

способствовать изменениям в сознании индивида, соответствующим общему направлению социального развития России.

Можно сделать вывод, что СМИ не используют в достаточной мере общественно-государственные возможности и не отвечают требованиям настоящего момента по патриотическому воспитанию граждан России.

Литература

1. Энергия добра. Серия «Молодежь на службе обществу» / сост. и гл. ред. М.А. Слободская. – М.: Институт проблем гражданского общества, 2002. – С.58.
2. Бурляев, Н. О возрождении патриотизма в стране / Телевизионная передача «Парламентский час». 23.02.2004 года.

В.В. Мантуленко¹¹

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НОВЫХ МЕДИА

Самара, Самарский государственный университет

В медиапедагогике, частной педагогической дисциплине, которая занимается вопросами включения медиа в воспитательный и образовательный процессы, ставится вопрос о том, что новые медиа могут нам позволить, какие новые возможности могут они предоставить человеку. Под новыми медиа, в узком смысле, понимаются те цифровые медиа, которые делают возможным *мультимедийность* (мультимедиальность) – интеграцию различных медиа в некоторое компьютерное представление (гипертекстовую структуру, нелинейный текст); *интерактивность* и *моделирование* [1].

Новые медиа могут рассматриваться как *инструмент*, с помощью которого традиционные задания обрабатываются в специальной форме. Это охватывает всю область переработки текста. С недавних пор мы должны относить сюда также гипертексты. С помощью компьютера могут решаться поисковые задачи (лексики или банков данных), либо непосредственно с CD-ROMа, либо же посредством Интернета.

Новые медиа могут быть использованы также как *помощник в учении*, если соответствующее программирование обеспечивает обогащение уровня знаний или учебного материала. Данная возможность усиленно переносится из школы в университеты. Благодаря разнообразным возможностям таких программ, предлагающим мультимедийно обогащаемое знание, расширяются и традиционные возможности использования медиа для наглядного представления того или иного объекта [2].

¹¹ Мантуленко В.В., 2005

Особая форма применения новых медиа представляет возможность их использования для *коммуникации*. Это происходит посредством соединения компьютеров на месте или по всему миру, чаще всего в форме так называемых электронных писем (e-mails), либо в форме видеоконференций (videoconferencing), посредством которых дети могут не только говорить друг с другом, преодолевая любые границы и расстояния, но и также видеть друг друга. Помимо этого к коммуникации относят возможность получать информацию через Интернет, также как и самим предоставлять информацию в пользование другим, как это уже делают многие ученические газеты в “WorldWideWeb”. В Интернете учащиеся могут быть как потребителями, так и производителями информации одновременно [3].

Включение новых медиа в *моделирование* действительности (реальное или ирреальное) представляется нам важной, нацеленной на будущее функцией, в которой можно выявить сложные связи, иначе не доступные наблюдению и изучению. Новые медиа таким способом, а также посредством конструирования искусственных миров, делают возможным новый масштаб исследования, который может быть использован и в педагогических целях.

В качестве преимуществ обучения с помощью новых медиа можно отметить среди прочего возможность самоопределения учебного процесса, освобождение его от временных и пространственных границ, оптимизацию наглядности с помощью мультимедиа, а также моделирование [4].

С включением новых медиа в педагогические учреждения одновременно происходит и пересмотр основных учебно-психологических положений. В этой связи в последние годы особенно актуальным стал конструктивистский подход. Он был разработан группой Хайнца Мандла в Мюнхене в 1998 году и предлагает отход от традиционных «инструкционно-психологических» концепций передачи знаний. Данная программа рассматривает обучение как активный и конструктивный процесс, в котором учащиеся конструируют знания точно так, как это было описано в психологии развития Ж. Пиаже о генезисе познания у ребенка. Из этой перспективы обучение рассматривается также как самоуправляемый процесс, который особо выделяет собственную деятельность учащихся как субъектов. Другой важный аспект – это связанность обучения с определенными ситуациями и контекстами, что означает, что обучение должно осуществляться с опорой на чувственную сторону. И, наконец, не менее важную роль в этой концепции играет и тот факт, что обучение – социальный процесс. Данный аспект противодействует прежде всего опасениям, заключающимся в том, что обучение с помощью новых медиа ведет к разобщению и социальной изоляции [5].

Что же мы знаем об обучении с помощью новых медиа? Безусловно, иллюстрации, картинки, графики позитивно влияют на запоминание текстовой информации. И все же, здесь следует учитывать, что простое сло-

жение различных чувственных восприятий (зрительных, слуховых, тактильных) не ведет автоматически к улучшению учебных процессов. Более важным условием для понимания использования мультимедиа в процессе обучения является способность к декодированию символьных и кодовых систем. Так же, как для понимания письменных текстов необходимой является герменевтическая компетенция, для дешифровки гипермедиальных учебных систем требуется умение понимать графики, анимации, картинки. Довольно часто можно наблюдать, что экономное, но нацеленное использование различных медиальных форм презентации имеет большие последствия, чем пестрое нагромождение различных медиаподач учебного материала [6].

Кроме того, имеет место тесная взаимосвязь между тематическим интересом и приобретением знаний [7]. Хорошо организованная учебная работа с использованием медиа может оказаться неуспешной, если учащиеся проявляют малый интерес к предложенной тематике.

На методические проблемы при изучении обучения с помощью гипермедиальных приемов указывает Иссинг [8]. Использование медиа чаще всего несет с собой некоторый эффект новизны, который может привести к мотивированному и интересному изложению (рассмотрению) материала, но эта заинтересованность через определенное время снова снижается. Важными являются также различия между неопытными пользователями и так называемыми экспертами. Поскольку современные дети и подростки растут в мире сильного медиавлияния, то и формы овладения новыми медиатехнологиями должны выглядеть иначе, чем в случае со взрослыми людьми.

Что собственно несут нам новые медиа? Ответить на этот вопрос однозначно нельзя, так как это зависит не только от субъективной или общественной перспективы, но и варьируется исторически. Если мы посмотрим назад в историю тех медиа, которые считались «новыми» в соответствующую историческую эпоху, то мы сможем обнаружить, что они всегда порождали двойственную (противоречивую) структуру. Напечатанная книга – какая она вошла в мир благодаря Гутенбергу – предоставила человеку свободу от монополии интерпретации духовенства; она позволила людям самим читать дошедшие до них тексты, самим их интерпретировать. Но одновременно это новое средство информации ограничило возможности людей, так как для коммуникации теперь не было достаточно просто слушателей и говорящих, важным условием для пользования этой свободой стало умение читать.

Газета, как появившееся в последующее столетие средство массовой информации, открыла возможность распространения политической информации и возможность пользоваться многочисленными источниками информации и не зависеть при этом от прямых рассказов (повествований); одновременно с этим росла, безусловно, и опасность манипулирования

общественным сознанием с помощью в большинстве случаев не доступной прямому контролю достоверности текстов.

Телефон как изобретение XIX столетия сделал возможным преодоление необходимости непосредственного взаимодействия лицом к лицу, которое тогда уже имело место, например, в письме, но теперь оно не было больше привязано к пространственным и временным границам.

Такая свобода была развита с помощью передачи данных техническими средствами. Зависимость информации от техники сохранилась и в новых медиа XX века – радио, телевидении, но одновременно эти средства информации открывают новые пространства познания, которые до этого были доступны далеко не всем людям, и это требовало немалых расходов. Таких условий воспитания и развития, какие присутствуют на сегодняшний день, не имело ни одно поколение человечества: дети знают очень много о мире, людях и природе и поэтому активно включаются во все процессы. Компьютер несет с собой свободу от реальности, в нем можно ее моделировать. Интернет также предоставляет неограниченные возможности для коммуникации, и каждый (одни лучше, другие хуже) может быть и производителем и потребителем информации. Устранение локальных ограничений для глобализации коммуникации является, безусловно, одной из самых интересных тем исследований следующих лет. Таким образом, современное общество не должно просто игнорировать медиаразвитие, нам необходимо считаться с новыми, еще неизвестными ограничениями и зависимостями, которые несут с собой новые медиа. И чтобы быть подготовленными, необходимо воспитание, которое имеет своей целью формирование медиакомпетенции [9].

Медиакомпетенция часто вырывается из педагогического контекста и рассматривается совершенно односторонне или в медиатехнологическом аспекте, или понимается как задача человека уметь ориентироваться в медиаобществе.

В целом существует следующая проблема: как медиакомпетенция может быть определена в обществе, в котором медиатехнологическое развитие порождает быстрые изменения, которые едва еще поддаются обзору. Поэтому не следует брать какое-либо конкретное, точное определение понятия, скорее должны быть показаны масштабы и факторы, играющие решающую роль.

Прежде всего, медиакомпетенция должна описывать общее умение, которое принципиально связано со всеми видами медиа; поэтому она должна быть выделена из ряда основных умений, таких как ориентировка и действия в медиамире. То есть, медиакомпетенция не должна односторонне привязываться к новым медиа, а также включаться в старые. Работа с различными медиасредствами организуется различно, и ей необходимо обучаться в зависимости от конкретного средства информации. Кроме того, медиакомпетенция определяется возрастом, значит, медиакомпетенция

дошкольника выглядит иначе, чем медиакомпетенция взрослого человека. Нельзя забывать и то, что рассматриваемое здесь умение должно пониматься как умение открытое для будущего, то есть, оно должно включать и настоящее, и будущее. Именно это и делает сложным более близкое определение, поскольку мы не знаем, как будет выглядеть медиакомпетенция в еще более пронизанном средствами информации мире середины следующего столетия.

В этом и заключается проблема медиапедагогики – иметь дело с основными изменениями информационного общества, определить, какие базовые умения необходимы, чтобы и в будущем оставаться способным к деятельности. И возникает вопрос в педагогических аспектах: «Как мы воспитываем наших детей сегодня?» А ведь завтра они сами будут иметь детей и должны оставаться компетентными в своей деятельности вплоть до XXII века.

Вот основные измерения, из которых может быть составлено определение медиакомпетенции.

Познавательное (когнитивное) измерение. Данное измерение касается знания, понимания и анализа медиа и предлагаемой им информации.

Моральное (нравственное) измерение. Медиа должны рассматриваться и оцениваться также в этическом аспекте. Данное измерение должно касаться не только медиасодержаний, но и аспектов производства медиа (например, совместимость с окружающей средой), их социальной совместимости, а также предполагаемых влияний на коммуникацию, взаимодействие и личность.

Социальное измерение. Перемещение когнитивных и моральных измерений происходит в сфере социальной и политической деятельности. Люди должны быть в состоянии (уметь) представлять свои права на медиа, уметь взвешенно определить социальные воздействия медиа.

Аффективное измерение. Наряду со всеми названными измерениями, которые в большинстве случаев раскрывают критическую перспективу, не должно также забываться, что медиа должны выполнять функцию общения и наслаждения. Взвешенно подходить к этому факту – важный аспект медиапользования.

Этическое измерение. Это показатель дополняет другие в том отношении, что здесь медиа рассматриваются как посредники возможностей выражения и информирования, при этом особо выделяется коммуникационно-эстетический аспект. Для создания медиасодержания необходимы специальные умения.

Деятельностное измерение. Создаем ли мы медиа, выражаем ли с их помощью что-либо, получаем ту или иную информацию или просто экспериментируем – все это определяет показатель деятельности. Это измерение должно обозначать умение не только пользоваться медиа, но и самостоятельно и активно их организовывать, также как и вообще уметь с ними работать.

В заключение опишем 3 сценария, которые могут определять в будущем медиавоспитание в школе. Эти сценарии ориентируются на вопрос о том, как могла бы / должна реагировать школа будущего на требования медиаобщества. Первый сценарий описывает консервативный вариант. Второй – исходит из интеграции, но рассматривает ее чисто под аспектом ассимиляции в традиционно методико-дидактических подходах. Третий сценарий, наоборот, призван показать, как педагогически сопровождаемая интеграция может исходить от новых медиатехнологий. С помощью конкуренции с медиарынком школа должна больше полемизировать (критически подходить к его рассмотрению), и эти три сценария призваны вскрыть возможные для этого пути развития.

1 сценарий: консервативная конкурентная модель.

Согласно данной модели школа едва ли будет ориентироваться на указанные выше возможности развития. Учителя проявляют малый интерес к тому, что предлагают новые медиа. Школа все также остается на своих старых, исконных учебных планах и запасах знаний и считает, что она может таким образом готовить детей к неизвестному будущему надлежащим образом. Такая инерция и является консервативным элементом сценария. Но конкуренция между различными медиа привлекает учащихся своими пестрыми предложениями. Тем самым школа теряет свое значение, и социальные конфликты обостряются на основе возрастающей демотивации школьников.

2 сценарий: модель ассимиляции.

Данная модель описывает несколько иное развитие. Новые медиа поддерживаются в школе, но привязываются к старым дидактическим концепциям. Компьютер, Интернет и мультимедиа приспособляются к традиционным формам преподавания. Вместо того, чтобы использовать творческий потенциал новых медиа и изменять педагогическое окружение, приобретает такое программное обеспечение для учебного процесса и используются такие мультимедийные установки, которые отводят учащимся пассивную роль. Внешне может показаться, что школа хорошо интегрирует новые средства информации, однако последствия могут быть такими же, как в описанной выше консервативной модели конкуренции.

3 сценарий: прогрессивная интеграционная модель.

В будущем медиа будут играть в школе важную роль в двух отношениях: они будут представлять коммуникационную форму обучения (например, e-mail-проекты, обучение с помощью и в WorldWideWeb, программное обеспечение), и на них могут быть самостоятельно имитированы образовательные процессы, которые необходимы для противодействия тем вызовам, что были описаны вначале. Обучение будет осуществляться по большей части посредством самостоятельной организации учебных приемов и с помощью авторской продукции, то есть в попытке готовить знания с помощью медиа (гипермедиа), а учебные процессы будут стимулированы

самостоятельно. Школа будущего будет соответственно использовать данные новые формы и предоставлять их в распоряжение учащихся для свободной организации учебных процессов. Обращение с медиа интерпретируется как культурная техника. Задача педагогов превращается из «передатчика знаний» в «деятельность наставника, тренера, воспитателя»; учащиеся действуют с большой инициативностью и самостоятельностью, что характеризуется такими учебными формами как наставнические / консультирующие модели (tutorial system) или обучение по модели peer-to-peer. Урок станет проблемно ориентированным и будет проводиться в проектной форме. В старшей школе медиавоспитание также не должно подвигаться под традиционные дидактические модели. Перспективно строить его по моделям обучения взрослых людей, известным из области продолженного профессионального обучения и повышения квалификации. Если все эти аспекты будут учтены, то можно говорить об интеграции новых медиа, которая одновременно ведет к дальнейшему прогрессивному развитию школы.

Очевидно, что из предложенных сценариев последняя модель является более предпочтительной и может служить в качестве нормативной модели в дальнейших педагогических исследованиях, ориентиром для организации школы в медиаобществе. Задача медиапедагогика состоит в том, чтобы конструктивно поддерживать этот процесс и вместе с развитием предложений в области реформирования педагогика заботиться о педагогически взвешенной интеграции новых медиа в школу. Только так может быть организована школа, которая удовлетворит описанные выше задачи будущего, и учащиеся которой будут медиакомпетентными [10].

Литература

1. Charlton, Michael/Neumann-Braun, Klaus: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. – München. 1992.
2. Tergan, Sigmar-Olaf: Lernen mit Texten, Hypertexten und Hypermedien. Retrospektive und State of the Art. In: Gruber, Hans/Renkl, Alexander (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. – Bern, 1997. – S.236-249.
3. Hasebrook, Joachim: Multimedia-Psychologie. – Heidelberg 1995.
4. Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz: Auf dem Weg zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Kubicek, Herbert u.a. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Heidelberg, 1998. – S.55-61.
5. Weidenmann, Bernd: Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. – Bern, 1994.
6. Weidenmann, Bernd: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, 1995. – S.65-84.

7. Schiefele, Ulrich./Krapp, Andreas/Schreyer, I.: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 25 (1993). – S.120-148.
8. Issing, Ludwig J.: Von der Mediendidaktik zur Multimedia-Didaktik. In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994). – S.267-284.
9. Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. – Weinheim, 1995.
10. Schulmeister, Rolf: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design. – Bonn, 1996.

А.А. Матвеева¹²

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Самара, Самарский государственный университет

Разрушение массовой организации внешкольной работы привело к высвобождению молодежи от административно-принудительных форм организации внеучебной деятельности, но в то же время учебный процесс не позволяет в полной мере способствовать социализации школьников, сформировать интерес к общественной жизни, социальным проблемам.

В наше время одного классно-урочного обучения оказывается недостаточно, и для достижения цели развития и духовно-ценностной ориентации школьника также необходимо использование во внеклассной деятельности принципиально новых средств, одним из которых является социальное проектирование.

Включение старшеклассников в социальное проектирование «может стимулировать внутренние резервы личности на построение конструктивных отношений с обществом, показывать индивиду значение собственного выбора, его последствия и меру ответственности. Знакомство с различными технологиями социального проектирования может положительно сказаться на процессе социализации и личностного роста. Воспитательные действия, осуществляемые в данной парадигме, будут способствовать расширению социальных ролей, выработке гибкости поведения, толерантности в выстраивании межличностных отношений» [3].

Отличительным признаком организации образования старшеклассников является смещение акцента с идеи освоения учебной программы на идею создания и проектирования личности. «Формирование индивидуаль-

¹² Матвеева А.А., 2005