88).

Оцінювання причин, що спонукають до розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації, за результатами формувального етапу експерименту свідчить про загальне підвищення всіх показників мотиваційної сфери педагогів у експериментальних групах.

Відповідно до отриманих результатів, можемо констатувати, що введена авторська модель дала можливість змінити мотиваційні пріоритети ЕГ вчителів початкового рівня та значно підвищити їх значимість у групах достатнього та високого рівнів.

Наступним етапом експериментальної роботи став аналіз сформованості *змістового* блоку медіакультури вчителів. Респондентам ЕГ та КГ груп на діагностувальному та завершальному етапі формувального експерименту було запропоновано дати відповідь на запитання анкети (див. *дод. 3*), аналіз яких представимо нижче.

Зазначимо, що на початку формувального етапу експерименту в учителів ЕГ та КГ діагностовано приблизно однаковий рівень розвитку спеціальних знань, зорієнтованих на розвиток медіакультури (див. *дод. 3*).

Як показують результати дослідження, найбільшу увагу вчителі всіх груп приділяють знанням, що безпосередньо стосуються основних механізмів розвитку медіакультури (ЕГ – 0,87, КГ – 0,86); практичних основ медіакультури (ЕГ – 0,85, КГ – 0,86).

У свою чергу, знання, що стосуються психолого-педагогічних основ медіакультури (ЕГ – 0,82, КГ – 0,82), теоретичних основ (основних категорій та понять) та знання історії становлення та розвитку медіакультури, отримали найменші кількісні результати (ЕГ – 0,81, КГ – 0,81; відповідно ЕГ – 0,8 та КГ – 0,8). Це є свідченням відсутності теоретичного підґрунтя для реалізації визначеного виду професійної діяльності вчителів, їх спонтанного застосування у ході практичної діяльності.

Після впровадження спеціально орієнтованого тематичного планування та спецкурсу "Медіакультура вчителя" у межах авторської моделі у ЕГ (КГ працювали за традиційною методикою) відбулася зміна рангових місць показників спеціальних знань, зорієнтованих на розвиток медіакультури: знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності (початок експерименту ЕГ – 0,82; завершення експерименту – 0,89), знання про медіакультуру як мету та результат медіаосвіти (історія розвитку, базові категорії та поняття) (початок експерименту ЕГ – 0,81; завершення експерименту 0,87), знання історико-теоретичних аспектів становлення та розвитку медіаосвіти (відповідно 0,8; 0,85).

Відповідно, експериментальна робота показала зростання рівня засвоєння слухачами знань (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Узагальненні результати дослідження рівня знань учителів на  
формульованому етапі експерименту в експериментальних та  
контрольних групах (завершальний етап)**

Знання	Відносні частоти											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	початок експерименту			завершення експерименту			початок експерименту			завершення експерименту		
	Початковий	Достатній	Високий	Початковий	Достатній	Високий	Початковий	Достатній	Високий	Початковий	Достатній	Високий
Спеціальні знання	0,64	0,74	0,84	0,76	0,84	0,94	0,65	0,73	0,82	0,67	0,76	0,86

Для підтвердження отриманих результатів слухачам експериментальної (125 осіб) та контрольної (125 осіб) груп було запропоновано дати відповіді на тестові завдання, які включали запитання, що узагальнювали матеріал, орієнтований на розвиток медіакультури.

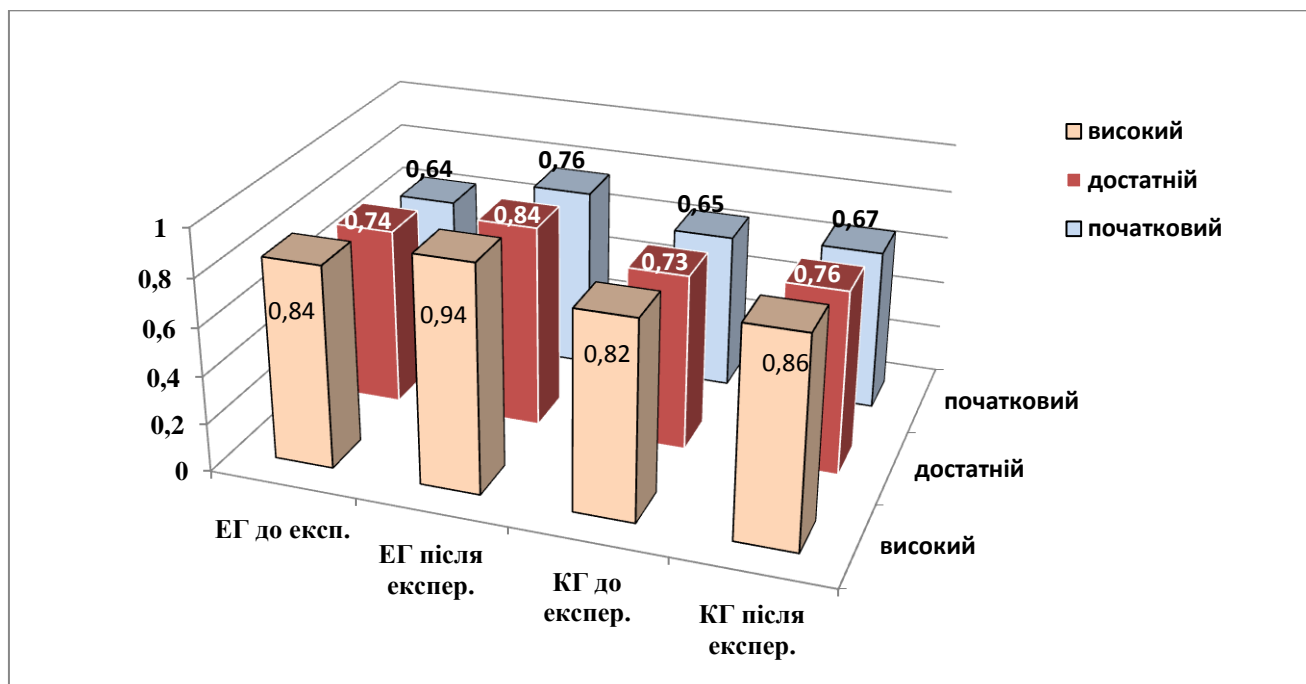


Рис. 3.8. Середні значення показників рівня спеціальних знань учителів на формувальному етапі експерименту (завершальний етап)

Для їх оцінки була застосована статистична обробка результатів, на основі методики числових рядів В. Вадюшина<sup>269</sup>, за якою бали оцінювання розглядають у вигляді рангових величин, а в ході експерименту реєструють кількість правильних та неправильних відповідей.

У таблиці 3.13 та на рисунку 3.9 наведено результати опитування слухачів експериментальних (125 осіб) та контрольних (125 осіб) груп.

Відповідно, графік функції для експериментального потоку вищий, аніж графік контрольного. Це є свідченням підвищення ефективності навчання за розробленою моделлю.

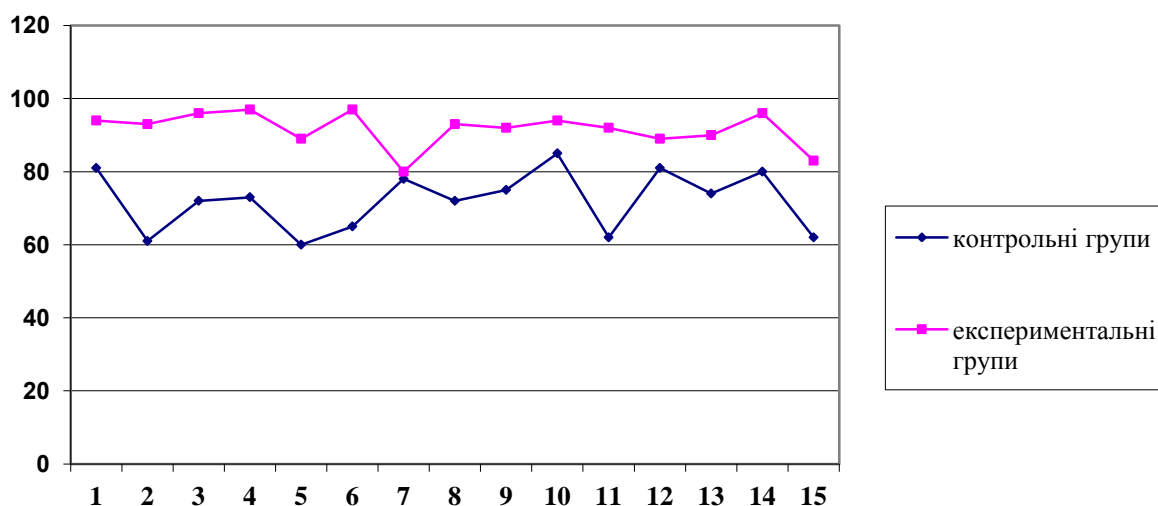
<sup>269</sup> Вадюшин В. А. Технические средства обучения в профессионально-технических учебных заведениях : метод. пособие для профессионально-технических учебных заведений / В. А. Вадюшин. – Минск : Высш. шк., 1983. – 143 с., с. 27-33.

Таблиця 3.13

**Рівні розвитку знань контрольних та експериментальних груп на завершальному етапі формування експерименту**

Характеристика рівня сформованості знань контрольних та експериментальних груп															
Питання тесту	Частота вияву правильних відповідей														
Групи	Номер відповідей на тестові питання														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Контрольні	81	61	72	73	60	65	78	72	75	85	62	81	74	80	62
Експериментальні	94	93	96	97	89	97	80	93	92	94	92	89	90	96	83

Представлення результатів експерименту у формі полігона розподілу числа виконаних завдань дозволяє порівнювати результати за кожним з запропонованих запитань.



*Рис.3.9. Полігон розподілу виконання завдань для контрольної та експериментальної групи*

Для обґрунтування отриманих результатів проведемо їх статистичне обчислення (узагальнені результати експерименту представлені у таблиці 3.14).

Таблиця 3.14

## Узагальнені результати формувального експерименту

Групи	Число слухачів	Загальна кількість питань(N)	Число правильних відповідей(n <sub>1</sub> )	Число неправильних відповідей
Контрольні	125	1875	1237	638
Експериментальні	125	1875	1575	300

Вірогідність вияву правильних відповідей (P) у відповідних групах:

$$P_{(k)} = \frac{n_{1k}}{N_k} = \frac{1237}{1875} = 0.66$$

$$P_e = \frac{n_{1e}}{N_e} = \frac{1575}{1875} = 0.84$$

Різниця вірогідностей :

$$\alpha = p_e - p_k = 0,18.$$

Середня помилка вірогідності відтворення відповідей:

$$S_{pk} = \sqrt{\frac{p_k \cdot (1 - p_k)}{N_k}} = \sqrt{\frac{0.66(1 - 0.66)}{1875}} = 0.010$$

$$S_{pe} = \sqrt{\frac{p_e \cdot (1 - p_e)}{N_e}} = \sqrt{\frac{0.84(1 - 0.84)}{1875}} = 0.008$$

Середня помилка різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{pe}^2 + S_{pk}^2} = \sqrt{0.010^2 + 0.008^2} = 0.013$$

Нормоване відхилення:

$$t_\alpha = \frac{p_e - p_k}{s_d} = \frac{0.18}{0.013} = 13.8$$

За таблицею Ст'юдента знаходимо, що при числі ступенів свободи  $\gamma = N - 1 = 125 - 1 = 124$  отримане значення коефіцієнта  $t_\alpha = 13,8$  буде  $t_\alpha^* = 2,365$  з вірогідністю 0,01. Тобто результати, отримані в ході експерименту, підтверджуються.

За результатами досліджень багатьох науковців, а також наслідками констатувального етапу експерименту, проведеного нами, суттєвим

чинником підвищення рівня розвитку медіакультури є наявність у слухачів високорозвинених умінь.

Лонгітюдне дослідження дало можливість простежити динаміку розвитку відповідних умінь у процесі застосування експериментальної моделі навчання. Для їх оцінки визначимо критерій, адекватний процесу, що досліджується та виражається однозначним числом, вимірюється найпростішим способом (В. Беспалько, Н. Тализіною, В. Полонським). У нашому випадку критерієм їх сформованості є ступінь збігу показників, які відповідають меті навчання і отриманим після впровадження розробленої моделі показникам умінь, спрямованих на розвиток медіакультури. Проаналізуємо зміни в їх структурі в ході формувального етапу експерименту. Зведені результати формувального етапу експерименту представлено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

**Рівні розвитку вмінь учителів на завершеному етапі формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах**

Групи умінь	Відносні частоти											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	початок експерименту			завершення експерименту			початок експерименту			завершення експерименту		
	Високий	Достатній	Початковий	Високий	Достатній	Початковий	Високий	Достатній	Початковий	Високий	Достатній	Початковий
Оцінні	0,78	0,74	0,63	0,88	0,79	0,7	0,77	0,73	0,58	0,87	0,75	0,62
Проектувальні	0,79	0,68	0,61	0,87	0,73	0,69	0,79	0,66	0,57	0,88	0,72	0,63
Гностичні	0,83	0,73	0,65	0,92	0,78	0,72	0,81	0,72	0,61	0,89	0,76	0,64
Конструктивні	0,85	0,77	0,64	0,93	0,84	0,75	0,78	0,77	0,63	0,9	0,82	0,67
Організаторські	0,86	0,79	0,66	0,94	0,85	0,74	0,8	0,78	0,66	0,92	0,84	0,69
Комунікативні	0,84	0,75	0,64	0,91	0,82	0,75	0,82	0,75	0,64	0,91	0,82	0,68
<b>Середні показники</b>	<b>0,82</b>	<b>0,74</b>	<b>0,64</b>	<b>0,93</b>	<b>0,86</b>	<b>0,73</b>	<b>0,79</b>	<b>0,74</b>	<b>0,62</b>	<b>0,90</b>	<b>0,79</b>	<b>0,66</b>

[Див. розгорнуті результати у дод. К]

Аналіз отриманих результатів свідчить, що кількісні показники, які характеризують уміння слухачів ЕГ, досягли вищих значень. Для початкового рівня характерною була нерівномірність сформованості всіх груп умінь та завищені домагання слухачів. Їх самооцінка значно перевищувала оцінку експертів, спостерігається низький рівень проєктувальних, гностичних, оціночних умінь.

Завершальний етап курсової підготовки, направлений на реалізацію професійної діяльності, спрямованої на підвищення рівня медіакультури вчителів, показав, що більшість слухачів ЕГ піднялися на більш високий рівень розвитку всіх груп умінь. Характерним є значне підвищення всіх параметрів, що вимірювалися, та відсутність різких перепадів самооцінки та оцінки різних груп умінь. Це підтверджується і середньою оцінкою рівня сформованості всіх груп умінь – 0,84.

Найбільш розвиненими, за даними оцінки, виявилися показники вмінь слухачів у ЕГ, що характеризують комунікативні (на початку експерименту – 0,84, завершення експерименту – 0,91), конструктивні (на початку експерименту 0,85, завершення експерименту – 0,93); та організаторські вміння (відповідно 0,86; 0,94).

Нижчі рангові оцінки отримали проєктувальні (початок експерименту – 0,79, завершення експерименту 0,83); оцінні (початок експерименту – 0,78, завершення експерименту – 0,88) та гностичні вміння (відповідно – 0,83; 0,92).

Дані лонгітюдного дослідження самооцінки умінь, спрямованих на розвиток медіакультури вчителів, підтверджено результатами, отриманими при виконанні слухачами індивідуальних завдань практичного характеру – проєктного завдання, яке є обов'язковою складовою вихідного діагностування (діагностичного модуля) і результатом навчального процесу, що передбачений навчальним планом закладів післядипломної педагогічної освіти, який включає захист проєкту. Куратор курсів та два викладачі, що, як

правило, оцінюють виконання завдань, у нашому випадку виступають у ролі експертів.

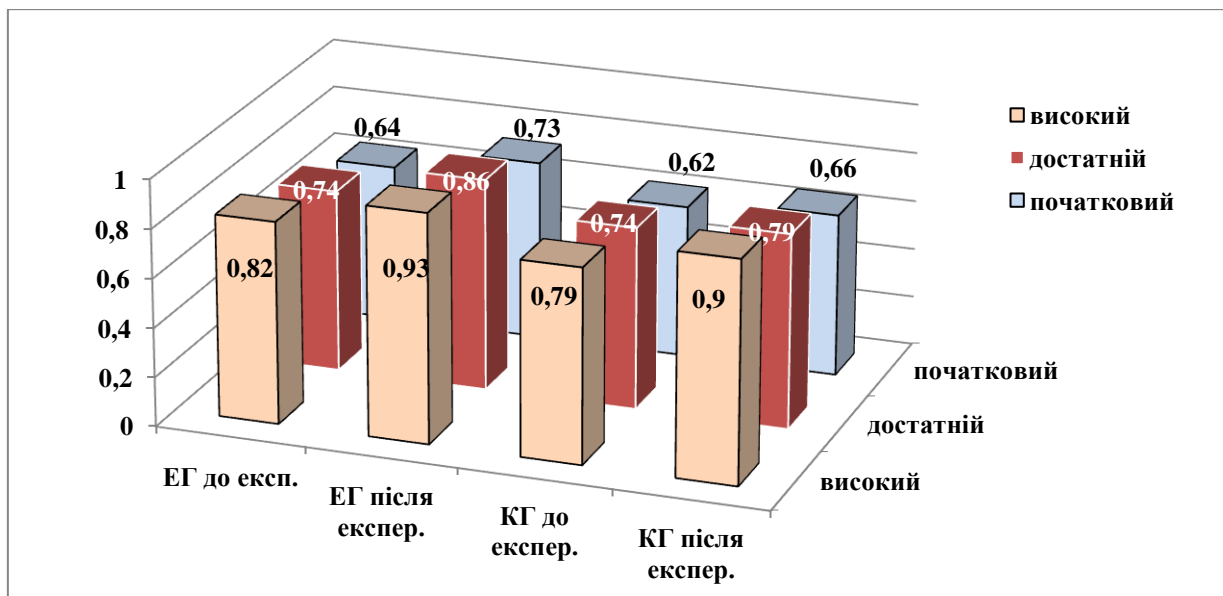


Рис. 3.10. Динаміка середніх показників умінь ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту

У таблиці 3.16 подано результати оцінювання проекту за критеріями, розробленими на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та пілотажного опитування, проведеного серед учителів Житомирської, Чернівецької, Полтавської, Хмельницької областей.

Таблиця 3.16

### Аспекти оцінювання проекту

Аспекти оцінювання	Уміння	Оцінювання
<b>I. ЗМІСТ ПРОЕКТУ</b>		
<b>1. Вступ</b>		
1.1. Визначення перспективної мети, завдань проекту, кінцевого результату	проектувальні	3
<b>2. Теоретична частина</b>		
2.1. Зв'язок завдань проекту з науковим світобаченням, практикою і життям	гностичний	2
<b>3. Проектна частина</b>		
3.1. Організація пошукової діяльності щодо оновлення навчальної інформації з проблеми проекту	організаційні	1
3.2. Реалізація цілісного аналізу в ході розкриття	конструктивні	2



теми		
<b>4. Заключна частина</b>		
4.1. Обґрунтовування обраного шляху в ході реалізації проекту	оцінні	1
<b>II. ЗАХИСТ ПРОЕКТУ</b>		
5. Використання стилів педагогічного спілкування, їх вплив на результативність захисту проекту	комунікативні	1
<b>Усього</b>		<b>10</b>

Подальшою роботою на підсумковому етапі формувального експерименту стало визначення результатів оцінювання рівня розвитку визначених груп умінь у слухачів експериментальної та контрольної груп.

Узагальнені результати розвитку вмінь у вчителів контрольних та експериментальних груп наведений у табл. 3.17. Отримані показники корелюють з результатами, отриманими в ході оцінювання умінь слухачів, спрямованих на розвиток медіакультури за складеною анкетой.

Таблиця 3.17

**Порівняльний аналіз розвитку вмінь учителів в експериментальних та контрольних групах (формувальний етап експерименту)**

Групи умінь	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО
Конструктивні	0,70	0,78	0,79	0,78	0,71	0,77	0,96	0,97
Гностичні	0,64	0,72	0,73	0,74	0,64	0,73	0,92	0,9
Комунікативні	0,71	0,78	0,83	0,80	0,70	0,78	0,96	0,95
Організаторські	0,74	0,82	0,83	0,82	0,74	0,83	0,98	0,98
Проектувальні	0,62	0,70	0,71	0,70	0,63	0,69	0,91	0,90
Оцінні	0,64	0,72	0,75	0,74	0,64	0,71	0,90	0,89

На діагностувальному етапі формувального експерименту було визначено показники *особистісного критерію* медіакультури в контексті досліджуваної проблеми. Слухачам було запропоновано багаторівневий

опитувальник А. Маклакова, С. Чермяніна<sup>270</sup>, який ґрунтується на методі спостереження (оцінка компетентних суддів) та методі самоаналізу (самооцінка) (див. дод. Б, блок 4).

У ролі компетентних суддів виступили методисти (куратори курсів) ОППО, які відповідають за проведення курсової підготовки зазначених категорій слухачів (учителів української мови та літератури, історії, математики, фізики).

Кількісні показники отримано на основі використання методики О. Смирнова. Узагальнені та зведені показники представлені в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

**Рівень розвитку особистісних якостей у вчителів  
експериментальних та контрольних груп на початку формувального  
етапу експерименту**

Особистісні якості	Відносні частоти											
	Експериментальні групи						Контрольні групи					
	Високий		Достатній		Початковий		Високий		Достатній		Початковий	
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО
адаптивність	0,64	0,57	0,57	0,5	0,45	0,63	0,65	0,58	0,56	0,5	0,45	0,62
мобільність	0,68	0,63	0,62	0,55	0,47	0,64	0,69	0,63	0,62	0,54	0,46	0,65
рефлексивність	0,75	0,62	0,65	0,55	0,47	0,58	0,76	0,61	0,65	0,56	0,47	0,58

Оцінка та самооцінка особистісних якостей учителів на констатувальному і формувальному (діагностувальний етап) етапі експерименту характеризується однаковим рівнем сформованості показників. Зазначимо, що загальний рівень цих якостей в ЕГ та КГ групах на діагностувальному етапі формувального експерименту також характеризується однаковими показниками; самооцінка фахівців високого та достатнього рівнів, у зазначених групах занижена на відміну від самооцінки вчителів початкового рівня.

<sup>270</sup> Многоуровневый личностный опросник „Адаптивность” (МЛО-АМ) / Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие, 2006. Самара : Изд. Дом „БАХРАХ-М”.

Отримані результати дають можливість визначити домінуючі особистісні якості в ЕГ та КГ слухачів, а саме: рефлексивність (ЕГ – 0,75, КГ – 0,76); мобільність (ЕГ – 0,68, КГ – 0,69). Найменші показники результативності показала якість адаптивності (ЕГ – 0,64, КГ – 0,65).

Загалом, відносні частоти особистісних якостей у вчителів ЕГ та КГ на діагностувальному етапі формувального експерименту мають однаковий характер.

Короткий термін курсового періоду (4 тижні) обмежує можливості об'єктивної оцінки особистісного критерію після безпосереднього впровадження авторської моделі. Оскільки діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти включає й міжкурсовий період, результативність розвитку особистісного компонента перевірялася після залучення слухачів до участі в ряді описаних вище міжкурсівих заходів (конференції, семінари, тренінги, виставки передового досвіду, творчі групи тощо). Така розгортка в часі підвищує об'єктивність результатів, отриманих у ході цілісної експериментальної роботи.

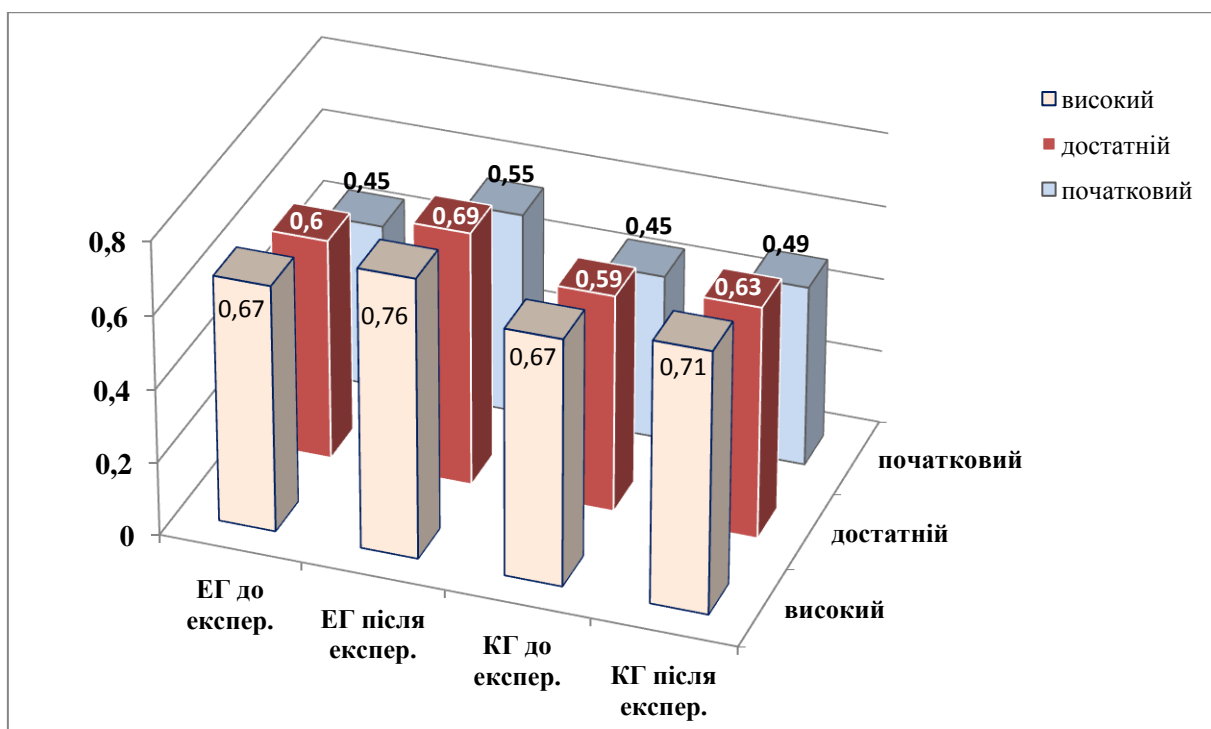
За таких умов узагальнені результати відносних частот особистісних якостей учителів на завершальному етапі формувального експерименту представлені у таблиці 3.19.

На підсумковому етапі формувального експерименту в ЕГ та КГ домінують діяльнісні якості особистості (ЕГ – 0,76, КГ – 0,71). Збільшення кількісних показників спостерігається у рефлексивності (ЕГ – 0,72 та відповідно стало 0,83; КГ – 0,73 та відповідно стало 0,74); мобільності (ЕГ – 0,67 та відповідно стало 0,78; КГ – 0,67 та відповідно стало 0,71). Це є свідчення збільшення кількісних показників і динаміки у ЕГ при впровадженні авторської моделі.

Таблиця 3.19

**Узагальнені результати відносних частот особистісних якостей  
учителів експериментальних та контрольних груп  
(завершення експерименту)**

Особистісні якості	Відносні частоти											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	початок експерименту			завершення експерименту			початок експерименту			завершення експерименту		
	Високий	Достатній	Початковий	Високий	Достатній	Початковий	Високий	Достатній	Початковий	Високий	Достатній	Початковий
адаптивність	0,64	0,57	0,45	0,72	0,64	0,56	0,65	0,56	0,45	0,68	0,63	0,5
мобільність	0,67	0,62	0,47	0,78	0,74	0,54	0,67	0,6	0,46	0,71	0,62	0,49
рефлексивність	0,72	0,63	0,47	0,83	0,72	0,58	0,73	0,63	0,47	0,74	0,66	0,49
<b>середнє значення</b>	<b>0,67</b>	<b>0,6</b>	<b>0,45</b>	<b>0,76</b>	<b>0,69</b>	<b>0,55</b>	<b>0,67</b>	<b>0,59</b>	<b>0,45</b>	<b>0,71</b>	<b>0,63</b>	<b>0,49</b>



*Рис. 3.12. Динаміка середніх показників особистісних якостей ЕГ та КГ до та після формувального етапу експерименту*

Аналіз результатів стосовно дослідження рівня сформованості функціональних компонентів медіакультури свідчить про перевагу відповідних показників експериментальних груп над контрольними. За таких умов враховано, що обидві вибірки до початку експерименту щодо вмінь, були практично однаковими стосовно рівня медіакультури.

На завершальному етапі водночас більш чітко окреслилися групи слухачів за рівнем розвитку медіакультури (початковий, достатній, високий). Кожен з рівнів розвитку у змістовому плані ввібрав у себе не лише діяльнісні, але й особистісні характеристики. Набуття професійного досвіду окреслює наступні тенденції. У мотиваційній сфері спостерігається перехід від нестійких уявлень про медіакультуру до глибокого розуміння спонукальних чинників, які дедалі стають більш диференційованими і набувають сучасної соціальної спрямованості. Діяльність учителя, направлена на розвиток медіакультури, визначається якісними змінами: від діяльності під керівництвом до самостійного визначення мети особистісного розвитку медіакультури.

Спостерігається перехід від поверхневих, неусвідомлених, випадкових, розрізнених знань, умінь у досліджуваній галузі до комплексу високорозвинених фахових, методичних, психолого-педагогічних знань та умінь, до гнучкої варіативної системи дій, їх перенесення до будь-якої педагогічної ситуації. Загалом можна визначити, що рівень розвитку медіакультури вчителів за експериментальною системою підвищився.

Вірогідність розбіжностей рівнів реалізації компонентів моделі розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти була доведена за допомогою непараметричного  $\hat{H}$ -критерію Краскелла-Валліса (див. дод. Л, М).

У цілому, умова  $\hat{H} > 5,99$  виконується для кожної виділеної нами ознаки, що дає можливість дійти висновку про наявність суттєвої різниці між

досліджуваними групами слухачів курсів закладу післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, результати лонгітюдного та порівняльного аналізу результатів формувального експерименту підтверджують, що рівень медіакультури вчителів можна суттєво підвищити шляхом впровадження моделі розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, яка забезпечує спеціально організований вплив на виявлені під час констатувального етапу експерименту особливості зазначеного процесу, а також озброєння вчителів формами та методами, які забезпечують ефективну реалізацію професійної діяльності, спрямовану формування медіакультури учнів.

### ***Висновки до третього розділу***

У третьому розділі представлено результати впровадження у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти розробленої моделі та перевірки її ефективності.

Для поглиблення теоретичних висновків щодо проблеми розвитку медіакультури вчителів проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. Результати його аналізу підтвердили недостатній рівень медіакультури педагогів у контексті здійснення професійної діяльності відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства. Обґрунтовано доцільність реалізації моделі розвитку медіакультури вчителів у процесі курсової та міжкурсової підготовки в закладах післядипломної освіти, окреслено тривалість й етапи експерименту.

Упровадження авторської моделі в навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти реалізувалося в три етапи (підготовчий, процесуально-діяльнісний, результативний). Розвиток медіакультури вчителів на *підготовчому етапі* здійснено в межах суспільно-гуманітарної,

професійної, методичної підготовки педагогів. На основі визначених цільових аспектів удосконалено навчальні програми курсів підвищення кваліфікації, розроблено спецкурс "Медіакультура вчителя" як змістове ядро підготовки педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. На *процесуально-діяльнісному етапі* реалізовано мету та завдання розробленого спецкурсу. Практико-орієнтованим підґрунтям його впровадження є застосування відповідних форм: теоретичних (різні типи лекцій), практичних (семінари, самостійна робота) й практико-орієнтованих (ділові ігри, тренінги); методів: *орієнтуючих* (методи комунікації, методи участі), *стимулюючих* (інтерактивні методи); *контролю і самоконтролю* навчально-пізнавальної діяльності (опитування, захист випускних робіт, проєктів, тестовий контроль); засобів (навчальні плани, програми, медіазасоби, хмарні технології, медіаосвітні ресурси, ІКТ тощо). На *результативному етапі* передбачено використання набутих знань, умінь і навичок у ході практичних занять з подальшою оцінкою кількісних та якісних показників розвитку медіакультури вчителів, визначення перспектив саморозвитку в професійній діяльності.

Для перевірки результативності розробленої моделі на формуальному етапі експерименту здійснено якісний та кількісний аналіз рівня розвитку медіакультури вчителів. Розподіл на експериментальні та контрольні групи проводився відповідно до специфіки організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів. В експериментальних групах навчання здійснювалося відповідно до окреслених етапів упровадження моделі. У контрольних групах зміст і методика навчання залишилися без значних змін із переважаючим використанням традиційних підходів.

На основі узагальнення результатів формуального етапу експерименту з використанням методів їх статистичної обробки та порівняльного аналізу виявлено позитивну динаміку кількісних і якісних змін у структурних

компонентах медіакультури вчителів, кожен з яких представлено системою параметрів, що оцінювалися незалежними експертами й учителями.

Узагальнення результатів формувального етапу експерименту здійснено за допомогою методики відносних частот О. Смирнова. Отримані показники розвитку медіакультури вчителів (контрольні та експериментальні групи) корелюють із показниками в ході їх оцінювання компетентними суддями. Надійність результатів перевірено за непараметричним  $\hat{H}$ -критерієм Краскелла-Валліса ( $\hat{H} > 5,99\chi^2_{2,005}$  для кожного досліджуваного параметра).

Ефективність упровадження авторської моделі підтверджено позитивною динамікою кожного з виділених критеріїв та рядом якісних змін: від діяльності під керівництвом викладача до самостійного визначення мети та завдань розвитку медіакультури. Окрім того, спостерігається перехід від репродуктивного засвоєння знань, умінь у процесі підготовки вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти до збагачення їх творчого та культурного потенціалу в сфері медіакультури, усвідомлення необхідності гармонізації традиційного та інноваційного підходів у професійній діяльності.

Основний зміст третього розділу дисертації висвітлено у наукових публікаціях автора [109; 110; 114; 115; 119; 123; 125; 127; 279].



## ВИСНОВКИ

На основі обґрунтування теоретичних засад та узагальнення результатів дослідження проблеми розвитку медіакультури вчителів зроблено такі висновки:

1. Вивчення сучасної теорії та практики професійного становлення педагогів засвідчило значний інтерес науковців до проблеми розвитку медіакультури вчителів, що викликано потребами сучасного інформаційного суспільства. Зазначено, що методологічні основи дозволяють сформувати цілісне бачення структури та змісту досліджуваного феномена, встановити діалектичний взаємозв'язок між його компонентами. Зокрема, охарактеризовано значущість діяльнісного, системного, особистісного, культурологічного, андрагогічного, аксіологічного та інформаційного підходів у процесі розвитку медіакультури педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

На основі теоретичного аналізу актуалізованої проблеми представлено характеристику базових понять: "культура", "медіа", "медіакультура", "медіакультура вчителя", що відображає їх загальний зміст, специфіку, взаємозв'язок у контексті досліджуваної проблеми. Медіакультура вчителя за таких умов тлумачиться як складне структурне утворення, що передбачає ефективну взаємодію педагога з мас-медіа, яка сприяє розвитку знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.

2. На основі проведеного історико-педагогічного аналізу проблеми розвитку медіакультури виокремлено основні етапи становлення інформаційно-культурної взаємодії людини із середовищем існування (дописемний, писемний/книгодрукування, екранний). Окреслено особливості сучасного інформаційного суспільства в контексті проведеного дослідження. Обґрунтовано думку, що розвиток медіакультури є процесом соціально-

особистісним, який здійснюється шляхом усвідомленої взаємодії людини з інформаційним простором.

Доведено, що особливої значущості визначена проблема набуває в умовах професійної діяльності педагога з огляду на необхідність використання сучасних медіаресурсів, послугування великими об'ємами інформації, володіння навичками роботи з медіазасобами тощо.

3. Розкрито освітній контекст феномену медіакультури, що полягає в розгляді досліджуваного поняття в площині медіапедагогіки, яка визначає процесуально-результативний характер розвитку медіакультури взагалі та вчителя зокрема. Доведено необхідність медіаосвітнього навчання педагогів у закладах післядипломної освіти з метою всебічного професійного розвитку, самовдосконалення, формування уявлень про механізми й наслідки впливу інформації на особистість. Визначені положення створюють загальні уявлення щодо характеристики медіакультури як ключової категорії досліджуваного явища.

4. У структурі медіакультури вчителя визначено взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-технологічний, інтерпретаційно-оцінний, культурно-медіакомунікативний. Доведено, що взаємозв'язок усіх компонентів забезпечує ефективність розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

В основу розробки критеріїв та показників досліджуваного явища покладено змістову характеристику структурних компонентів медіакультури вчителів, які поєднують його найбільш суттєві ознаки, типові характеристики та складають у результаті цілісну картину щодо досліджуваного феномену. Визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний) та показники розвитку медіакультури вчителів. Виокремлено рівні (високий, достатній, початковий) розвитку медіакультури педагогів.

5. Розроблено авторську модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, що включає: цільовий (відображає соціальне замовлення, мету, завдання розвитку); змістовий (включає теоретичну та практичну підготовку вчителів, яка відбувається в ході вивчення навчальних дисциплін та змістового ядра – спецкурсу "Медіакультура вчителя"); операційний (охоплює систему форм, методів і засобів розвитку медіакультури вчителів); результативний (включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку рівня розвитку медіакультури вчителів) блоки. Її впровадження здійснено в три етапи (підготовчий, процесуально-діяльнісний, результативний), що передбачало медіаосвітню діяльність від удосконалення змісту навчальних дисциплін у межах курсової та міжкурсової підготовки до впровадження спецкурсу "Медіакультура вчителя" як змістового ядра навчальної програми з урахуванням завдань підвищення рівня медіакультури.

Ефективність та доцільність використання авторської моделі доведено експериментально за допомогою методів математичної статистики, про що свідчить підвищення рівня медіакультури вчителів у експериментальних групах.

Представлена робота не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів досліджуваної проблеми. Отримані результати свідчать про необхідність подальшого поглибленого теоретико-практичного вивчення змісту розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації, професійно-орієнтованої розробки та впровадження форм, методів і засобів підготовки педагогів до здійснення медіаосвітньої діяльності, розробки методичних рекомендацій щодо забезпечення розвитку медіакультури в ході вивчення навчальних дисциплін з використанням інноваційних технологій, урахування при організації курсової підготовки педагогічних працівників перспективних напрямів застосування медіаресурсів у професійній діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айгина, Т. Е., 1993. *Комплексный подход к воспитанию информационной культуры старших школьников*: автореферат дис. кандидата пед. наук. Бишкек.
2. Акимова, А. П. 1973. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров. М.: Ленинград, с. 72-76.
3. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості, 2011. *Акмеологія – наука XXI століття*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, с.17-22.
4. Аладьина, Г. В., 2015. Медиапедагогика как наука. *Международный студенческий научный вестник*, № 5 (ч. 4), с. 535-537.
5. Алексеенко, В. А. 2007. *Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России*. М.: Из-во Национального института бизнеса, с. 26.
6. Альбуханова-Славская, К. 2012. *Современная личность*: Психологические исследования. М.: ИП РАН.
7. Андреев, Д. Л., 1995. *Собрание сочинений*: в 3 т. Т. 2. М.: Моск. рабочий: Присцельс.
8. Андрущенко, В. П. 1996. *Сучасна соціальна філософія*: курс лекцій. К.: Генеза.
9. Анисимов, С. Ф. 1988. *Духовные ценности: производство и потребление*. М.: Мысль.
10. Антонова, О. Є. 2003. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*: [монографія]. Житомир: ЖДПУ.
11. Арнольдов, А. И. 2000. *Путь к храму культуры: образование как социокультурный феномен*. М.: Грааль.

12. Архангельський, С. И. 1980. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы : [учеб.-метод. пособ.]. М.: Высшая школа.
13. Асмолов, А. Г. 1996. *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. М.: Воронеж.
14. Асмолов, О. 2007. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. М.: Смысл.
15. Атаян, А. М. 2001. Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества. Владикавказ: ВГУ.
16. Аширов, Д. А. 2005. *Трудовая мотивация*: [учеб. пособие]. М.: ТК Велби: Простект.
17. Бабанский, Ю. К. 1974. Результаты исследования деятельности учителей. О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления. М.: НИИ школ, с. 22-64.
18. Баженова, Л. М., 1993. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности. *Специалист*, № 5, с. 6-8.
19. Балл, Г. О., 1998. *Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти*: наук.-метод. зб. К.: Наук. думка.
20. Балл, Г. О., 1997. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. Т.1. с. 21-36.
21. Баловсяк, Н. В., 2004. До проблеми визначення структури професійної компетентності фахівця. *Професійна та моральна культура в педагогічній системі*: зб. наук. пр. Харків-Луганськ: Стиль Іздат, с.6-14.
22. Баришполець, О. Т., Голубева, О. Є., Найдьонова, Л. А., Мироненко, Г. В., Різун, В. В. та ін. 2009. *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід*: Навчальний посібник. К.: Міленіум.
23. Баришполець, О. Т. 2014. *Український словник медіакультури*. К.: Міленіум, с. 41.

24. Басова, Н. В. 2000. *Педагогика и психология*. Ростов-н/Д.: Феникс.
25. Беляев, В. И., 1999. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях. *Педагогика*, № 6, с. 19-23.
26. Беспалько, В. П. 1995. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. М.: Изд-во Ин-та проф. обр.
27. Беспалько, В. П. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. М.: Педагогика.
28. Бех, І. Д., 2003. *Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-педагогічні засади*: у 2 кн. К.: Либідь.
29. Биков, В. Ю., Спірін, О. М., та Пінчук, О. П., 2017. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики*. Вид. дім «Сам», с. 191-198.
30. Бичок, А. В., 2010. *Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04*. Тернопіль, с. 10.
31. Блауберг, И. В., Садовский, В. Н., и Юдин, Э. Г., 1967. Системный подход в социальных исследованиях. *Вопросы философии*, № 9. Москва.
32. Блюменау, Д. І. 1989. *Информация и информационный сервис*. Москва: Наука, с.64.
33. Блюмкин, В. А. 1981. *Мир моральных ценностей*. М.: Знание.
34. Бондаренко, Е. А. 2003. *Путешествие в мир кино*. М.: ОЛМА-ПРЕСС Гранд.
35. Бондарєва, Л. І., 2014. Викладач як суб'єкт педагогічної комунікації. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Вип. 120, с. 19-24.
36. Борытко, Н. М. 2001. *В пространстве воспитательной деятельности*: [монография]. Перемена, с. 41.

37. Бугайова, Т. І., 2011. *Формування культури економічного мислення майбутніх географів у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, с. 11.
38. Бургин, М., и Степаненко, Г., 1990. Информационный поиск и компьютерная грамотность. Информатика и образование, № 1, с. 15-21.
39. Бусел, В. Т., 2009. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: ВТФ «Перун».
40. Вадюшин, В. А., 1983. *Технические средства обучения в профессионально-технических учебных заведениях*: метод. пособие для профессионально-технических учебных заведений. Минск: Высш. шк.
41. Васянович, Г. П. 2015. *Вибрані твори*: [в 7-ми т.] – Т.7: Збірник наукових праць. Львів: Норма.
42. Васянович, Г.П. 2005. *Педагогічна етика*: Навч.-метод. посіб. – Львів: "Норма".
43. Ващенко, Л. М., 2012. Концептуальні засади організації процесу з підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти в умовах інноваційного розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта в Україні, № 2, с. 61-65.
44. Вебер, М. 1990. Избранные произведения. М.: Прогресс.
45. Веліховська, А. Б., 2012. Мережна система методичного сервісу як інноваційна форма підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичного циклу. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 109, с.43-49.
46. Верховна Рада України, 1998. *Закон України «Про Національну програму інформатизації»* [online]. Доступно: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> [11.03.2017].

47. Верховна Рада України, 1998. *Закон України «Про Національну програму інформатизації»* [online]. Відомості Верховної Ради України, № 27-28. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> [15.11.2017].
48. Верховна Рада України, 2012. *Закон України «Про професійний розвиток працівників»*. [online]. Відомості Верховної Ради України, № 24. Доступно: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> [11.10.2017].
49. Висоцька, Л. Є., 2001. *Формування професійної культури майбутніх фахівців кулінарного профілю у вищих професійних училищах* : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. К., с. 10.
50. Вітюк, В. В., 2013. Андрагогічна модель підготовки педагогів у системі післядипломної освіти. *Педагогічний пошук*, №. 4. с.9-12.
51. Возчиков, В. А., 2007. *Философия образования и медиакультура информационного общества* : дис. д-ра филос.: 09.00.11. Санкт- Петербург, с. 359-360.
52. Волкова, Н. П., 2002. *Педагогічні комунікації*: підручник для студ. вищ. навч. закл. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ.
53. Воротникова, І. П., 2012. Професійний розвиток вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, № 15(2). с.143-150.
54. Выготский, Л. С. 2005. *Психология развития человека*. М.: Смысл.
55. Гегель, Г. В. 2000. *Лекции по философии истории*. СПб.: наука, 2000.
56. Гендина, Н. И., 2005. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований). *Школьная библиотека*, № 3, с.18-24.



57. Гладкий, І.П. та Кухаренко, В.М., 2011. *Інформаційно-освітній простір університету та дистанційне навчання*: зб. наук. праць. Харків: Міськдрук. с. 322-328.
58. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, с. 243.
59. Гончаренко, С., 2009. *Дидактичні аспекти освіти дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, вип.1, с.66-71.
60. Горюнова, М. А., 2006. *Распределенная модель повышения квалификации педагогов в сфере информационных и коммуникационных технологий*: автореф. канд. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования.
61. Грибанова, К. Е., 2010. *Виртуальные экскурсии как средство медиаобразования школьников. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование*. М.: Изд-во Рос. акад. образования, с.101-111.
62. Григорова, Д. Е., 2010. *Механизм манипулятивного воздействия в медиатекстах телепередач жанра реалити-шоу. Современные тенденции в развитии российского медиаобразования*. Т.1. М.: Изд. МГУ, с.45-49.
63. Гриньова, В. М., 2001. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К., с. 25.
64. Гулиева, С. А., 2002. *Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих учителей начальных классов*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М.: РГБ, с. 7.
65. Давыдов, В. В., 1994. *Концепция экспериментальной работы в сфере образования. Вопросы психологи*, № 6, с. 31-37.

66. Давыдов, Ю. М., 1998. Поликультурное образование в современной России проблемы и перспективы. *Педагогика*, № 3, с.122-124.
67. Данильчук, Л. О., 2006. Вивчення проблеми формування професійного іміджу майбутніх фахівців крізь призму комунікативних аспектів. *Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки*, № 2, с. 102-107.
68. Даринский, А. В., 1995. Кого и как включать в систему образования взрослых. *Педагогика*, № 2, с. 61-64.
69. Дегтярьова, Г.С. та Якимович, Т.Д., 2005. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників. *Вісник Львівського університету*. Ч. 1. Вип. 19. с.369-378.
70. Деркач, А. А., 2004. Акмеологические основы развития профессионализма. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. инст., Воронеж: НПО МОДЭК, с. 325-338.
71. Дичківська, І. М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навч. посібник. К., с. 341.
72. Добронравова, И. С. 1990. Синергетика: становление нелинейного мышления. Киев: Лыбидь, с. 85.
73. Доорн, П. Еще раз о методологии. Старое и прекрасное : "мыльная опера" о непонимании между историками и моделями [online]. Доступно: <http://kleio.asu.ru/aik/bullet/19/30.shtml>.
74. Дубасенюк, О.А. 2009. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с.14-47
75. Дубасенюк, О.А., 2012. Дослідження проблем педагогічної акмеології у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. В: В. Кремень, Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-*

*педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка. с.404-413.

76. Дубасенюк, О. А., 1994. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, с. 5-6.

77. Дубасенюк, О. А., та Вознюк, О. В., 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 11-18.

78. *Енциклопедія освіти*, 2008. Академія пед. наук України. К.: Юрінком Інтер.

79. Ерохин, Е. А., Каймин, В. А., Федюшин, Д. П., и Щеголев, А. Г., 1989. *Основы информатики и вычислительной техники: пробный учебник для 10-11 классов средней школы*. М.: просвещение.

80. Єремєєва, В.М., 2001. Історичні тенденції розвитку базових педагогічних понять теорії індивідуалізації навчання як особливої організації процесу. *Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту*, № 8. с.50-55.

81. Єремєєва, В. М., 2000. *Технологія вивчення основ дидактики*: метод. реком. [для викл. і студ. вищ. пед. навч. закл.]. Житомир: Житом. пед. універ., с. 46.

82. Жилавская, И. В. 2011. *Медиаинформационная грамотность как новое направление в медиаобразовании* [online]. Доступно: <http://elibrary.ru> .

83. Загвязинский, В. И. 2001. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. М.: Академия, с. 84.

84. Зазнобина, Л. С., 1999. *Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ?* [online]. Доступно: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/MEDIA.HTM>.

85. Закович, М. М. 2007. *Культурологія: українська та зарубіжна культура*: [навч. посіб.]. К.: Знання.

86. Захар, О. Г., 2014. Інноваційні педагогічні технології в системі підвищення кваліфікації вчителів. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали V наук.-пр. конф.* [online]. с.87-93. Л.: Вид-во Нац. ун-ту «Львів. політехніка». Доступно: [23.06. 2017].

87. Зелинская, Т. Я., 1997. *Развитие информационной культуры учащихся на основе систематического подхода к реализации прикладной направленности школьного курса математики: на примере курса алгебры 7-9 кл.*: Дис. кандидата пед. наук. Тула.

88. Зенкина, С. В., 2008. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования. *Педагогика*, № 6. с.22-28.

89. Зернецька, О.В. 1999. *Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини*. К.: Освіта.

90. Змановская, Н. В., 2004. Формирование медиаобразованности будущих учителей: автореферат дис. канд. техн. наук. Иркутск, с. 10.

91. Зражевська, Н. І., 2012. *Феномен медіакультури у сфері соціальних комунікацій* : дис. д-ра соц. ком. Київ, с. 126.

92. Зязюн, І. А. 2008. *Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії/ педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*: [монографія]. Київ : ІПООДА ПН України.

93. Зязюн, І. А., 2001. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Ч. 1. К.: Вид. центр НТУ «ХП». с.15-23.

94. Игошев, Б. М., Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект. *Известия Уральского государственного университета*, № 56, с. 34.

95. Игошев, Б.М., 2014. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия. *Педагогическое образование в России*, №1, с.105-111.

96. *Информатика: учебник/* под ред. Н.В. Макаровой, 1997. М.: Финансы и статистика.
97. Іванов, В. Ф., 2012. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. Київ: Центр вільної преси, с. 8.
98. Каган, М. С., 1996. Философия культуры : [учеб.-метод. пособ.]. СПб.: ТООТК "Петрополис".
99. Кант, И., 1998. Критика чистого разума. Симферополь: Реноме.
100. Кедрова, Г. Е., 2008. Интернет-технологии и коммуникативные проблемы лингводидактики. *Язык средств массовой информации*. М.: Академический Проект; Альма Матер, с. 34.
101. Кириллова, Н. Б., 2013. *Медиалогия как синтез наук*. М.: Академический Проект, с. 249.
102. Кириллова, Н. Б., 2006. *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. М.: Академический Проект, с. 34.
103. Кириллова, Н. Б., 2011. От медиакультуры к медиалогии. *Культурологический журнал*, [online] №4(6). Доступ: [http://www.cjournal.ru/rus/journals/98.html&j\\_id=8](http://www.cjournal.ru/rus/journals/98.html&j_id=8).
104. Клименюк, А. В., Калита, А. А, и Бережная, Э. Н. 1988. *Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования* [учебник]. К.: ГП ППО «Укрвузполиграф».
105. Клокар, Н.І., 2008. Розвиток інформаційно-навчального середовища освітньої системи регіону в контексті забезпечення рівного доступу до якісної освіти. *Народна освіта*, [online] Вип. 3(6). Доступно: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/> [05.07.2017].
106. Коган, В. В. 1985. *Человек в потоке информации*. Новосибирск: Наука.
107. Козир, А. В., 2011. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики. *Теорія та методика мистецької*

освіти. *Наукова школа Г.М. Падалки*: Колективна монографія. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, с. 56-91.

108. Колеснікова, І. В., 2013. Розвиток інформаційної компетентності педагога в післядипломній педагогічній освіті. Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса: Вид. Букаєв В.В., с. 98-100.

109. Колеснікова, І. В., 2014. Шляхи розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Андрагогічний вісник* [online], № 5. Доступно: <<http://eprints.zu.edu.ua/16993/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%96..pdf>> [23.10. 2014].

110. Колеснікова, І. В., 2015. Вплив медіа-культури на професійний розвиток педагога. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. пр.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 138-141.

111. Колеснікова, І. В., 2015. Медіа-культура вчителя: аналіз категорій та понять. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.*, № 85. Київ, с. 102-106.

112. Колеснікова, І. В., 2016. Андрагогічний підхід до розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, № 89. Київ: ПП "Рута", с. 117-121.

113. Колеснікова, І. В., 2016. Андрагогічні засади підготовки вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Житомирщина педагогічна: електронний наук.-метод. журнал* [online], № 2(2). Доступно: <[http://imso.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=24](http://imso.zippo.net.ua/index.php?page_id=24)> [23.04. 2016].

114. Колеснікова, І. В., 2016. Використання медіа-освітніх ресурсів у професійній діяльності педагога. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. пр.* Житомир: "Полісся", с. 20-24.

115. Колеснікова, І. В., 2016. Використання хмарних сервісів Google у професійній діяльності педагогів. *Навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації педагогів Житомищини*: навч.-метод. посіб., ч. 4. Житомир: "Полісся", с. 125-132.

116. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакомпетентність сучасного педагога. *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону*: матеріали конф. Житомир: "Полісся", с. 106-110.

117. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакультура сучасного вчителя. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. пр. Монреаль: ЦСП "НБК"; Сєверодонецьк: вид. СНУ ім. В.Даля, с. 179-182.

118. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакультура та її значення в сучасному інформаційному суспільстві. *Навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації педагогів Житомищини*: навч.-метод. посіб., ч. 4. Житомир: "Полісся", с. 132-138.

119. Колеснікова, І. В., 2016. Розвиток медіаторчості педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Креативна педагогіка*: наук.-метод. журн., № 11. Житомир: "Полісся", с. 93-97.

120. Колеснікова, І. В., 2017. Визначення критеріїв та показників рівня розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта* [online]. Доступно: <[www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5011](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5011)> [10. 11. 2017].

121. Колеснікова, І. В., 2017. Використання медіа-освітніх технологій у навчальному процесі закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті*: тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. Чернівці: ІППОЧО, с. 131-133.

122. Колеснікова, І. В., 2017. До проблеми розвитку медіакультури вчителів: історико-теоретичний аспект. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.*, № 87. Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 128-133.

123. Колеснікова, І. В., 2017. Медіаосвітні технології як засіб розвитку професійної компетентності вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. *Комп'ютерні технології: інновації, проблеми, рішення – 2017: тези доп. II Міжнар. наук.-практ. конф.* Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 224-226.

124. Колеснікова, І. В., 2017. Особливості створення медіаосвітнього середовища навчального закладу. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія, практика: зб. наук. пр., ч. 1.* Житомир: ФОП "Н. М. Левковець", с. 65-68.

125. Колеснікова, І. В., 2017. Підготовка медіапедагогів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. пр.* Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 143-146.

126. Колеснікова, І. В., 2017. Розвиток медіаграмотності вчителів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* К.: ЦППО, с. 183-185.

127. Колеснікова, І. В., 2017. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти (організація експериментального дослідження). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.*, № 1(13). Київ: Вид. ПП Лисенко М. М., с. 222-230.

128. Колеснікова, І. В., 2013. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів ДНЗ в післядипломній педагогічній освіті. Підготовка педагогів до впровадження Державних стандартів дошкільної та



початкової освіти: зб. наук.-метод. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 80-83.

129. Кон, І., 1999. *Соціологічна психологія*. Воронеж: МОДЕК.

130. Коновалова, Н. А., 2004. *Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза*: автореферат дис. канд. пед. наук. Вологда.

131. Концепція Нової української школи: [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.

132. Костенко, В. А., 2008. Формування професійної компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, с. 6.

133. Костюк, Г. С., 1969. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука. с. 118-152.

134. Котенко, Е. Н., 2003. *Аудиовизуальная поддержка студентов при решении профессионально-педагогических задач: на примере педагогических дисциплин* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, с. 9.

135. Кравець, О. Є. 2015. *Технологія проектування навчальної інформації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 8.

136. Краевский, В. В. и Бережнова, Е. В., 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Издательский центр "Академия", с. 16-17.

137. Кремень, В.Г. 2009. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка.

138. Кривонос, О.М., 2013. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навч. посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

139. Кузьмин, В. П., 1982. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. Психологический журнал, Т. 3, № 3, с. 3-14.

140. Кузьмина, Н. В. 2012. *Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе* : [монография]. СПб.: Изд. НУ "Центр стратегических исследований", с. 48.

141. Кузьмина, Н. В. 1989. *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища*. Москва: Высшая школа, с. 25-39.

142. Кузьмина, Н. В., 1970. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, с. 75.

143. Кузьмінська, О.Г. та Качанюк, Н.В., 2014. Створення та використання системи інформаційної підтримки діяльності викладачів в умовах електронного інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, №5, с. 27-35.

144. Кузьмінський, А. І. *Педагогіка у запитаннях і відповідях* [online]. Доступно: <http://westudents.com.ua/glavy/48830-31-scho-take-rozvitok>.

145. Кузьмінський, А. І. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібник. Київ: Знання.

146. Куликов, Ю. П., 1997. *Методические особенности формирования информационной культуры у учащихся 5-7 классов в процессе преподавания курса "ОИВТ"*: Автореферат дис. кандидата пед. наук. Москва.

147. Кулюткин, Ю. Н. и Сухобская, Г. С. 2000. *Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиск, решения*. СПб.: ИОВ РАО, с. 12-14.

148. Кулюткин, Ю. Н., 1984. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения. *Вопросы психологии*, № 5, с. 41-44.
149. Кульневич, С. В., 1997. *Педагогика самоорганизации: феномен содержания*: [монографія]. Воронеж.
150. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2007. *Педагогіка вищої школи* : [навч. посіб.], 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Знання, с. 220-224.
151. Кустовська, О. В. 2005. *Методологія системного підходу та наукових досліджень*: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка.
152. Кухаренко, В. М., 2010. Сучасні технології дистанційного навчання В: Романовський, О.Г., Панфілова, Ю.І., ред. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі: зб. наук.-метод. праць. Харків: НТУ «ХП», с. 91-103.
153. Левченко, Т. І. 2002. *Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах*: [монографія]. Вінниця: Нова книга.
154. Леонтьев, А. Н. 1975. *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
155. Леонтьев, А. Н., 2004. *Деятельность. Сознание. Личность*: учебн. пособие для студентов вузов. М.: Смысл: Academia.
156. Литвин, А. *Завдання медіа-освіти в контексті підвищення якості професійної підготовки* [online]. Доступно: [http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2009\\_4/Lytvyn.htm](http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_4/Lytvyn.htm).
157. Літостанський, В. В., Іванов, В. Ф., Іванова, Т. В., Волошенюк, О. В., Даниленко, В. І. та Мележик, В. П. 2014. *Основи медіаграмотності*: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класів із навчанням українською мовою, а також російською та іншими мовами національних меншин. К.: АУП, с. 6.

158. Лозова, В. І., 2002. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні*, Ч. 1. Харків: ОВС, с. 69-97.
159. Луговий, В. І., 2010. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація. *Педагогіка і психологія*, № 2, с.5- 22.
160. Луговий, В.І., 2010. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація. *Педагогіка і психологія*, № 2. с. 5-22.
161. Луман, Н., 1995. Что такое коммуникация? *Социологический журнал*, № 5, с.114-118.
162. Луман, Н., 2000. Невероятные коммуникации. *Проблемы теоретической социологии*, №3, с. 43-47.
163. Луман, Н., 2012. Реальность масмедиа. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», с. 254–255.
164. Маклюен, М., 2007. Понимание медиа: Внешнее расширение человека. М.: Гиперборей: Кучково поле.
165. Маркарян, Э. С., 1983. *Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ*. М.: Мысль.
166. Марон, А. Е., 2006. Андрагогический поход к построению технологии обучения взрослых. *Человек и образование*, № 6, с. 10-14.
167. Марон, А. Е., и Филин, С. А., 2006. Андрагогический поход к построению технологии обучения взрослых. *Человек и образование*, № 6, с. 10-14.
168. Мартиненко, С. В. и Хоружа, Л. Л. 2002. *Загальна педагогіка*: навч. посіб. К.: МАУП, с. 7-8.
169. Масол, Л. М. 2008. Медіакультура. *Енциклопедія освіти* /Акад. пед. наук України. К.: Юніверс Інтер, с.349.

170. Межуев, В. М. 1977. *Культура и история* (Проблема культуры в философии, истории, теории марксизма). М.: Политиздат.

171. Мешко, Г. М. 2010. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник. К.: Академвидав.

172. Милитарев, В. Ю., Смирнов, Е. П., и Яглан, И. М., 1988. Информатика и информационная культура. Советская педагогика, № 6, с. 61-64.

173. Мирончук, Н.М., 2014. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий освітній простір. В: С.С. Вітвицька та Н.М. Мирончук, ред. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: зб. наук. праць. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, с. 20-24.

174. Михайлиди, С. В., 1992. *Формирование элементов информационной культуры школьников при обучении математике в 5-6 классах*: Автореферат дис. доктора пед. наук. Москва.

175. Михайлин, І. Л., 2005. *Історія української журналістики*. Період становлення : від журналістики в Україні до української журналістики : [підручник для вищої школи], вид. 3-тє, доп. і поліпш. Харків: Прапор, с. 31-33.

176. Міністерство освіти і науки України, 2004. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір [online]. Доступно: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/) [17.10.2017].

177. Многоуровневый личностный опросник „Адаптивность”, 2006. Методики и тесты: учебное пособие. Самара : Изд. Дом „БАХРАХ-М”, с. 549.

178. Моляко, В.О., 2012. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості. *Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях*. Кіровоград, с. 7-35.

179. Надольний, І. Ф., Андрущенко, В. П., Бойченко, І. В. та ін., 1999. *Філософія: навч. посіб.* К.: Вікар, с. 238-239.
180. Найдьонова, Л. А., 2007. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіакультури. *Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи.* К., с. 162-168.
181. Найдьонова, Л. А., 2007. Перспективи розвитку медіа-освіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіа-культури. *Вища освіта України. Темат. вип. "Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти", Т. 5,* с. 161-167.
182. Ничкало, Н. Г., 1994. Методичні проблеми безперервної професійної освіти. В: Зязюн І.А, ред. *Психологічні проблеми безперервної професійної освіти:* наук.-метод. зб. К.: Віпол, с. 22-26.
183. Новиков, А. М., 1998. *Проектирование педагогических систем.* Специалист, № 5, с. 23-28.
184. Овчинникова, И. Г., 1996. *Дидактические условия формирования информационной культуры школьников:* Дис. кандидата пед. наук. Магнитогорск.
185. Огієнко, О. І., 2010. Андрагогічний підхід як методологічна основа самоспрямованого навчання дорослої людини. *Вища освіта України: темат. вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору",* дод. 4.Т.V (23), с. 218-225.
186. Олійник, В. В. та Даниленко, Л. І., 2001. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи:* зб. наук. пр. К.: Логос, вип. 4, с. 69-77.

187. Олійник, В.В. Гравіт, В.О., Ляхоцька, Л.Л., Самойленко, О.М. та Хасіневич, С.Ю. 2012. *Науково-методичні засади кредитно-модульної організації навчального курсу при підвищенні кваліфікації керівних кадрів за очно-дистанційною формою навчання*: навч. посібник. К.: Пед. освіта.

188. Онкович, Г. В., 2007. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти. *Дивослово*, №5, с. 29-31.

189. Онкович, Г. В., 2010. Сучасна медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід. Світові стандарти сучасної журналістики / МОН України. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., с. 47-51.

190. Онкович, Г. В., 2007. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі. *Дивослово*, №6, с. 2-4.

191. Онкович, Г. В., 2008. *Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа*. Вища освіта України, № 3. с. 130-137.

192. Ороховська, Л. А., 2015. Медіакультура в контексті цивілізаційного розвитку: дис. ... доктора філософ. наук. Київ.

193. Падалка, Г.М., 2008. *Педагогіка мистецтва* (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. К.: Освіта України, с. 71.

194. Пашков, В.В., 2012. Освітнє середовище в системі післядипломної педагогічної освіти: методологічний аспект. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Вип. 50, с.182-192.

195. *Педагогика: учебное пособие* / [под ред. П.И. Пидкасистого], 1998. М.: Просвещение, с. 42.

196. Пензин, С. Н. 2005. *Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью*. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та.

197. Пеньков, А. В., 1992. *Использование новой информационной технологии при преподавании математики в старших классах старшей школы*: Автореферат дис. кандидата пед. наук. Киев.

198. Первин, Ю. А., 1994. Дети, компьютеры и коммуникации. Информатика и образование, № 1, с. 41-44.
199. Перминова, Л. М., 1995. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: Автореф. дис. доктора пед. наук. Москва.
200. Петровський, А. В. 1982. *Особистість. Діяльність. Колектив*. М.: Політиздат.
201. Пехота, О.М., Пуцов, В.І., Набока, Л.Я. та Старєва, А.М. 2006. *Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти*. Чернівці: Видавничий дім «Букрек».
202. Підласий, І.П. 1998. *Діагностика та експертиза педагогічних проєктів*: навч. посібник. К.: Україна.
203. Пожарский, С. Д., 2013. *Акмеология и катабология: теория совершенствования человека*. СПб.: Из-во “Лема”, с. 42-63.
204. Полищук, В. И., 1998. *Культурология*: учеб. пособ. для студ. Вузов. М.: Гардарики.
205. Поліщук, Н.М., 2013. Поетапна реалізація моделі підготовки вчителя в системі післядипломної освіти до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 5. с.302-312.
206. *Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), області та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти*. – Наказ МОНУ. 17.11. 2000. – № 1119. – п. 2.3. [online]. Доступно: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>.
207. Потятиник, Б., 2004. *Медіа: ключі до розуміння*. Вид-во ПАІС, с. 8.
208. *Практикум з педагогіки*: навч. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – [2-ге вид., доп. і пер.], 2002. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.



209. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України №347/2002 від 17.04.2002 р. [online]. Доступно: [29.04.2017].
210. Проколієнко, Л. М. 1973. *Психологія засвоєння граматичних знань підлітками*.
211. *Професійний розвиток педагогічних працівників: Практична андрагогіка* : наук.-метод. посіб. , 2007. К.: Букрек.
212. Прохоров, А. А., Разлогов, К.Э., и Рузин Н.Д., 1989. Культура грядущего тысячелетия. *Вопросы философии*, № 6, с. 56-61.
213. *Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений*, 1998. Д.: Феникс, с. 221.
214. Пугач, О. И., 2000. *Формирование информационной культуры учащихся общеобразовательных школ как фактор гуманизации образования*: Дис. кандидата пед. наук. Самара.
215. *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза*: межвуз. сб. науч. трудов, 1990. Кострома: КГПИ.
216. Робак, В. Є., 2006. *До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині*. Другий український педагогічний конгрес: зб. матер. конгр. Львів: ТзОВ Камула, с. 275-286.
217. Розенберг, Н. М., 1991. *Информационная культура в содержании общего образования*. Советская педагогика, № 3, с. 33-38.
218. Рубинштейн, С. Л., 1989. *Основы общей психологии*. Т. 1. М.: Педагогика.
219. Самойленко, О. О., 2017. Формування ІКТ компетентності на основі технологій мобільних додатків у післядипломній педагогічній освіті. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції [online]. Доступно: <https://ppo.mk.ua/mod/page/view.php?id=3564> (дата звернення: 22.05.2017).

220. Самойленко, О. О., Гребеник, Т. В., Бацуровська, І. В., та ін., 2016. *Формування відкритого персонального веб-ресурсу викладача на основі хмарних технологій*: посібник. Херсон: Грінь Д.С.

221. Самойленко, О. О., 2016. Методологічні підходи щодо управління консорціумом інститутів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційного простору. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб., вип. 88. ч. 2. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., с. 56–61.

222. Самойленко, О. О., 2016. Методологія управління інтегрованим утворенням інститутів післядипломної педагогічної освіти консорціумного типу в умовах єдиного інформаційного простору. *Відкрита та дистанційна освіта: від теорії до практики*: матеріали Всеукр. електронної наук.-практ. конф. Київ: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, с. 93–95.

223. Саух, П. Ю. 2003. *Філософія*: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, с. 171.

224. Селевко, Г. К. 2005. Технологии развивающегося обучения. М.: НИИ школьных технологий, с. 45-56.

225. Семенець, С. П. 2015. *Методологія і теорія розвивального навчання математики*: [монографія]. Житомир: Вид. О.О. Євенок.

226. Сенько, Ю. 2000. *Гуманитарные основы педагогического образования*: курс лекций. М.: Издательский центр "Академия", с. 19-20.

227. Сидорчук, Н. Г., 2014. *Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

228. Сидорчук, Н. Г., 2004. *Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія і технологія формування*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ, с. 15-20.

229. Сисоєва, С. О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник . К. : Міленіум.
230. Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є. 2009. *Педагогічний експеримент в наукових дослідження неперервної професійної освіти*: навч.-метод. посіб. Луцьк: Волинська обласна друкарня.
231. Ситникова, Ю. В., 2013. *Формування професійної культури майбутніх менеджерів на гендерних засадах*: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, с. 9.
232. Сігаєва, Л. Є. 2011. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, №59. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
233. Сластенин, В. А., 1993. *Формирование профессиональной культуры учителя*: учеб. пособ. М.: Изд-во МПГУ.
234. Словник. Дистанційна освіта [online]. Доступно: <http://www.osvita.org.ua/distance/glossary/> .
235. *Современный философский словарь*, 2004. М.: Академ. проект, с. 190.
236. Соколов, А. В. 2002. *Общая теория социальной коммуникации*: [учеб. пособ.]. СПб.: Из-во Михайлова В. А.
237. Спірін, О. М. 2013. *Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
238. Спірін, О.М., Іванова, С. М., Яцишин, А. В., Кільченко А. В., та Лупаренко, Л. А., 2017. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, № 3 (59). К.: ІТЗН НАПН України, с. 134-154.
239. Спірін, О.М., та Колос, К.Р., 2016. Констатувальний етап експерименту з розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального

середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання* № 4 (54).К.: ІТЗН НАПН України, с. 183-205.

240. Спірін, О.М., та Лупаренко, Л. А., 2017. Використання електронної відкритої журнальної системи Open Journal Systems для інформаційно-комунікаційної підтримки освітнього процесу. *Мультимедійні технології в освіті та інших сферах діяльності: матеріали наук.-практ. конф.* Київ: Національний авіаційний університет, с. 47-49.

241. Спіріна, Т. П., 2009. *Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, с. 10.

242. Степин, В. С. 1992. *Философская антропология и философия науки*. М.: Высш. шк.

243. Степин, В. С., 1999. Культура. *Вопросы философии*, № 8, с. 61-65.

244. Торндайк, Э. 1935. *Процесс учения у человека*: [пер. с англ.]. М.: Учпедгиз, с. 16.

245. Усов, Ю. Н., 2000. Экранные искусства – новый вид мышления. *Искусство и образование*. Т. 2000119, № 3, с. 48-69.

246. Фатеева, І. А., 2007. Медіаосвіта: теоретичні основи і практика реалізації: [монографія]. Челябинск: Челяб. гос. ун-т.

247. Федоров, А. В., и Новикова, А. А., 2002. *Основные теоретические концепции медиаобразования*. Вестн. Рос. гос. гуманитар. фонда, № 1, с. 157.

248. Федоров, А. В. 2010. *Словарь терминов по медиаобразованию, медианедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та.

249. Федоров, А., 2004. Медиаобразование в современной России: основные модели. *Высшее образование в России*, № 8, с. 34-39.

250. Федорцова, О. Г., 2011. *Професійна підготовка майбутніх інженерів на основі духовно-моральних цінностей*: [наук.-метод. зб.]. Нові технології навчання, № 69. Київ-Вінниця, с. 281–284.

251. *Філософський енциклопедичний словник*: довідкове видання. – К.: Абрис.

252. Флоренский, П. А., 1994. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, с. 36.

253. *Формування інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів*: науково-методичні рекомендації, 2005. АНП України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. Київ.

254. Фортунатов, А. Н., 2011. Медиапедагогика или техновоспитание? *Философия и общество*, № 3, с. 135-154.

255. Фролова, И. Т., 1991. *Философский словарь*. М.: Политиздат.

256. Центр образования взрослых / [под. ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадриной], 1991. М.: Педагогика, с. 132-133.

257. Чавчавадзе, Н. З., 1979. *Внешние и внутренние функции развития культуры*. Тбилиси: Мецнастреба.

258. Черепанов, В. С. Экспертная оценка в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, с. 45-56.

259. Черепинский, С. И., 1989. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, с. 5-6.

260. Череповська, Н.І., 2010. *Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура*. К.: Шк. світ.

261. Чернікова, Л. А. 2010. Регіональна модель формування ІКТ компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, № 6, с.24-27.

262. Чернілевський, Д. В., Антонова, О. Є., та Дубасенюк, О.А. 2012. *Методологія наукової діяльності*: навч. посіб. Вінниця: Нілан – ЛТД, с. 33.

263. Чернілевський, Д. В., Томчук, М. І., Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Захарченко, В. І., Вознюк, О. В., та Сіранчук, Н. З., 2012. *Методологія наукової діяльності*: [навч. посіб.], вид. 3-є, перероблене. Вінниця: Ніланд-ЛТД.
264. Шариков, А. В., 1990. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Академия наук СССР.
265. Шариков, А. В., 2012. Медиакультура. *Новая российская энциклопедия*. Т. X(2). ИНФРА-М, с. 132-133.
266. Шестакова, Л. Г., 2002. Формирование нелинейного стиля мышления как элемента общей культуры человека. *Синергия культуры*. Саратов: Саратовский гос. техн. университет, с. 101-104.
267. Шинкарук, В. І., 1997. Культура і освіта. Світоглядні аспекти. Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. "Філософія сучасної освіти та стан її розробок в Україні". К.: ІЗМН, с. 9.
268. Штофф, В. А. 1966. Моделирование и философии. М.–Л.: Наука, с. 63.
269. Щербак, Ф. Н. 1995. *Профессионально-нравственная культура труда*. М.: Знание.
270. Щербаков, Б.Ю. 2001. Парадигмы современного образования: *Человек и культура*. М.: Логос, с. 7.
271. Эльконин, Д. Б. 1980. *Психология формирования личности и проблемы обучения*: сб. науч. трудов. М.: АПН РСФСР.
272. Ягупов, В. В., 2003. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. Вип. 1. К.: МДГУ, с. 28-37.
273. Якиманська, І. С. 2000. *Технологія особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі*. Москва.

274. Ярошенко, А. О., 2007. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка, №3 (21).
275. Austermann, A. 1993. *Pedagogika mediow-subdyscylna nauk pedagogicznych w Niemczech. Dokąd zmierza technologia Kształcenia*, Wydaw. Zakładu Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki UAM, Poznan, s. 83.
276. Buckingham, D. 2003. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
277. Hart, A. 1998. *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
278. Kellner, D. 2000. *Media Culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and postmodern*. London; New York, p. 1-3.
279. Kolesnikova, I., 2016. Media culture and its importance in modern information-oriented society. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, № 2(2). New York NY, USA, p. 91-95.
280. Kubey, R. 1997. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick; London, 484 p.
281. Masterman, L. *Mediaeducation: eight basic principles* [online]. Доступно: [www.infoamerica.org/.../masterman.doc](http://www.infoamerica.org/.../masterman.doc).
282. Media studies in education. 1997. UNESCO, p. 15.
283. *Pedagogika Medialna*. Podrecznik akademicki, 2007. T. 1. Wyd-wo Naukowe PWN, Warszawa, s.149.
284. Potter, W. J. 2001. *Media Literacy*. Thousand Oaks. London: Sage Publication.
285. Silverblatt, A. 2001. *Media Literacy*. Westport, Connecticut. London: Praeger.

286. Worsnop, C. 1996. *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communications, 77 p.



## ДОДАТКИ

Додаток А  
Таблиця А. 1

**Перспективна тематика навчального плану  
категорії вчителів історії**

№	Назва та зміст навчального модуля	Кількість кредитів / годин	Всього годин	Кількість аудиторних годин				Поза-аудиторні години
				Всього	Лекційні	Семінарські	Практичні	Самостійна робота
<b>I.</b>	<b>СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ:</b>	<b>1/30</b>	<b>30</b>	<b>26</b>				<b>4</b>
	<i><b>А. Інваріантна частина</b></i>							
	Наукові основи та технології управління виховним процесом у закладах освіти				2			
	Наукові основи та методичні підходи до організації інклюзивного навчання в ЗНЗ				2			
	Документальні та процедурні особливості атестації педагогічних працівників				2			
	Тенденції розвитку освітнього законодавства в Україні				2			
	Національно-патріотичне виховання у системі роботи школи						2	2
	Використання активних технік розвитку професійної компетентності педагогів в умовах полікультурного соціуму.						2	2
	Профілактика сучасних маніпулятивних технологій мас-медіа.				2			
	Особливості організації правоосвітньої та правовиховної роботи у навчальних закладах в сучасних				2			

	умовах							
	<b>Б. Варіативна частина</b>							
	<b>Спецкурси</b>			<b>10</b>				
	Стан і перспективи розвитку економіки України.				2			
	Науково-методичні основи здійснення інноваційної освітньої діяльності				2			
	Стан, проблеми і перспективи розвитку освіти регіону				2			
	Науково-методичний супровід фахового зростання педагога у міжкурсовий період.				2			
	Ефективне управління часом (тайм-менеджмент)				2			
<b>II.</b>	<b>ПРОФЕСІЙНИЙ:</b>	<b>2/60</b>	<b>60</b>	<b>46</b>				<b>14</b>
	<b>А. Інваріантна частина</b>							
	<b>1. Педагогічна інноватика</b>			<b>16</b>				
	Освітньо-виховний простір навчального закладу як простір для успішного становлення та розвитку толерантної особистості				2			
	Технологія розвитку критичного мислення як засіб активізації пізнавальної діяльності				2			
	Методи формування дидактичної складової професійної компетентності педагога				2			
	Формування толерантного ставлення до ВІЛ-позитивних дітей у системі шкільної освіти				2			
	Культура мови як чинник професійної компетентності				2			
	Основні вимоги до матеріалів, які відображають ППД та освітню інноватику				2			
	Методи та форми запобігання проявів агресивної поведінки учнів.						2	
	Дизайн-освіта в Європейському вимірі				2			
	<b>Наукові основи вивчення предметів</b>			<b>8</b>				

	Актуальні проблеми розвитку вітчизняної історичної науки.		8	6	4	2		2
	<b>3. Сучасна педагогічна психологія</b>			8				
	Впровадження психотехнологій у навчально-виховний процес як умова створення розвивального освітнього середовища				2			
	Формування конфліктологічної компетентності педагога				2			
	Методи формування стилю педагогічного спілкування та його зв'язок з особливостями індивідуальності учнів						2	
	Методи та форми роботи щодо профілактики виникнення та подолання стресових станів у педагогічній діяльності.				2			
	<b>Б. Варіативна частина Спецкурси</b>							
	Інформаційно-комунікаційні технології в освіті.			6				12
	Медіаосвітні ресурси, їх значення та використання у професійній діяльності				2			
	Функціональні можливості хмарних технологій у навчально-виховному процесі.						4	
	Педагогічне проектування			6	2		4	2
	Наукові основи моніторингу якості освіти			2	2			
<b>ІІІ.</b>	<b>МЕТОДИЧНИЙ:</b>	<b>3,7/ 86</b>	<b>86</b>	<b>64</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>52</b>	<b>22</b>
	<b>А. Інваріантна частина</b>							
	Настановне заняття.			2			2	
	<b>Сучасна методика вивчення предмета</b>			56				
	Програмно-нормативне забезпечення викладання шкільних історичних курсів.		6	4			4	2
	Сучасне навчально-матеріальне забезпечення викладання шкільних історичних курсів.		2	2			2	
	Засоби забезпечення відповідності викладання шкільних історичних курсів		6	4	2		2	2

	вимогам Державного стандарту освітньої галузі «Суспільствознавство».						
	Можливості шкільних історичних курсів для розвитку критичного мислення учнівської молоді.	4	2			2	2
	Методичне забезпечення формування цілісності історичних знань та уявлень учнів.	4	4			4	
	Вплив ІКТ на підвищення компетентнісного потенціалу уроків з історії культури України.	4	2			2	2
	Роль і місце історії рідного краю в курсі вітчизняної історії.	6	4			4	2
	Вплив методу усної історії на формування історичної компетентності учнів та забезпечення діяльнісного характеру історичних знань.	6	4	2		2	2
	Можливості шкільних історичних курсів у формуванні громадянської компетентності учнівської молоді.	4	2			2	2
	Програмно-методичне забезпечення викладання правознавства.	4	2	2			2
	Теоретичні та практичні основи конструювання компетентнісного уроку.	6	4			4	2
	Технологія розвитку критичного мислення як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів.	4	2			2	2
	Робота з візуальними джерелами як засіб формування критичного мислення учнівської молоді.	2	2			2	
	Формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії.	4	4	2		2	
	З досвіду організації роботи з обдарованими учнями на уроках історії.	4	4			4	
	Методичне забезпечення	6	4			4	2

	формування ключових компетентностей учнів у процесі викладання інтегрованого курсу «Людина і світ».							
	Педагогічна практика.		6	6			6	
	<b>Б. Варіативна частина</b>							
	Спецкурс		6	6	4		2	
<b>IV</b>	<b>ДІАГНОСТИЧНИЙ:</b>	<b>1,3/ 40</b>		<b>10</b>				<b>30</b>
	Вхідне/вихідне діагностування.			4				
	Захист проєктів.			6				
	<b>Всього кредитів/годин</b>	<b>7,2/ 216</b>	<b>21 6</b>	<b>14 4</b>				<b>72</b>

\*Сірим кольором виділені теми, які формують коло знань слухачів стосовно медіакультури

## АНКЕТА

**Шановні колеги!**

Звертаємось до Вас з проханням відповісти на запропоновані питання. Ваші відповіді допоможуть нам покращити процес розвитку медіакультури вчителя.

**Блок Б.1**

Просимо Вас дати відповідь на такі питання: **"Що та якою мірою спонукає Вас до реалізації професійної діяльності, спрямованої на розвиток медіакультури?"** (оцініть ступінь важливості кожного з названих мотивів за 5-бальною шкалою, де 5 – максимальне ставлення до мотиву, 1 – мотив, на вашу думку, зовсім не спонукає до розвитку медіакультури):

- потреба реалізувати запит держави, щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців;
- потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці;
- потреба знаходити ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти.
- потреба забезпечити умови для професійної мобільності;
- потреба вдосконалювати професійні знання та уміння на основі використання медіаосвітніх технологій;
- потреба здійснювати професійну діяльність з використанням медіаосвітніх ресурсів;
- потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі;
- потреба формувати медіакультуру учнів;
- потреба у підвищенні кваліфікаційної категорії;
- потреба у визнанні з боку керівництва, колег, батьків, учнів;
- потреба у підвищенні власного статусу, заробітної плати.

\*Анкета розроблена автором

## Блок Б.2

Просимо Вас відповісти на такі питання: "**Оцініть ступінь володіння Вами знаннями в зазначених напрямках?**" (здійсніть оцінку за 5-бальною шкалою за двома напрямками):

### *Загальні знання:*

- знання, що обумовлюють загальний кругозір (знання з основ філософії, політики, соціології, релігієзнавства, права, техніки тощо);
- знання, що обумовлюють професійний кругозір (психолого-педагогічні, знання теорії та методики викладання предмета, теорії і методики виховання, змісту та методів роботи з батьками тощо);
- знання, що обумовлюють культурологічний кругозір (знання з культури, краєзнавства, літератури, моралі, основ етики, естетики, мистецтва тощо).

### *Спеціальні знання:*

- знання історико-теоретичних аспектів становлення та розвитку медіаосвіти;
- знання про медіакультуру як мету та результат медіаосвіти (історія розвитку, базові категорії та поняття);
- знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності;
- знання про види та способи використання медіаосвітніх технологій;
- знання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів;
- знання психологічних аспектів та потенційних можливостей негативного впливу медіаресурсів на особистість учня;
- знання основних санітарних вимог щодо організації роботи з використанням технічних засобів навчання.

\*Анкета розроблена автором



### Блок Б.3

Просимо Вас дати відповідь на такі питання: **Оцініть за 5-бальною шкалою ступінь володіння вами уміннями, що забезпечують реалізацію професійної діяльності спрямованої на розвиток медіакультури.**

#### ***I. Гностичні вміння:***

- вміння аналізувати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що включені у процес розвитку медіакультури;
- вміння критично аналізувати інформацію;
- вміння аналізувати ефективність та доцільність використання медіаосвітніх технологій навчання;
- вміння аналізувати результати, отримані у процесі розвитку медіакультури;
- вміння аналізувати рівень власної медіакультури та медіакультури учнів.

#### ***II. Проектувальні вміння:***

- уміння визначати перспективну мету та завдання процесу розвитку медіакультури;
- уміння визначати стратегію формування медіакультури учнів;
- уміння проектувати медіаосвітню діяльність, що сприятиме розвитку медіакультури учнів;
- уміння планувати і проводити медіаосвітні заходи для визначеної цільової аудиторії;
- уміння прогнозувати результат розвитку медіакультури.

#### ***III. Конструктивні вміння:***

- уміння методично грамотно застосовувати медіаосвітні технології у навчальних цілях;
- уміння знаходити та інтерпретувати медіатексти;

- уміння створювати власні медіа-продукти для здійснення професійної діяльності;
- уміння використовувати технічні засоби навчання (комп'ютерну техніку, проектор, мультимедійну дошку та ін.);
- уміння запускати та встановлювати мультимедійні та медіаосвітні програми;
- уміння розробляти уроки з використанням сучасних медіатехнологій;
- уміння користуватися пошуковими системами;
- уміння здійснювати цілісний аналіз процесу розвитку медіакультури.

#### ***IV. Комунікативні вміння:***

- уміння здійснювати ефективну комунікацію у системах "людина-машина", "людина-машина-людина";
- уміння долати комунікативні бар'єри в процесі розвитку медіакультури (знання іноземних мов, вміння працювати з програмними засобами, що забезпечують комунікацію та ін.);
- уміння ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації в процесі розвитку медіакультури;
- уміння попереджати маніпулятивний вплив інформації на учнів;
- уміння використовувати інформацію з різних медіа-джерел із дотриманням правових та етичних норм (авторських прав, інтелектуальної власності та ін.).

#### ***V. Організаційні вміння:***

- уміння орієнтуватися в інформаційному і медіа-просторі, мережі Інтернет;
- уміння визначати оптимальні шляхи використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі з урахуванням можливих ризиків негативного впливу інформації на учнів;
- уміння організувати навчально-виховний процес з використанням цифрових технологій;
- уміння організувати учнів для роботи з мультимедійними засобами;

- уміння організувати безпечні умови для роботи з комп'ютерною технікою.

***VI. Оцінні вміння:***

- адекватно оцінювати власні професійні знання, уміння, навички;
- адекватно оцінювати якість медіа-освітньої інформації;
- оцінювати потреби суспільства щодо розвитку медіакультури педагогів, учнів;
- на сучасному етапі розвитку суспільства оцінювати потреби професійної підготовки вчителів та її удосконалення;
- оцінювати професійну діяльність колег.

\*Анкета розроблена автором з врахуванням рівня сформованості медіакультури.

#### **Блок Б.4 \***

**Якою мірою Ви проявляєте ознаки особистісних якостей при здійсненні професійної діяльності?**

Необхідно відмітити ті ознаки особистісних якостей, які проявляються у Вас під час професійної діяльності. Інтенсивність прояву особистісних ознак оцініть за 5-тибальною шкалою, де 5 – особистісна якість максимально розвинена ; 4 – сильно розвинена; 3 – слабо розвинена; 2 – дуже слабо розвинена; 1 – особистісна якість Вам не властива.

#### **Діяльність:**

- адаптивність – здатність відповідати вимогам інформаційного суспільства;
- мобільність – здатність особистості швидко адаптуватися у різних сферах педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення; здатність оцінити свої можливості й спрогнозувати особистісний розвиток;
- рефлексивність – здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду.

**Обробка результатів.** Оцінка особистісних якостей здійснюється за 5-ти бальною системою: 5 – особистісна якість дуже сильно розвинена; 4 – сильно розвинена; 3 – слабо розвинена; 2 – дуже слабо розвинена; 1 – особистісна якість не властива суб'єкту.

Загальна оцінка кожної особистісної якості визначається як середнє арифметичне, отримане від ділення суми оцінок цієї якості на число оцінюючих. Якщо середнє арифметичне дорівнює 4 і вище, ця якість проявляється сильно, в інших випадках – вважається, що якість проявляється слабо. Таким чином визначається сила кожної з особистісних якостей, що вивчається.

\*Анкета розроблена А.Г. Маклаковим, С.В. Чермяніним та адаптована відповідно до дослідження [Многоуровневый личностный опросник "Адаптивность" (МЛО-АМ). / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Учебное пособие [ред. и сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара.: Изд. Дом "БАХРАХ-М", 2006. – 672 с. – С. 549].

**Результати оцінювання мотиваційної сфери медіакультури  
вчителів (констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)**

Потреби, що спонукають вчителів до розвитку медіакультури	Відносні частоти Самооцінка			
	Високий	Достатній	Початковий	$\hat{H}$
<b>Соціальні мотиви</b>	<b>0,82</b>	<b>0,8</b>	<b>0,75</b>	<b>14,11</b>
потреба знаходити ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти	0,84	0,83	0,74	18,13
потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці	0,82	0,79	0,77	16,08
потреба реалізувати запит держави, щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців	0,80	0,78	0,76	8,11
<b>Особистісно-професійні мотиви</b>	<b>0,85</b>	<b>0,83</b>	<b>0,78</b>	<b>15,18</b>
потреба забезпечити умови для професійної мобільності	0,89	0,88	0,84	7,17
потреба вдосконалювати професійні знання та уміння на основі використання медіаосвітніх технологій	0,89	0,87	0,81	20,01
потреба формувати медіакультуру учнів	0,88	0,85	0,79	19,05
потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі	0,87	0,84	0,76	14,77
потреба здійснювати професійну діяльність з використанням медіаосвітніх ресурсів	0,85	0,82	0,76	10,99
потреба у підвищенні кваліфікаційної категорії, у визнанні з боку керівництва, колег, батьків, учнів	0,81	0,79	0,75	16,12
потреба у підвищенні власного статусу, заробітної плати	0,79	0,77	0,78	18,15

**Додаток Г**  
**Таблиця Г.1**

**Результати оцінювання сформованості когнітивного компонента  
медіакультури вчителів (констатувальний етап експерименту)  
у відносних частотах**

З Н А Н Н Я	ВІДНОСНІ ЧАСТОТИ						Λ Н
	Початковий		Достатній		Високий		
	О	СО	О	СО	О	СО	
1	2	3	4	5	6	7	8
СПЕЦІАЛЬНІ	0,61	0,64	0,73	0,71	0,85	0,82	11,80
знання історико-теоретичних аспектів становлення та розвитку медіаосвіти	0,55	0,57	0,7	0,67	0,85	0,82	8,74
знання про медіакультуру як мету та результат медіаосвіти (історія розвитку, базові категорії та поняття)	0,6	0,62	0,72	0,69	0,83	0,79	10,59
знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності	0,63	0,66	0,74	0,72	0,83	0,81	9,13
знання про види та способи використання медіаосвітніх технологій	0,61	0,65	0,72	0,7	0,84	0,82	15,07
знання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів	0,7	0,73	0,79	0,76	0,86	0,83	14,68
знання психологічних аспектів та потенційних можливостей негативного впливу медіаресурсів на особистість учня;	0,64	0,67	0,77	0,75	0,87	0,85	12,82
знання основних санітарних вимог щодо організації роботи з використанням технічних засобів навчання.	0,53	0,56	0,69	0,66	0,85	0,82	11,56

Додаток Д  
Таблиця Д.1

**Результати оцінювання сформованості операційного компонента  
медіакультури вчителів  
(констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)**

У М І Н Н Я	ВІДНОСНІ ЧАСТОТИ						Λ Н
	Високий		Достатній		Початковий		
	О	СО	О	СО	О	СО	
1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Оцінні вміння</i>	<b>0,82</b>	<b>0,81</b>	<b>0,73</b>	<b>0,75</b>	<b>0,59</b>	<b>0,63</b>	<b>12,46</b>
адекватно оцінювати якість медіаосвітньої інформації	0,78	0,76	0,7	0,73	0,56	0,59	8,56
адекватно оцінювати власні професійні знання, уміння, навички	0,81	0,79	0,73	0,75	0,59	0,62	15,2
оцінювати професійну діяльність колег	0,83	0,81	0,75	0,76	0,57	0,64	12,13
оцінювати потреби професійної підготовки вчителів та її удосконалення	0,85	0,82	0,75	0,78	0,58	0,62	14,6
оцінювати потреби суспільства щодо розвитку медіакультури педагогів, учнів	0,85	0,83	0,78	0,8	0,6	0,64	11,21
<i>Проектувальні вміння</i>	<b>0,86</b>	<b>0,84</b>	<b>0,67</b>	<b>0,68</b>	<b>0,56</b>	<b>0,58</b>	<b>10,05</b>
уміння визначати перспективну мету та завдання процесу розвитку медіакультури	0,82	0,8	0,62	0,6	0,51	0,53	7,12
уміння визначати стратегію формування медіакультури учнів	0,84	0,84	0,66	0,64	0,54	0,56	9,33
уміння проектувати медіаосвітню діяльність, що сприятиме розвитку медіакультури учнів	0,85	0,85	0,7	0,68	0,56	0,57	11,57

уміння планувати і проводити медіаосвітні заходи для визначеної цільової аудиторії	0,88	0,86	0,7	0,72	0,6	0,64	10,68
уміння прогнозувати результат розвитку медіакультури	0,89	0,87	0,69	0,74	0,62	0,65	11,57
<b><i>Гностичні уміння</i></b>	<b>0,89</b>	<b>0,87</b>	<b>0,73</b>	<b>0,74</b>	<b>0,59</b>	<b>0,61</b>	<b>12,57</b>
вміння аналізувати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що включені у процес розвитку медіакультури	0,84	0,82	0,68	0,7	0,53	0,57	15
вміння критично аналізувати інформацію	0,86	0,84	0,72	0,73	0,56	0,58	13
вміння аналізувати ефективність та доцільність використання медіаосвітніх технологій навчання	0,88	0,85	0,73	0,74	0,57	0,6	14,21
вміння аналізувати результати, отримані у процесі розвитку медіакультури	0,91	0,88	0,76	0,77	0,64	0,67	11,09
вміння аналізувати рівень власної медіакультури та медіакультури учнів	0,92	0,89	0,78	0,8	0,65	0,69	9,53
<b><i>Організаційні уміння</i></b>	<b>0,95</b>	<b>0,93</b>	<b>0,79</b>	<b>0,79</b>	<b>0,66</b>	<b>0,7</b>	<b>11,00</b>
уміння орієнтуватися в інформаційному і медіа-просторі, мережі Інтернет	0,9	0,88	0,76	0,77	0,62	0,65	9,43
уміння визначати оптимальні шляхи використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі з урахуванням можливих ризиків негативного впливу інформації на учнів	0,92	0,9	0,76	0,74	0,64	0,67	9,60



уміння організувати навчально-виховний процес з використанням цифрових технологій	0,94	0,92	0,78	0,77	0,67	0,69	12,58
уміння організувати учнів для роботи з мультимедійними засобами	0,96	0,94	0,82	0,83	0,69	0,72	14,27
уміння організувати безпечні умови для роботи з комп'ютерною технікою	0,97	0,94	0,83	0,82	0,69	0,74	9,06
<b>Комунікативні уміння</b>	<b>0,96</b>	<b>0,94</b>	<b>0,75</b>	<b>0,78</b>	<b>0,62</b>	<b>0,65</b>	<b>12,44</b>
уміння здійснювати ефективну комунікацію у системах "людина-машина", "людина-машина-людина"	0,92	0,9	0,74	0,73	0,58	0,61	17,7
уміння долати комунікативні бар'єри в процесі розвитку медіакультури (знання іноземних мов, вміння працювати з програмними засобами, що забезпечують комунікацію та ін.)	0,93	0,92	0,75	0,76	0,6	0,62	12,15
уміння ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації в процесі розвитку медіакультури	0,95	0,93	0,75	0,8	0,64	0,65	13,23
уміння попереджати маніпулятивний вплив інформації на учнів	0,96	0,94	0,76	0,78	0,68	0,7	8,9
уміння використовувати інформацію з різних медіа-джерел із дотриманням правових та етичних норм (авторських прав, інтелектуальної власності та ін.)	0,97	0,96	0,81	0,82	0,72	0,74	10,23

<b>Конструктивні уміння</b>	<b>0,94</b>	<b>0,92</b>	<b>0,77</b>	<b>0,79</b>	<b>0,64</b>	<b>0,66</b>	<b>15,20</b>
уміння методично грамотно застосовувати медіаосвітні технології у навчальних цілях	0,9	0,88	0,73	0,72	0,6	0,63	12,13
уміння знаходити та інтерпретувати медіатексти	0,92	0,91	0,76	0,78	0,62	0,65	19,25
уміння користуватися пошуковими системами	0,94	0,92	0,74	0,75	0,61	0,62	15,12
уміння використовувати технічні засоби навчання	0,95	0,93	0,8	0,81	0,69	0,7	13,18
уміння запускати та встановлювати мультимедійні та медіаосвітні програми	0,95	0,93	0,81	0,82	0,65	0,67	12,7
уміння розробляти уроки з використанням сучасних медіатехнологій	0,96	0,94	0,78	0,80	0,64	0,65	19,12
уміння створювати власні медіапродукти для здійснення професійної діяльності	0,97	0,95	0,8	0,83	0,67	0,68	14,81

**Результати оцінювання сформованості особистісного компонента  
медіакультури вчителів  
(констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)**

Ознаки особистісних якостей	Бали						Відносні частоти					
	Високий		Достатній		Початковий		Високий		Достатній		Початковий	
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО
середні значення	3,66	3,33	2,27	2,13	1,4	2,9	0,69	0,62	0,63	0,57	0,51	0,67
адаптивність	3,5	3,1	2,2	2,1	1,6	3,3	0,67	0,58	0,61	0,59	0,47	0,69
мобільність	3,7	3,4	2,5	2,4	1,4	2,6	0,69	0,63	0,66	0,55	0,53	0,66
рефлексивність	3,8	3,5	2,1	1,9	1,2	2,8	0,7	0,65	0,62	0,56	0,52	0,65

**Результати оцінювання мотиваційної сфери  
медіакультури вчителів в експериментальних та контрольних групах  
(за результатами початку формувального етапу експерименту,  
у відносних частотах)**

Потреби, що спонукають до розвитку медіакультури	Відносні частоти						Λ Н
	Високий		Достатній		Початковий		
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
Соціальні мотиви	0,83	0,84	0,8	0,8	0,7	0,69	
потреба реалізувати запит держави, щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців	0,82	0,83	0,8	0,79	0,69	0,68	11,75
потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці	0,83	0,85	0,81	0,8	0,7	0,7	12,15
потреба знаходити ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти	0,85	0,86	0,82	0,81	0,71	0,7	12,25
Особистісно-професійні мотиви	0,87	0,87	0,85	0,84	0,78	0,78	
потреба забезпечити умови для професійної мобільності	0,83	0,82	0,82	0,82	0,7	0,69	11,05
потреба вдосконалювати професійні знання та уміння на основі використання медіаосвітніх технологій	0,85	0,84	0,83	0,84	0,76	0,76	10,65
потреба здійснювати професійну діяльність з використанням	0,87	0,86	0,85	0,85	0,78	0,77	10,95

медіаосвітніх ресурсів							
потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі	0,88	0,88	0,86	0,85	0,83	0,81	15,12
потреба формувати медіакультуру учнів	0,91	0,9	0,87	0,86	0,84	0,83	6,48

Таблиця Ж. 2

**Результати оцінювання сформованості мотиваційного блоку  
медіакультури вчителів в експериментальних та контрольних групах  
(за результатами завершення формувального етапу експерименту,  
у відносних частотах)**

Потреби, що спонукають до розвитку медіакультури	Відносні частоти						
	Високий		Достатній		Початковий		∧ Н
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
1	2	3	4	5	6	7	8
Соціальні мотиви	0,88	0,95	0,85	0,89	0,77	0,82	
потреба реалізувати запит держави, щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців	0,86	0,94	0,86	0,89	0,8	0,84	8,56
потреба стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці	0,87	0,95	0,85	0,88	0,76	0,81	14,21
потреба знаходити ефективні способи вирішення питань, які виникають у сфері медіаосвіти	0,89	0,96	0,84	0,9	0,75	0,82	8,96
Особистісно-професійні мотиви	0,9	0,92	0,86	0,88	0,79	0,80	
потреба забезпечити умови для професійної мобільності	0,86	0,88	0,84	0,87	0,77	0,77	13,74
потреба вдосконалювати професійні знання та уміння на основі використання медіаосвітніх технологій	0,87	0,91	0,83	0,87	0,82	0,82	12,73
потреба здійснювати професійну діяльність з використанням медіаосвітніх ресурсів	0,89	0,92	0,88	0,9	0,81	0,82	11,46
потреба знаходити та використовувати джерела інформації в медіапросторі	0,91	0,93	0,87	0,92	0,79	0,8	15,75
потреба формувати медіакультуру учнів	0,93	0,94	0,86	0,88	0,76	0,76	14,25

**Додаток 3**  
**Таблиця 3.1**

**Результати оцінювання сформованості когнітивного блоку  
медіакультури вчителів в експериментальних та контрольних групах  
(за результатами початку формувального етапу експерименту,  
у відносних частотах)**

ЗНАННЯ	ВІДНОСНІ ЧАСТОТИ						Λ Н
	Високий		Достатній		Початковий		
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
	СО	СО	СО	СО	СО	СО	
Спеціальні знання (зорієнтовані на розвиток медіакультури)	0,83	0,83	0,73	0,74	0,65	0,65	
знання історико-теоретичних аспектів становлення та розвитку медіаосвіти	0,8	0,8	0,67	0,69	0,57	0,58	8,32
знання про медіакультуру як мету та результат медіаосвіти (історія розвитку, базові категорії та поняття)	0,81	0,81	0,71	0,71	0,65	0,62	9,17
знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності	0,82	0,82	0,74	0,75	0,63	0,66	8,95
знання про види та способи використання медіаосвітніх технологій	0,85	0,86	0,73	0,74	0,65	0,65	11,41
знання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів	0,86	0,87	0,81	0,82	0,75	0,76	9,46

Таблиця 3.2

**Результати оцінювання сформованості когнітивного блоку  
медіакультури вчителів в експериментальних та контрольних групах  
(за результатами завершення формувального етапу експерименту,  
у відносних частотах)**

ЗНАННЯ	Відносні частоти						Λ Н
	Високий		Достатній		Початковий		
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
	СО	СО	СО	СО	СО	СО	
Спеціальні знання	0,86	0,88	0,76	0,78	0,67	0,71	
знання про види та способи використання медіаосвітніх технологій	0,84	0,85	0,75	0,78	0,66	0,68	11,6
Знання основних механізмів знання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів	0,86	0,87	0,83	0,85	0,78	0,81	12,7
знання історико-теоретичних аспектів становлення та розвитку медіаосвіти	0,86	0,88	0,72	0,74	0,61	0,64	10,3
знання про зміст та специфіку основних форм реалізації медіаосвітньої діяльності	0,87	0,89	0,78	0,79	0,68	0,72	12,5
знання основних методів, засобів, інноваційних технологій формування та розвитку медіакультури учнів	0,88	0,92	0,75	0,78	0,65	0,68	9,92

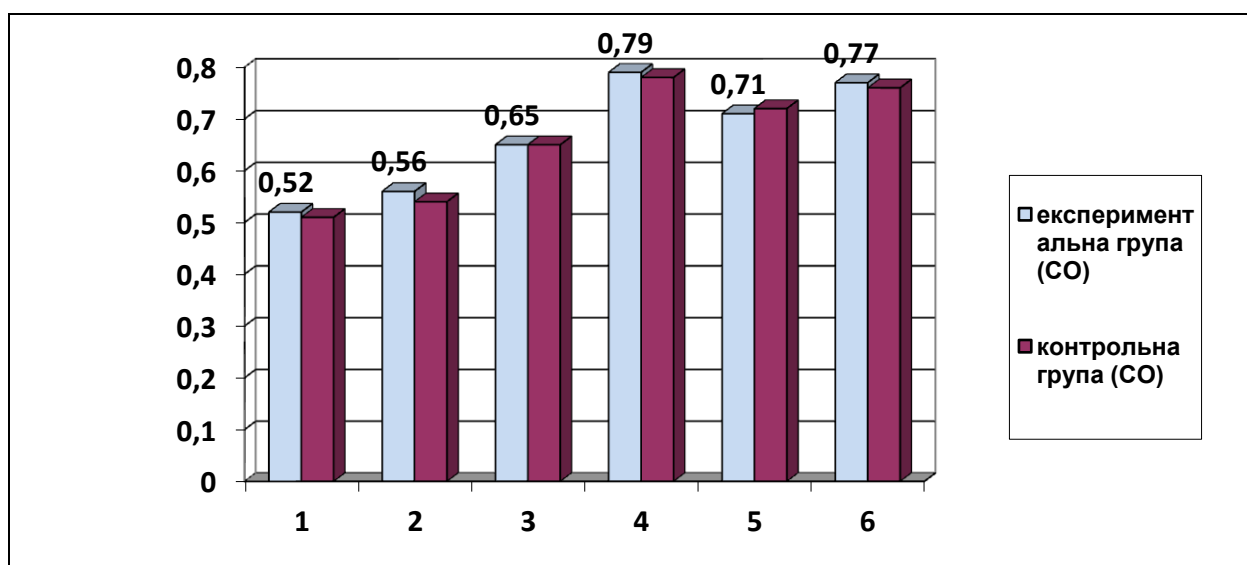


**Кількісні показники відносних частот умінь учителів контрольних  
та експериментальних груп (початок формувального етапу  
експерименту)**

УМІННЯ	Відносні частоти	
	ЕГ	КГ
	СО	СО
<b>Конструктивні вміння:</b>	<b>0,52</b>	<b>0,51</b>
уміння методично грамотно застосовувати медіаосвітні технології у навчальних цілях	0,45	0,45
уміння користуватися пошуковими системами	0,48	0,46
уміння знаходити та інтерпретувати медіатексти	0,51	0,49
уміння використовувати технічні засоби навчання	0,52	0,5
уміння запускати та встановлювати мультимедійні та медіаосвітні програми	0,55	0,56
уміння розробляти уроки з використанням сучасних медіатехнологій	0,57	0,56
уміння створювати власні медіа-продукти для здійснення професійної діяльності	0,59	0,58
<b>Проектувальні вміння:</b>	<b>0,56</b>	<b>0,54</b>
уміння визначати стратегію формування медіакультури учнів	0,54	0,56
уміння визначати перспективну мету та завдання процесу розвитку медіакультури	0,56	0,54
уміння прогнозувати результат розвитку медіакультури	0,56	0,56
уміння планувати і проводити медіаосвітні заходи для визначеної цільової аудиторії	0,58	0,58
уміння проектувати медіаосвітню діяльність, що сприятиме розвитку медіакультури учнів	0,6	0,58
<b>Оцінні вміння:</b>	<b>0,65</b>	<b>0,65</b>
адекватно оцінювати власні професійні знання, вміння, навички	0,61	0,62
оцінювати потреби професійної підготовки вчителів та її удосконалення	0,64	0,62

оцінювати потреби суспільства щодо розвитку медіакультури педагогів, учнів	0,65	0,68
адекватно оцінювати якість медіаосвітньої інформації	0,67	0,65
оцінювати професійну діяльність колег	0,68	0,68
<b>Гностичні вміння:</b>	<b>0,79</b>	<b>0,78</b>
вміння аналізувати рівень власної медіакультури та медіакультури учнів	0,75	0,75
вміння аналізувати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що включені у процес розвитку медіакультури	0,76	0,75
вміння аналізувати ефективність та доцільність використання медіаосвітніх технологій навчання	0,76	0,76
вміння критично аналізувати інформацію	0,78	0,76
вміння аналізувати результати, отримані у процесі розвитку медіакультури	0,83	0,82
<b>Комунікативні вміння:</b>	<b>0,71</b>	<b>0,72</b>
уміння здійснювати ефективну комунікацію у системах "людина-машина", "людина-машина-людина"	0,56	0,55
уміння ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації в процесі розвитку медіакультури	0,62	0,63
уміння попереджати маніпулятивний вплив інформації на учнів	0,73	0,75
уміння долати комунікативні бар'єри в процесі розвитку медіакультури (знання іноземних мов, вміння працювати з програмними засобами, що забезпечують комунікацію та ін.)	0,74	0,75
уміння використовувати інформацію з різних медіа-джерел із дотриманням правових та етичних норм (авторських прав, інтелектуальної власності та ін.)	0,76	0,78
<b>Організаційні вміння:</b>	<b>0,77</b>	<b>0,76</b>
уміння орієнтуватися в інформаційному і медіапросторі, мережі Інтернет	0,68	0,67
уміння визначати оптимальні шляхи використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі з урахуванням можливих ризиків негативного впливу	0,72	0,71

інформації на учнів		
уміння організувати навчально-виховний процес з використанням цифрових технологій	0,77	0,76
уміння організувати учнів для роботи з мультимедійними засобами	0,81	0,8
уміння організувати безпечні умови для роботи з комп'ютерною технікою	0,85	0,83



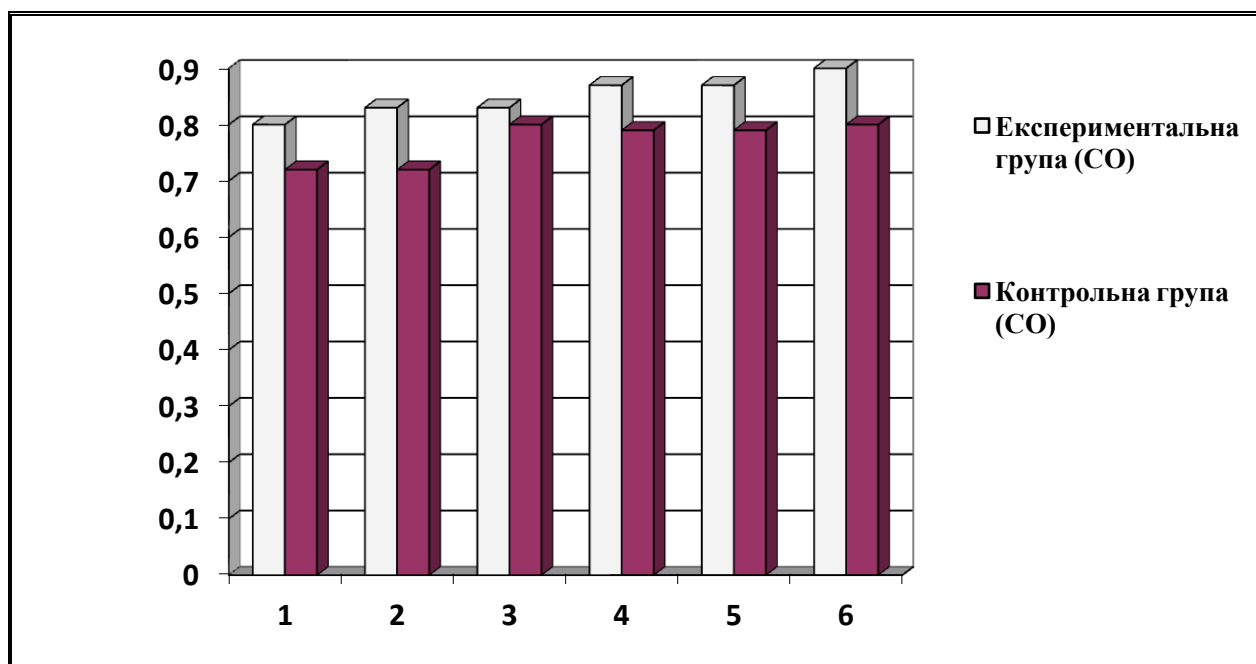
*1 – оцінні вміння, 2 – проєктувальні вміння, 3 – гностичні вміння, 4 – організаційні вміння, 5 – комунікаційні вміння, 6 – конструктивні вміння*

Таблиця К .2

**Кількісні показники відносних частот умінь учителів контрольних та експериментальних груп (завершення формувального етапу експерименту)**

УМІННЯ	Відносні частоти	
	ЕГ	КГ
	СО	СО
<b>Оцінні вміння:</b>	<b>0,80</b>	<b>0,72</b>
адекватно оцінювати якість медіаосвітньої інформації	0,74	0,69
адекватно оцінювати власні професійні знання, вміння, навички	0,76	0,7
оцінювати професійну діяльність колег	0,78	0,73
оцінювати потреби професійної підготовки вчителів та її удосконалення	0,82	0,71
оцінювати потреби суспільства щодо розвитку медіакультури педагогів, учнів	0,86	0,75
<b>Проектувальні вміння:</b>	<b>0,83</b>	<b>0,72</b>
уміння визначати перспективну мету та завдання процесу розвитку медіакультури	0,76	0,68
уміння визначати стратегію формування медіакультури учнів	0,82	0,72
уміння проектувати медіаосвітню діяльність, що сприятиме розвитку медіакультури учнів	0,83	0,74
уміння планувати і проводити медіаосвітні заходи для визначеної цільової аудиторії	0,86	0,7
уміння прогнозувати результат розвитку медіакультури	0,85	0,73
<b>Гностичні вміння:</b>	<b>0,83</b>	<b>0,80</b>
вміння аналізувати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що включені у процес розвитку медіакультури	0,79	0,76
вміння критично аналізувати інформацію	0,82	0,76
вміння аналізувати ефективність та доцільність використання медіаосвітніх технологій навчання	0,84	0,77
вміння аналізувати результати, отримані у процесі розвитку медіакультури	0,87	0,82
вміння аналізувати рівень власної медіакультури та медіакультури учнів	0,9	0,86

<b>Організаційні вміння:</b>	<b>0,87</b>	<b>0,79</b>
уміння орієнтуватися в інформаційному і медіа-просторі, мережі Інтернет	0,84	0,78
уміння визначати оптимальні шляхи використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі з урахуванням можливих ризиків негативного впливу інформації на учнів	0,85	0,77
уміння організувати навчально-виховний процес з використанням цифрових технологій	0,87	0,74
уміння організувати учнів для роботи з мультимедійними засобами	0,88	0,82
уміння організувати безпечні умови для роботи з комп'ютерною технікою	0,89	0,84
<b>Комунікативні вміння:</b>	<b>0,87</b>	<b>0,79</b>
уміння здійснювати ефективну комунікацію у системах "людина-машина", "людина-машина-людина"	0,83	0,89
уміння долати комунікативні бар'єри в процесі розвитку медіакультури (знання іноземних мов, вміння працювати з програмними засобами, що забезпечують комунікацію та ін.)	0,85	0,69
уміння ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації в процесі розвитку медіакультури	0,85	0,89
уміння попереджати маніпулятивний вплив інформації на учнів	0,87	0,68
уміння використовувати інформацію з різних медіа-джерел із дотриманням правових та етичних норм (авторських прав, інтелектуальної власності та ін.)	0,89	0,81
<b>Конструктивні вміння:</b>	<b>0,90</b>	<b>0,80</b>
уміння методично грамотно застосовувати медіаосвітні технології у навчальних цілях	0,88	0,81
уміння знаходити та інтерпретувати медіатексти	0,86	0,82
уміння користуватися пошуковими системами	0,88	0,64
уміння використовувати технічні засоби навчання	0,86	0,73
уміння запускати та встановлювати мультимедійні та медіаосвітні програми	0,88	0,80
уміння розробляти уроки з використанням сучасних медіатехнологій	0,90	0,76
уміння створювати власні медіа-продукти для здійснення професійної діяльності	0,88	0,79



*1 – оцінні вміння, 2 – проектувальні вміння, 3 – гностичні вміння, 4 – організаційні вміння, 5 – комунікаційні вміння, 6 – конструктивні вміння*

Таблиця К.3.

**Середні значення відносних частот оцінки та самооцінки вмінь учителів, спрямованих на розвиток медіакультури, після експерименту (завершально-узагальнюючий етап формувального експерименту)**

Групи вмінь	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО
Конструктивні	0,70	0,78	0,8	0,81	0,71	0,77	0,93	0,97
Гностичні	0,64	0,72	0,84	0,82	0,64	0,73	0,95	0,98
Комунікативні	0,71	0,78	0,8	0,78	0,70	0,78	0,97	0,95
Організаторські	0,74	0,82	0,81	0,82	0,74	0,83	0,94	0,97
Проектувальні	0,62	0,70	0,8	0,81	0,63	0,69	0,92	0,92
Оцінні	0,64	0,72	0,77	0,76	0,64	0,71	0,96	0,97

**Програма підрахунку вірогідних розбіжностей рівнів сформованості  
компонентів медіакультури вчителя**

**$\hat{H}$  - критерієм Краскелла-Валліса**

```

10 CLS
20 DIM L$(3):L$(1)="A":L$(2)="B":L$(3)="C":DIM U(5,5):DIM
R(3):DIM FF(5)
30 FOR I=1 TO 5:FF(I)=0:FOR J=0 TO 5:U(I,J)=0:NEXT J:NEXT I
40 FOR I=1 TO 3
50 PRINT "ВВЕДИТЕ КОЛИЧЕСТВО ОПРАШИВАЕМЫХ ГРУППЫ
"; L$(I);" ";:INPUT U(I,0):H=H+U(I,0)
60 NEXT I :PRINT
70 REM PRINT H
80 FOR I=1 TO 5
90 FOR J=1 TO 3
100 PRINT "ВВЕДИТЕ КОЛИЧЕСТВО";I;" ПО УРОВНЕ";L$(J);:INPUT
U(J,I)
110 NEXT J
120 PRINT
130 NEXT I
140 FOR I=1 TO 3
150 IF (U(I,1)+U(I,2)+U(I,3)+U(I,4)+U(I,5))<>U(I,0) THEN BEEP:PRINT
"ВВОД В ГРУППЕ";L$(I);"НЕ ВЕРЕН!!!":GOTO 80 ELSE 160
160 NEXT I
170 FOR I=1 TO 5
180 U(4,I)=U(1,I)+U(2,I)+U(3,I):IF U(4,I)=0 THEN U(4,I)=.00001
190 NEXT I
200 REM FOR I=1 TO 5:PRINT U(4,I):NEXT I
210 REM rang 1
220 X=1:Y=U(4,1)
230 GOSUB 650
240 U(5,1)=SS/U(4,1):PRINT "РАНГ ДЛЯ 1=" ;U(5,1)
250 REM rang 2
260 X=U(4,1)+1:Y=U(4,1)+U(4,2)
270 GOSUB 650
280 U(5,2)=SS/U(4,2):PRINT "РАНГ ДЛЯ 2=" ;U(5,2)
290 REM rang 3
300 X=U(4,1)+U(4,2)+1:Y=U(4,1)+U(4,2)+U(4,3)
310 GOSUB 650
320 U(5,3)=SS/U(4,3):PRINT "РАНГ ДЛЯ 3=" ;U(5,3)
330 REM rang 4
340 X=U(4,1)+U(4,2)+U(4,3)+1:Y=U(4,1)+U(4,2)+U(4,3)+U(4,4)
350 GOSUB 650

```



```

360 U(5,4)=SS/U(4,4):PRINT "РАНГ ДЛЯ 4=";U(5,4)
370 REM rang 5
380
X=U(4,1)+U(4,2)+U(4,3)+U(4,4)+1:Y=U(4,1)+U(4,2)+U(4,3)+U(4,4)+U(4,5)
390 GOSUB 650
400 U(5,5)=SS/U(4,5):PRINT "РАНГ ДЛЯ 5=";U(5,5)
410 R(1)=0:R(2)=0:R(3)=0
420 FOR I=1 TO 3
430 FOR J=1 TO 5
440 R(I)=R(I)+U(I,J)*U(5,J)
450 NEXT J
460 PRINT "РАНГ ГРУППЫ";L$(I);" = ";R(I)
470 NEXT I
480
HH=(12/(H*(H+1)))*((R(1)*R(1)/U(1,0))+(R(2)*R(2)/U(2,0))+(R(3)*R(3)/U(3,0)
))-3*(H+1)
490 PRINT "ДИСПРЕСИЯ РАНГОВЫХ СУММ";HH
500 IF HH>5.99 THEN PRINT "РАЗЛИЧИЕ МЕЖДУ ГРУППАМИ
A,B,C-СУЩЕСТВЕННОЕ !!!" ELSE 520
510 IF (R(1)+R(2)+R(3))=(H*(H+1))/2 THEN PRINT "***** ВСЕ
ВЕРНО *****" ELSE PRINT "***** ОШИБКА *****"
520 B=0:FOR I=1 TO 5
530 IF U(4,I)<(.25*H) THEN 560
540 B=B+1
550 FF(B)=U(4,I)
560 NEXT I
570 FOR I=1 TO B
580 FF(I)=FF(I)^3-FF(I)
590 GG=GG+FF(I)
600 NEXT I
610 GG=1-(GG/(H*H*H-H))
620 HK=HH/GG
630 PRINT "КОРРЕКТИРОВАННАЯ ДИСПЕРСИЯ РАНГОВЫХ
СУММ";HK
640 END
650 REM ПОДСЧЕТ
660 SS=0:FOR Q=X TO Y
670 SS=SS+Q
680 NEXT Q
690 RETURN

```

### Вірогідність розбіжностей рівнів сформованості компонентів медіакультури вчителя

Вірогідність розбіжностей рівнів сформованості компонентів медіакультури вчителя була доведена за допомогою  $\hat{H}$ -критерію Краскелла-Валліса. Використання названого критерію зумовлене тим, що він не потребує передбачення характеру розподілу шкальних оцінок (наприклад, нормального) і тому рекомендується для аналізу результатів рангових шкал, які застосовуються в нашому дослідженні.

Логіка застосування вищевказаного критерію така:

1. Приймається нуль-гіпотеза. У нашому випадку різниці між досліджуваними групами немає.

2. Рахуємо  $\hat{H}$  – дисперсію чи міру розсіювання значення певної ознаки за формулою:

$$\hat{H} = \left[ \frac{12}{n(n+1)} \right] \cdot \left[ \sum_{i=1}^n \frac{R_i^2}{n_i} \right] - 3(n+1) , \text{ де}$$

$\hat{H}$  - дисперсія рангових сум  $R_i$ ;

$R_i$  - сума рангів  $i$ -ої вибірки;

$$n = \sum_{i=1}^k n_i , \text{ де } n_1, \dots, n_k - \text{упорядковані або неупорядковані за рангами}$$

вибірки – у нашому випадку досліджувані групи.

3. За умови, що значення  $\hat{H} > 5,99$ , застосування критерію дає можливість зробити висновок, що різниця між досліджуваними групами є суттєвою.

Результати розрахунків здійснювалися за програмою (див.дод. Л).

**МЕДІАКУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ****(Програма спецкурсу)****Пояснювальна записка**

Розвиток медіакультури вчителя в умовах сучасної медіа-реальності становить проблему широкого запровадження медіаосвітньої практики у загальноосвітній школі. Актуальність курсу обумовлено об'єктивним існуванням соціального медіакультурного феномену – медіа-реальності, яка характеризується небувалим розвитком засобів масових комунікацій та складає вагомую частину загального обсягу сучасного інформаційного простору. Разом із тим медіакультура глибоко пронизує життя людини та неоднозначно впливає на формування особистості, що й висуває потребу у її спеціальній підготовці до існування у сучасному медіаінформаційному просторі та у глобальному інформаційному суспільстві.

Вивчення практики роботи загальноосвітніх навчальних закладів показало, що рівень сформованості медіакультури вчителів не відповідає сучасним запитам держави, а оптимальним шляхом її розвитку є актуалізація зазначеної проблеми у системі післядипломної педагогічної освіти, яка працює на перспективу і швидко реагує на нові запити школи та суспільства.

Однак, ця проблема недостатньо представлена у навчальних планах закладів післядипломної педагогічної освіти і потребує свого вирішення. Розроблений спецкурс "Медіакультура вчителя" спрямовується на вирішення цієї проблеми.

**Метою** спецкурсу є створення умов для розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, як неперервного зростання для досягнення вершин усвідомленого саморозвитку.

Провідними **завданнями** спецкурсу є:

1. Актуалізувати знання з історії становлення та розвитку медіакультури.
2. Розширити знання теоретичних основ (основних категорій та понять) медіакультури.
3. Визначити структуру медіакультури вчителя та охарактеризувати її складові компоненти.
4. Розкрити дидактичні і методичні аспекти застосування медіа-засобів в освітньому процесі.
5. Розробити основні механізми реалізації (форм, методів, засобів, інноваційних технологій) процесу розвитку медіакультури;
6. Формування практичних навичок використання медіа-освітніх ресурсів в професійній діяльності педагога.

Відповідно до зазначеної мети та завдань спецкурсу зміст програми охоплює п'ять основних тем. Сутність медіакультури розкривається в них різнопланово, а саме: як філософський та психолого-педагогічний феномен, особистісне та суспільне явище, процес та результат руху педагога до особистісного розвитку, система, що охоплює самоосвітні та самореалізуючі дії педагога, специфічний процес активності педагога, що потребує відповідної підготовки до нього.

Програма спецкурсу розрахована на 30 годин (1 кредит), з них 10 годин лекційних та 14 годин відведені на практичну роботу з використанням активних, інтерактивних методів навчання. Система практичних занять сприяє збагаченню досвіду педагогів щодо шляхів розвитку медіакультури та направлена на використання в професійній діяльності сучасних медіа-ресурсів.

Використання активних та інтерактивних форм і методів навчання, в т.ч. розробки творчих проектів, ділових та рольових ігор, круглих столів, майстер-класів та ін. забезпечує реалізацію принципу творчої активності усіх

учасників навчальної взаємодії.

Вивчення курсу спрямовується на засвоєння педагогами **знань** про історію становлення та розвитку медіакультури; основних категорій та понять, що забезпечують процес розвитку медіакультури; знання основних механізмів (форми, методи, засоби, інноваційні технології) реалізації процесу розвитку медіакультури; знання практичних основ розвитку медіакультури; роль медіа в формуванні полікультурної картини світу; функції і класифікацію засобів масової інформації по способу передачі інформації і по каналам сприйняття; негативні тенденції, що створюють засоби масової інформації (дезорієнтація особистості, крайній негативізм, надлишковий оптимізм тощо); методологічні аспекти медіапедагогіки; особливості використання медіаінформації учнями освітніх закладів, мультимедійність сприйняття і засвоєння навчального матеріалу; роль комп'ютера в активізації пізнавальної діяльності учнів; спеціалізовані комп'ютерні програми та системи віртуальної реальності; позитивні та негативні наслідки застосування медіатехнологій навчання; принципи маніпулювання свідомістю споживачів інформації; роль медіа в навчально-виховному процесі закладів освіти; навчальні ресурси глобальної мережі Internet; сучасну парадигму освіти і роль вчителя в інноваційному інформаційному просторі; дидактичний і виховний потенціал медіа (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація тощо); правила культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі комунікації.

На основі зазначених знань розвиваються **уміння**: виявляти маніпулятивний контент медіа; використовувати законодавчі, нормативно-правові документи адаптації учнів закладів освіти до сучасних соціально-економічних умов в суспільстві; здійснювати аргументований критичний огляд інформації; оцінювати зміст, форму інформації; застосовувати

раціональні методи пошуку, відбору, систематизації та використання інформації; здійснювати перевірку та класифікацію джерел інформації; давати оцінку культурно-історичному розвитку суспільства, його культурному і духовному надбанню; в професійній діяльності використовувати комп'ютерні програми навчання, навчальні ресурси глобальної мережі Internet; використовувати спеціальні комп'ютерні програми, системи віртуальної реальності; поєднувати традиційні методи навчання з мультимедійними засобами подачі інформації, засобами масової інформації; використовувати в навчально-виховному процесі приклади негативних соціальних тенденцій, що створюють засоби масової інформації (пониження рівня моральних і духовних потреб молоді, створення негативних ідеалів і кумирів, героїв тощо); запроваджувати в освітньому процесі інноваційні технології навчання, створювати єдиний інформаційний простір (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація тощо); використовувати аудіовізуальну інформацію для сприйняття світу та взаємодії з соціумом; характеризувати соціальну інформацію за такими ознаками, як доступність, кількість, цінність, зміст, об'єктивність, адекватність, достовірність, точність, оперативність, надійність; орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів масової інформації; збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності вчителя; самостійно створювати медіапроекти в галузі професійної діяльності вчителя та ін.

Представлена програма спецкурсу розроблена за результатами власних досліджень автора та є спробою реалізації авторського бачення сутності і змісту медіакультури та науково-методичних основ професійної підготовки вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти.

## II. Навчально-тематичний план

№ п/п	Назви тем	Кількість годин					
		В С Б О Г О	Аудиторна робота				Самостійна робота
			Всього аудиторних	Лекційні	Семінари	Практичні	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Історія становлення та розвитку медіакультури	4	2	2			2
2	Теоретичні основи (категорії та поняття) медіакультури	6	4	2		2	2
3	Медіакультура вчителя: структура, характеристика її складових	6	4	2		2	2
4	Основні механізми реалізації процесу розвитку медіакультури (форми, методи, засоби, інноваційні технології)	6	6	2		4	
5	Практичні основи розвитку медіакультури	8	8	2		6	
	<b>Всього разом</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>10</b>		<b>14</b>	<b>6</b>

## III. Зміст спецкурсу

### *Тема 1. Історія становлення та розвитку медіакультури*

Історичні витоки та сучасний стан медіакультури, як педагогічної проблеми. Висвітлення даної проблеми в психолого-педагогічній літературі. Ознайомлення з працями М. Маклюєна, О. Федорова, Л. Найдьонової, Г. Онкович, Л. Масол, Л. Бойченко, Ю. Казакова, І. Міщишин, Б. Потятиник, Т. Баришпольця та ін.

### *Тема 2. Теоретичні основи (категорії та поняття) медіакультури*

Дослідження комплексу категорій і понять медіакультури, що зумовлюють її подання на засадах системності. Окреслення загальних орієнтирів наукового обґрунтування терміну "медіакультура" та його лексичного значення. Взаємозв'язок понять "медіапедагогіка",

"медіакультура", "медіаосвіта", "медіаграмотність", "медіаосвіченість", "медіаобізнаність" та ін.

Розгляд медіакультури як соціально-особистісного явища. Уточнення поняття "медіакультура" відносно вчителя, спираючись на особливості професійної діяльності.

Окреслення суттєвих рис медіакультури, що реалізується в історії соціокультурної практики. Виявити природу, сутність і зміст медіакультури особистості. Визначити місце медіакультури в процесів усвідомленого саморозвитку особистості.

***Тема 3. Медіакультура вчителя: структура, характеристика її складових.***

Вчитель як основний фігурант інформатизації в освіті. Структурні компоненти медіакультури вчителя, їх характеристика з проекцією на освітню площину.

Дидактичний і виховний потенціал медіа (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація навчання).

***Тема 4. Основні механізми реалізації процесу розвитку медіакультури (форми, методи, засоби, інноваційні технології).***

Особистість учителя як об'єкт і суб'єкт процесу розвитку медіакультури. Медіакультура як цілісна система: єдність його цілей, змісту, засобів і результату. Різноманітність форм і методів розвитку медіакультури.

Сучасні педагогічні технології усвідомленого саморозвитку особистості.

Розвиток медіакультури вчителя як творчий динамічний процес: характеристика його етапів та провідних механізмів.

***Тема 5. Практичні основи розвитку медіакультури.***

Законодавчі та нормативно-правові акти щодо адаптації молоді до соціально-економічних умов суспільства.

Вплив медіа на вікові категорії освіти, що навчаються: педагогічні працівники, учні освітніх закладів.



Педагогічні аспекти медіакультури. Розвиток критичного мислення і вмінь розуміти сутність інформаційних повідомлень. Маніпулятивний вплив інформації на свідомість. Засоби трансляції інформації та їх класифікація по способу передачі інформації.

#### IV. Загальна бібліографія до спецкурсу

##### Основна

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1(10). – С. 58-69.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003.
3. Волков Е.Н. Критическое мышление и критический рационализм: персональный сайт Е.Н. Волкова / Волков Е.Н. – Электронный ресурс.
4. Гнатюк С. “Сучасний розвиток Національного медіасередовища в Україні (аудіовізуальні ЗМІ)”, <http://www.niss.gov.ua>
5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспект[Текст] : дис. ...док. пед. наук: 13.00.04. / В. М. Гриньова – К., 2001. – 416 с.
6. Даринский А.В. Непрерывное образование // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 17.
7. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Доценко Е.Л. – СПб,:Речь, 2003. – 291 с.
8. Задорожна І.Т., Кузнецова Т.В. Медіаосвіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Гол. ред. В. Г. Кремень. – К., Юрінком інтер, 2008, 481с.
9. Закон України “Про доступ громадян до публічної інформації”. Відомості Верховної Ради України. Київ, від 13.01.11 №2939 – VI.
10. Закон України “Про інформацію”. Відомості Верховної Ради України. Київ 02.10.92 №2657 (із змінами, внесеними згідно із Законами. Останній від 13.01.11 №2938).
11. Змеев С.И. Тенденции развития наук об образовании в XXI веке / С.И. Змеев //Психологические и педагогические проблемы развития образования: Вестник МГЛУ. – 2004. – Вып. – С. 89-100.
12. Мерзлякова О. Профілактика деструктивних впливів мас-медіа. Програма занять для молоді. К., “Шкільний світ”, 2010.
13. Мерзлякова О.Л. Психологічна безпека – вчителю: презентація наряду післядипломної освіти: Зб. наук. пр. / Ун-т менеджменту освіти

АПН України; За ред. Ануфрієва А.Л. та ін. – К., 2009. – Вип.12. – С. 222 – 229.

14. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 2. // Селевко Герман Константинович – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия "Энциклопедия образовательных технологий").

15. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія і технологія формування: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с.

16. Словник української мови / За ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1978. – Т.9. – 920 с.

17. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности (2010) 427 К.Б. Егоров В.В. Терминологический.

#### Додаткова

1. Атаян А.М. Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества/ А.М. Атаян. — Владикавказ: ВГУ, 2001. - 177 с.

2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико- ориентированных образовательных концепций) / В. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко /гол. ред. С. Головка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

5. Жилавская И. В. Медиаинформационная грамотность как новая грамотность информационного общества / И. В. Жилавская // Журналист. Социальные коммуникации. – 2011. – № 4. – С. 35 – 45.

6. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. - М. : Академический проект, 2005. - 448 с.

7. Кириллова Н. Б. Медиалогия как синтез наук / Н. Б. Кириллова. — М. : Академический Проект, 2013. — 368 с. — (Концепции).

8. Кислий В. М. Організація наукових досліджень: навчальний посібник / В. М. Кислий. – Суми : Університетська книга, 2011. – 224 с.

9. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] // Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).

10. Масол Л.М. Медіа-культура / Масол Людмила Михайлівна //Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юніверком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Образцов П.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций / П.И. Образцов. – Орел, 2002 . – 291 с.
12. Овчинникова, И.Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников: Дис. ... кандидата пед. наук/ И.Г. Овчинникова. - Магнитогорск, 1996. - 177 с.
13. Онкович Г. В. Технології медіаосвіти / Г. В. Онкович // Вища освіта України; тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти». – 2007. – Т. 5 (додаток 3). – С. 357–363.
14. Онкович Ганна. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі / Ганна Онкович // Дивослово, 2007. №6. – С.2-4.
15. Рекомендации ИФЛА по медийной и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mcbs.ru/documents/4/299>.

КЗ "ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ"  
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Кафедра методики викладання навчальних предметів

**«ЗАТВЕРДЖУЮ»**

Завідувач кафедри

Смагіна Т.М. \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_

**Лекція**

**«Історія становлення та розвитку медіакультури»**

Навчальний час 2годин(и)

Для слухачів курсів  
підвищення кваліфікації

Обговорено та ухвалено  
на засіданні кафедри

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 року.

протокол № \_\_\_\_\_

**Житомир-2017**

**Тема: Історія становлення та розвитку медіакультури.**

**Мета:** ознайомити з історією медіакультури взагалі та на сучасному етапі зокрема. Визначити, які дослідження актуалізувалися з проблеми медіакультури. Обґрунтувати медіакультуру, як педагогічну проблему на сучасному етапі.

**Кількість годин: 2**

### **План.**

1. Історичні витоки медіакультури.
2. Висвітлення проблеми медіакультури в психолого-педагогічній літературі.
3. Розвиток медіакультури особистості.
4. Сучасний стан медіакультури, як педагогічної проблеми.

### **Література**

1. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. - М. : Академический проект, 2005. - 448 с.
2. Масол Л.М. Медіа-культура / Масол Людмила Михайлівна //Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юніверком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Образцов П.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций / П.И. Образцов. – Орел, 2002 . – 291 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко /гол. ред. С. Головка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

### **Питання для самоконтролю**

1. Охарактеризуйте поняття "медіакультура".
2. Назвіть науковців, які займалися даною проблемою.

Обґрунтуйте роль медіакультури в сучасному інформаційному суспільстві.

## Основні механізми реалізації (форми, методи, засоби) розвитку медіакультури

### ТРЕНІНГ

#### Медіакультура вчителя в сучасному медіапросторі

**Мета:** розвиток медіакультури вчителів.

**Завдання:**

- вивчення впливу різних медіазасобів на навчання і виховання молоді, можливих наслідків їх негативного впливу та вироблення навичок розпізнавання маніпулятивної медіа інформації;
- формування практичних навичок використання медіаресурсів у професійній діяльності педагогічних працівників
- визначення сутності медіакультури;
- розкриття дидактичних, психолого-педагогічних і методичних аспектів застосування медіа в навчанні і вихованні;

**Очікувані результати:**

**Знати:**

- сучасну парадигму освіти і роль вчителя в медіаінформаційному просторі;
- роль медіа в формуванні полікультурної картини світу;
- педагогічні аспекти медіаграмотності;
- негативні тенденції, що створюють засоби мас-медіа;
- роль комп'ютера в активізації пізнавальної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти
- позитивні та негативні наслідки застосування медіатехнологій навчання;
- дидактичний і виховний потенціал медіа (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація тощо);
- правила культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації.

**Вміти:**

- застосовувати раціональні методи пошуку, відбору, систематизації та використання аудіовізуальної та друкованої інформації;
- поєднувати традиційні методи навчання з мультимедійними засобами подачі інформації, засобами масової інформації;
- запроваджувати в навчально-виховному процесі інноваційні технології навчання, створювати єдиний інформаційний простір (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація тощо);

- розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати й оцінювати медіаповідомлення та застосовувати методи організації професійної діяльності вчителя з використанням технології мультимедіа;
- збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності вчителя;
- самостійно створювати медіапроекти в професійній діяльності вчителя.

**Форма проведення:** тренінг.

**Алгоритм проведення**

### ***I. Інтерактивна вправа «Очікування»***

Мета: сприяти ефективній продуктивній праці учасників.

На дошці намальовано сонечко. Треба написати на картці одним словом свої очікування від заняття. Вчителі по черзі прикріплюють на дошку заповнену картку з їх очікуваннями, які виражені одним словом. При цьому озвучують свої думки.

### ***II. Вправа «Самопрезентація».***

Мета: мотивація діяльності, створення комфортної атмосфери для конструктивної роботи.

### ***III. Вправа «Криголам»***

Основні правила: (учасники пропонують правила, які записуються на дошці)

- Говорити по черзі.
- Слухати і чути.
- Бути толерантними.
- Висловлюватися стисло.
- Бути позитивними.
- Правило правої руки.

### ***IV. Інтерактивна вправа «Асоціативний куш»***

Мета: з'ясувати з чим асоціюється в учасників поняття «медіакультура».

### ***V. Вправа «Мозковий штурм»***

Пропонуємо виконати наступне завдання: до кожної літери слова «медіакультура» підібрати слово, наприклад:

**М** – мудрість, **Е** – ерудованість, **Д** – дисципліна, **І** – ініціативність, **А** – активність, **К** – комунікабельність, **У** – учіння, **Л** – логіка, **Т** – толерантність, **У** – уміння, **Р** – розвиток, **А** – адаптивність.

### ***VI. Інформаційний блок.***

Перегляд презентації "Медіакультура педагога та шляхи її розвитку".

**Форми організації навчального процесу, що дозволяють розвивати медіакультуру:** тренінги, навчальні семінари, міжшкільні конференції

педагогів з обміну досвідом по впровадженню медіаосвіти, дистанційні курси з медіаосвіти, тематичні педради та шкільні метод об'єднання, методичні дайджести, квести, педагогічна мозаїка, шкільні медіа теки, медіа-клуби (сайт школи, шкільна газета, радіо – ефір, відео - контакт, шкільне телебачення), майстер-класи, спецкурс "Медіакультура", консультаційна допомога.

## ***VI. Практичний блок***

### ***Інтерактивна вправа «Створення та презентація міні проекту».***

(Робота в групах. Кожна група обговорює та презентує свій міні проект з заданої теми).

Керівник визначає завдання для кожної групи.

#### **№1 «Вимоги до медіакультури педагога»**

#### **№2 Вплив медіакультури на формування особистості в умовах інформаційного суспільства.**

#### **№3 «Визначити компоненти особистої медіакультури вчителів»**

## ***VII. Вправа «Діагностика»***

Мета: визначити рівень медіакультури вчителя

### **Запитання тесту**

#### **Шкала оцінок – проставте бали від 1 до 5.**

1. Як часто ви використовуєте мережу Інтернет ?
2. Як часто ви повністю задоволені отриманою інформацією через засоби мережі Інтернет ?
3. Вважаєте ви себе «генератором ідей»?
4. Якою мірою ви відносите себе до людей, які характеризуються медіакультурою?
5. Наскільки ви здатні виявити наполегливість, щоб вчитися користуватися сучасним інформаційними засобами?
6. Як часто ви використовуєте у своїй роботі сучасні медіазасоби?
8. Як часто ви проводите нетрадиційні заняття з використанням ІКТ?
9. Як часто у вас буває оптимістичний настрій щодо використання можливостей Інтернету?
10. Чи часто ви загострюєте свою увагу на незадовільному володінні сучасною комп'ютерною технікою?
11. Якою мірою ваша медіакультура сприяє розв'язанню життєво важливих для вас проблем?
12. Як часто ви знаходите принципово нові підходи в розв'язанні проблем з використанням Інтернету?



13. Чи згодні Ви із твердженням, що медіакультура не потрібна сучасному вчителю?

14. Чи багато членів вашого колективу вважають вас людиною медіаосвіченою?

15. Чи вважаєте ви себе людиною толерантною?

16. Як часто вам доводиться втілювати свої проекти в життя на підставі медіазнань?

Ключ до розв'язання тесту діагностики. На підставі сумарного числа балів визначте, який рівень медіакультури Вас характеризує.

Сума балів: від 15 до 35 балів – початковий рівень медіакультури; від 35 до 55 балів – достатній рівень медіакультури; від 55 до 75 балів – високий рівень медіакультури.

## **VII. Підсумки.**

### **Вправа «Займи позицію»**

Мета: Систематизація набутих знань щодо шляхів підвищення медіакультури.

*Завдання групам:* на аркушах записано думки щодо проблеми підвищення рівня медіакультури педагога.

А) Медіакультура - майстерність та творчість учителя + вміння користуватися Інтернетом;

Б) Медіакультура - майстерність учителя + розумне використання сучасних засобів інформації;

В) Медіакультура - майстерність та творчість учителя + вміння користуватися Інтернетом + використання сучасних засобів інформації.

Керівники груп на аркушах пишуть вибрану букву ( А, Б чи В) та прикріплюють біля відповідної думки з поясненням.

### **Вправа «Очікування»**

Кожен учасник пише на аркуші свої думки стосовно первинних очікувань та прикріплює на променях сонечка, озвучує свої записи.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Колеснікова, І. В., 2015. Медіа-культура вчителя: аналіз категорій та понять. *Проблеми освіти*: наук.-метод. зб., № 85. Київ, с. 102-106.
2. Колеснікова, І. В., 2016. Андрагогічний підхід до розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб., № 89. Київ: ПП "Рута", с. 117-121.
3. Kolesnikova, I., 2016. Media culture and its importance in modern information-oriented society. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, № 2(2). New York NY, USA, p. 91-95.
4. Колеснікова, І. В., 2017. Визначення критеріїв та показників рівня розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта* [online]. Доступно: <[www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5011](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5011)> [10. 11. 2017].
5. Колеснікова, І. В., 2017. До проблеми розвитку медіакультури вчителів: історико-теоретичний аспект. *Проблеми освіти*: наук.-метод. зб., № 87. Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 128-133.
6. Колеснікова, І. В., 2017. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти (організація експериментального дослідження). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр., № 1(13). Київ: Вид. ПП Лисенко М. М., с. 222-230.

### Опубліковані праці апробаційного характеру:

7. Колеснікова, І. В., 2014. Шляхи розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Андрагогічний вісник* [online], № 5. Доступно: <<http://eprints.zu.edu.ua/16993/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%96..pdf>> [23.10. 2014].
8. Колеснікова, І. В., 2015. Вплив медіа-культури на професійний розвиток педагога. *Формування дидактичної компетентності педагогів*

дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 138-141.

9. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакомпетентність сучасного педагога. *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону*: матеріали конф. Житомир: "Полісся", с. 106-110.

10. Колеснікова, І. В., 2016. Використання медіа-освітніх ресурсів у професійній діяльності педагога. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. пр. Житомир: "Полісся", с. 20-24.

11. Колеснікова, І. В., 2016. Розвиток медіатворчості педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Креативна педагогіка*: наук.-метод. журн., № 11. Житомир: "Полісся", с. 93-97.

12. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакультура сучасного вчителя. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. пр. Монреаль: ЦСП "НБК"; Сєвєродонецьк: вид. СНУ ім. В.Даля, с. 179-182.

13. Колеснікова, І. В., 2016. Використання хмарних сервісів Google у професійній діяльності педагогів. *Навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації педагогів Житомищини*: навч.-метод. посіб., ч. 4. Житомир: "Полісся", с. 125-132.

14. Колеснікова, І. В., 2016. Андрагогічні засади підготовки вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Житомищина педагогічна*: електронний наук.-метод. журнал [online], № 2(2). Доступно: <[http://imso.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=24](http://imso.zippo.net.ua/index.php?page_id=24)> [23.04. 2016].

15. Колеснікова, І. В., 2016. Медіакультура та її значення в сучасному інформаційному суспільстві. *Навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації педагогів Житомищини*: навч.-метод. посіб., ч. 4. Житомир: "Полісся", с. 132-138.

16. Колеснікова, І. В., 2017. Підготовка медіапедагогів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук-метод. пр. Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 143-146.

17. Колеснікова, І. В., 2017. Використання медіа-освітніх технологій у навчальному процесі закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті*: тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. Чернівці: ІППОЧО, с. 131-133.

18. Колеснікова, І. В., 2017. Медіаосвітні технології як засіб розвитку професійної компетентності вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. *Комп'ютерні технології: інновації, проблеми, рішення – 2017*: тези доп. II Міжнар. наук.-практ. конф. Житомир: Вид. Євенок О. О., с. 224-226.

19. Колеснікова, І. В., 2017. Розвиток медіаграмотності вчителів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. К.: ЦППО, с. 183-185.

20. Колеснікова, І. В., 2017. Особливості створення медіаосвітнього середовища навчального закладу. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія, практика*: зб. наук. пр., ч. 1. Житомир: ФОП "Н. М. Левковець", с. 65-68.

#### **Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

21. Колеснікова, І. В., 2013. Розвиток інформаційної компетентності педагога в післядипломній педагогічній освіті. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса: Вид. Букаєв В.В., с. 98-100.

22. Колеснікова, І.В., 2013. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів ДНЗ в післядипломній педагогічній освіті. *Підготовка педагогів до впровадження Державних стандартів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 80-83.