

УДК 130.2 : 008/004

МЕДІАКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРЕДМЕТНОМУ ПОЛІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

**К. О. Стецюра, кандидат філософських наук, викладач кафедри
філософії НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»**

У статті зроблено спробу здійснити синтез надбань медіаосвіти та історично складених традицій української педагогіки попередньої епохи з метою виявити концептуальні засади змішаного навчання. Авторський підхід ґрунтується на необхідності врахування медіакультурного контексту для досягнення поставленої мети. Основоположним в інтерпретації концептуальних засад змішаного навчання стала ідея партисипативності, яка вказує на можливості спільного отримання, створення та перетворення текстів як освітніх продуктів, а відповідно і навчання через практику як об'єднуючу ідею сучасної освіти.

Ключові слова: *медіакультура, медіаосвіта, змішане навчання, філософія освіти, партисипативність, діалог культур, критичне мислення, творчість.*

Соціально-культурні трансформації призвели сьогодні до посилення фрагментації життя людства, поглиблення та урізноманітнення форм відчуження, загострення індивідуальних та суспільних суперечностей, що вимагає кардинальних соціальних змін, нових масштабних проєктів відродження практичної складової суспільного життя і в цьому контексті вирішальна місія відводиться новим проєктам освіти. Вони об'єднані навколо наріжних педагогічних концептів, таких як «освіта протягом життя», «спілкування без меж», «кооперативна освіта», «проєктна освіта», «генеративна освіта», «студентоцентризм», «фасилітація замість контролю» тощо. Подібне ідеологічне підґрунтя реалізовується у найрізноманітніших підходах, одним із яких є змішане навчання як поєднання стаціонарної та дистанційної форми освіти.

На теренах України проєкт змішаного навчання тільки починає поширюватись як на рівні практичної імплементації, так і теоретичної рефлексії. Водночас у країнах Європейського Союзу, США, Австралії та деяких азіатських державах він ще з 90х років ставав не лише надбанням теоретичної педагогіки та філософії освіти, а й щільно увійшов у практики як молодшої та середньої освіти (у Фінляндії сьогодні майже кожна школа застосовує методики змішаного навчання), так і вищих навчальних закладів

(Гарвард, Оксфорд, Массачусетський технологічний інститут та інші успішно впровадили не один курс на основі змішаного навчання). Західний науковий доробок відрізняється вираженим прагматичним виміром, та часто зводиться або до практичних посібників, або до статей на основі емпіричних даних. На наш погляд, окремої уваги мало б заслужити осмислення філософських основ нового підходу та критична його оцінка. Звичайно, у тій чи іншій мірі визначення ціннісних орієнтирів, переосмислення ролі викладача та студента є складовими наукової рефлексії змішаного навчання, але, закордонні теоретизування, на наш погляд, позбавлені деяких вагомих продуктивних аспектів, зокрема осмислення педагогічних надбань слов'янського інтелектуального простору та виявлення філософських засад нової форми освіти.

Модель змішаного навчання об'єднує потенціал стаціонарної та дистанційної освіти, тим самим стає перед викликами реального та віртуального світів одночасно. Змішане навчання як продукт медіакультури повинно ввібрати в себе засадничі медіаосвітні принципи, серед яких діалогічна педагогіка, розвиток критичного мислення та творчості. У такому контексті особливої уваги заслуговує переосмислення філософського доробку Е. Ільєнкова та В. Босенко, зокрема ідей навчання через практику. Подібні ідеї інтенсивно проникають у педагогіку закордоном, визначаючи референтні напрями її розвитку. У такій ситуації наша історія, актуалізована потреба самостійного навчання та відставання у цій сфері насправді можуть створити особливо сприятливі умови для адаптації змішаного навчання в Україні. З однієї сторони, ми маємо можливість використати багатий практичний та теоретичний доробок інших країни, визначаючи найбільш суттєве та вибудовуючи власні моделі, спершу переосмисливши філософсько-освітню складову міжнародного досвіду. З іншої – для української науки склалась можливість скористатись та осучаснити у необхідних межах доробок радянської епохи, де ідеї, які стали визначальними сьогодні серед американських, австралійських та

західноєвропейських підходів у змішаному навчанні щодо ролі практики, були плідно та послідовно розроблені у межах філософії та педагогіки. Саме таким є одне із завдань даної статті. У той же час озвучені принципи можуть бути уточнені, розширені та імплементовані у конкретні моделі та практики, що і є полем для подальших розробок.

Змішане навчання має бути медіаосвітнім. Використовуючи інформаційно-телекомунікаційні засоби, воно має стати і провідником у світ медіакультури. У даній статті ми прагнемо розкрити концептуальні засади змішаного навчання у контексті впровадження медіаосвітнього проекту, оснований на партиципації як співтворчості через залучення.

Поставання людини медіакультури як включеної у культуротворчу предметно-практичну діяльність повинно бути поставанням творчої особистості. У той же час підвищення значення інтерактивності, діалоговості, формування мережевого суспільства та культури конвергентності (участі) (М. Кастельс, Г. Дженкінс, Д. Рашкоф) призводить до зміни якостей сучасної медіакультури: можливість долучитись до всесвітніх процесів креації з однієї сторони розширює можливості пізнання та показує нові перспективи для творчого самоздійснення та вільного розвитку, з іншого – ставить під питання якість медіатекстів та вказує на необхідність розвитку інструментів інформаційної безпеки та критичного мислення. Відповіддю на «Виклики культури участі», по Г. Дженкінсу [1], повинна ставати здатність інститутів культури та освіти приймати системні рішення, що стосуються осмислення базових підстав своєї діяльності, а не просто вводити в свою практику окремі технологічні новинки. Медіакультура, таким чином, надає необхідні умови для формування вільної творчої особистості, що сьогодні повинно бути осмислено та втілено при розробці моделей змішаного навчання.

Нові медіа як основа змішаного навчання сприяють вдосконаленню комунікативних навичок, індивідуальній та колективній креативності, створенню індивідуального авторського веб-контенту, а також можливостям

встановлення багатоакторної взаємодії. Це дозволяє ділитись досягненнями та напрацюваннями з усіма суб'єктами процесу, зокрема колективно отримувати та продукувати знання. Так, потенції нових медіа детермінували необхідність формування відповідних навичок медіаграмотності. Так, змішане навчання в умовах домінування медіакультури має сприяти становленню особистості у діалектичній єдності отримання знання, критичного ставлення до медіатекстів та творчості як усвідомленого самотворення та саморозвитку. Ми виходимо із кількох базових позицій щодо даної тріади, а саме: отримання знання має відбуватись на основі прийняття Іншого, принципової відкритості світу та на основі діалогічної педагогіки, усвідомлення світу, зокрема медіа культури, має реалізовуватись як критичне мислення (у тому числі критичне ставлення до медіатекстів), як сумнів та вибір власної позиції, але це не просто вибір це творчий вибір, здатність переосмислити, переконфігурувати та перетворити інформацію з позицій власного досвіду та отриманого знання.

Методологією філософської інтерпретації освітнього ідеалу у зазначеному аспекті виступає теорія «діалогу культур», розробка якої була почата М. Бахтіним [2] та продовжена В. Біблером [3]. ми переконані, що можливість отримання знань про оточуючий світ має відбуватись у ситуації відкритості освітнього процесу та поліфонічності думок, що стає передумовою критичного розуміння медіатекстів та подальшого творчого їх осмислення або і створення.

По суті безмежжя можливостей пізнання в умовах медіакультури – це і проблема, і перевага одночасно. Якщо ми говоримо про інтерактивні освітні платформи, то вони надають можливість вибору предмету навчання як такого, а якщо ми говоримо про імплементацію елементів онлайн-освіти у традиційну, то тут мова йде про можливості вибору джерела інформації. Як зазначає культуролог із Білорусі Т. Смолікова, «Для людства, завдяки новій формі освіти, доступні кращі світові зразки викладання тих чи інших дисциплін, готові курси, програми та цикли, що дозволяють komponувати

навчальні плани індивідуально і незалежно від реальної мобільності викладача і студента. Надійність систем дублювання і збереження інформації стає абсолютною, практично такий же, як можливість віддаленого доступу до воістину невичерпних ресурсів світових бібліотечних фондів, інформаційних баз даних, експериментальному устаткуванню і науковим результатами лідируючих лабораторій та інститутів» [4, с.424]. Сучасному студенту не просто необхідно отримувати актуальну інформацію, але і вільно нею розпоряджатись, вільно оперувати прикладними даними та науковим знанням, що без медіатехнологій стає вкрай проблематичним. Мова йде про репозитарії, або електронні бібліотеки, які є вмістилищем безлічі методичних та навчальних матеріалів. Така принципова поліваріантність освітньої складової медіакультури забезпечую перший аспект діалогічності, його основу, а саме – можливість дізнатись думку іншої людини, можливість отримати доступ до різних поглядів на проблему.

Особливу увагу діалогічності медіаосвіти наділяє О. Федоров. Він стверджує, що «Медіаосвіта спирається на можливості «діалогу культур», який дозволяє уникнути національної замкнутості, вийти на рівень зіставлення, порівняльного аналізу різних дидактичних підходів у різних країн планети, а, отже, постійно вдосконалювати педагогічну теорію і методику» [5**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Він виходить з позиції принципової відкритості медіакультури: саме вона завдяки новим технічним можливостям сприяє діалогу культур як на глобальному (діалог країн, націй, народностей), так і на міжособистісному та внутрішньоособистісному рівнях. Мова і про розмивання як географічних меж, так і часових. Освітянину стає доступним медіатекст практично з будь-якими часово-просторовими характеристиками.

Діалогічність у той же час тісно пов'язана із необхідністю брати на себе відповідальність за ті знання, які людина отримує. Вільний доступ до інформаційних баз не контролюється викладачем або іншими учасниками процесу, тому вибір джерела багато в чому залежить від самої людини. Але

ця звична справа набуває іншого звучання із розширенням можливостей ділитись інформацією в освітньому середовищі та висловлювати свою реакцію щодо неї. Можливості внутрішніх соціальних мереж, блогосфери, інших інтерактивних майданчиків, імплементованих в освітнє середовище стимулюють людей, висловлювати свою думку щодо освітньої проблеми, обирати, які ідеї та теорії популяризувати, а які ні. Подібна ситуація не виховує відповідальну особистість якимось новим чином. У даному випадку ми можемо стверджувати лише нові «зони небезпеки», де відповідальний підхід необхідний, але самим своїм існуванням нові інструменти для поширення думок не виховують цю відповідальність, а лише ставлять питання щодо більш прискіпливого ставлення до даної проблеми.

На нашу думку, відповідальність за поширені ідеї може виховуватись значимість ресурсів, на яких розміщується інформація. Наприклад, коли студент буде знати, що дані медіа «читають» авторитетні науковці та практики у відповідній сфері. Відповідальне ставлення може стати частиною вступних опцій щодо певного курсу, частиною прийняття умов навчання, які можуть бути відображені або як окремий документ, або як окремий інструктаж у рамках віртуального чи стаціонарного навчального процесу тощо. Також одним із ключових параметрів новітніх освітніх проектів у контексті становлення індивідуального освітнього середовища є можливість отримання зворотного зв'язку і його прозорість. Під зворотнім зв'язком в даному контексті мається на увазі саме зв'язок з викладачем, а не з фахівцями технічної підтримки. З іншого боку, як би якісно не був організований електронний курс (дистанційне навчання, характерне для відкритих університетів першого покоління) і як б не розвивалися інформаційні технології, вони не зможуть передати неформалізовані (неявні) знання.

Виховання відповідальності та продуктивної діалогічності тісно пов'язане із критичним ставленням до медіа текстів, розуміння їх контекстуальної специфіки. Сучасне тлумачення критичного мислення апелює до філософської категорії «конкретне мислення», детально

розглянуте зокрема Г. Гегелем. Але у даному контексті варто згадати Е. Ільєнкова та його обґрунтування тези, що «школа повинна вчити мислити» [6**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Сам спосіб розвитку суспільства задає медіакультурний вектор модернізації освітньої сфери, у той же час вимагаючи від неї поставити у пріоритетне положення «розвиток здібності мислити», «вчити діалектиці», розвивати «вміння думати, вміння мислити конкретно», так як будь-яка модель освіти матиме дійсно гуманістичний та прогресивний характер лише за умови виконання нею функції виховання розуму, здібності мислити. Таким чином, базовим теоретичним підґрунтям змішаного навчання має бути виховання (продовження виховання) здатності мислити конкретно та критично.

У освітніх практиках сучасної Європи та США прийнято вважати засновником концепції критичного мислення у медіаосвіті британського вченого Л. Мастермана, представника медіаалармізму. Відповідно до його теоретичного доробку медіа розуміють як творців основного інформаційного фону суспільства, як «четверту владу», яка поширює моделі поведінки, формує картину світу людини, її соціальні цінності. Звідси й необхідність протистояти негативному впливу медіа, виявляти їх маніпулятивні контексти та механізми. Л. Мастерман зазначає, що виховання критичного мислення не є просто сухим аналізом медіатекстів, це дослідження медіа індустрії, медіакультури в цілому із використанням фантазії та уяви як стрижневих елементів аналітики. Він пропонує включити чотири основні блоки для критики у медіаосвітні програми: «авторство, власність і контроль у галузі медіа; способи досягнення ефекту впливу (тобто способи кодування інформації) медіатексту; репрезентація навколишньої дійсності за допомогою медіа; аудиторія медіа» [7, с.43]. Одним із результуючих підсумків становлення та розвитку особистості у контексті медіаосвіти має бути не просто виховання критичного розуміння та ставлення до медіапродуктів, а формування «критичної автономії» (за Л. Мастерманом) як здатності людини до самостійного аргументованого критичного судження про медіатексти.

Молоде покоління має бути інформаційно компетентним у сучасному, практично безмежному, медіапросторі.

Попередній рівень партисипативної освіти – діалогічний, який включає поліфонічність думок суб'єктів освітнього процесу, – дозволяє поглянути на проблему не лише із власної точки зору, але і ознайомившись із думками інших: форуми, обговорення, критична оцінка себе. Кожен учасник освітньої комунікації, отримуючи доступ до думок інших учасників процесу, може самостійно просуватись по шляху конструювання знання, яке буде індивідуальним за своєю сутністю і колективним за формою. Таким чином, поринаючи у світ думок не лише викладача, але і інших учасників процесу, у кожного з'являється можливість отримувати те знання, яке є актуальним для нього сьогодні і може з необхідністю отримувати подальшого розвитку. У даному контексті йдеться про критичність оцінки думки іншого з точки зору власного досвіду. З іншої сторони, для цього необхідно постійно контактувати із медіатекстами, що дозволяє напрацьовувати умовно природні механізми їх аналізу. Звичайно, цього недостатньо для формування «критичної автономії», як її називав Л. Мастерман, або конкретного мислення як більш традиційно прийнято у філософському дискурсі.

Визначальною потенцією змішаного навчання у такому контексті є асинхронність процесу. Досліджувані освітні проекти є незалежними від певних заданих часу та простору, що дає більше часу на обдумування та можливість задавати питання у зручний час, тоді, коли питання виникне, а не одразу після лекції або під час семінару, як ми звикли при традиційній формі освіти. Крім того, розподіленість у часі сприяє як більш ефективному запам'ятовуванню, так і уникнення поспіху та складення умов для дійсного осмислення матеріалу. Більше того, ротаційні моделі змішаного навчання вже своєю формою сприяють включенню ігрового елемента у процес навчання, а відповідно створюють кращі можливості для впровадження методології подолання «вад» мислення на основі сучасних досягнень когнітивістики, діалогічної педагогіки та евристики.

Крім того, в основі критичного ставлення до поліфонічності та відкритості медіакультури повинна лежати установка, сформульована В. Босенко так: «проблема, по суті, полягає не стільки в освоєнні інформації, скільки у виборі із «стрімкого потоку» добротної інформації та вмілому відгородженні освітянина від зайвого, несуттєвого, такого, що повторюється, неупорядкованого, відволікаючого і. т.п.» [8, с.23]. У той же час навіть правильне інформаційне насичення не є головною метою змішаного навчання, адже зосередження лише на відборі медіатекстів призводить до фактичного переважання лише одного з аспектів в навчанні, а перетворення його у самоціль тим більше викривлює пізнавальний процес як такий. Так, ми підтримуємо позицію В. Босенко, який далі продовжує, «Ставка на гіпертрофоване отримання та споживання інформації не дозволяє розвиватись творчому мисленню» [8, с.25], «Нагнітанням інформації не сформувати багату та всебічну, глибоку у всіх почуттях та сприйняттях людину» [8, с.25], «неможливо отримати інтелект усвідомлюючої людини (суб'єкта) безпосередньо шляхом передачі готових форм мислення, пізнання, інформації і.т.п.» [8, с.27].

Виключно практична діяльність може дати такий результат. «Мислити потрібно вчити, але не шляхом прямих, «транзитних» поставок, а предметно-практичною справою, яка включає раніше створене людським виробництвом, матеріальною та духовною культурою, да так, щоб визивати до життя вищеописану потребу у дії та через неї – у мисленні» [8**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, С.41-42]. Тому у контексті змішаного навчання особистість бачиться не просто як діалогічна, а й як творча, що, безперечно, призводить до виокремлення творчості як онтологічної основи (як її називає В. Возчиков [9**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]), визначального партисипативного виміру змішаного навчання, яке виходить із розуміння людини як готової до діяльності та вдосконалення, здатної до творчого мислення, результатом якого є відкриття принципово нового чи вдосконаленого рішення тієї чи іншої задачі. Американський дослідник

Д. Гілмор [10**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], будучи співзвучним з М. Кастельсом [11] та Г. Дженкінсом [12**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], також вказує на творчий потенціал медіа і на необхідність їх креативного використання як складової нової грамотності «Застосування активного підходу до медіа, на відміну від їх споживання пасивно, як це було нормою в минулій половині ХХ століття, означає більше, аніж бути кращим споживачем. Цифрова ера приносить нам нові можливості бути грамотними повною мірою – і творчий акт є невід’ємною частиною цього процесу» [10**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с.61].

Звертаючись до категорії творчості у контексті розвитку свідомої особистості, ми розуміємо її як іманентну характеристику цілісної та вільної людини, людини культури. Виходячи із принципу матеріальної єдності світу, розуміємо творчість як особливу форму буття та родову характеристику людини, обумовлену активністю та відображенням як характеристиками матерії. Проявом активності матерії є розвиток, формою якого є творчість. Вона є вищою та специфічною формою розвитку. У контексті особистості творчість є способом її розвитку, мається на увазі активність особистості як цілісної та універсальної людини, де творчість є засобом реалізації сутнісних сил. Основою та базою творчості є свідомість як найвища форма відображення, є наслідком удосконалення форм відображення в цілому. Лише людське пізнання отримує здатність відображати предмети та створювати нове, яке відсутнє у самій природі. Так, відображення, розвиваючись на рівні людської свідомості отримує якісно новий параметр – здатність до творчості.

Як визначає Б. Новіков, «поставання творчості – це і є процес перманентного поставання людської сутності; сутності, що вона існує лише і виключно як процес здійснюваної діалектичної суперечності, як діалектичне відношення протилежностей єдиної сутності: належного і суцього, потреб і спромог, реальності і дійсності, практики і теорії, опредметнення і розпредметнення, роду і індивіда, необхідності і свободи, сутності і

існування тощо» [13, с.166]. «Процес трансформування людської діяльності в творчість, – розтлумачує Б. Новіков, – суть загальноісторичний процес, себто він має місце на всіх без винятку етапах розвитку людського суспільства. Всі періоди розвитку історії без особливої напруги (навіть на суто емпіричному рівні) можна виявити незліченну кількість прикладів, що вони ілюструють блискучі злети людського духу, почуттів та практичної дії. Творчість існувала завжди» [13]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с.169]. Філософ вважає за необхідне досліджувати творчість в «гранично широкому історичному та практичному контексті», підкреслюючи, що «лише неухильне дотримання цієї умови дозволяє розімкнути рамки суто або ж переважно емпіричного аналізу форм прояву творчості, вивести дослідження на власне філософський рівень, довести його до ступеню категорійного синтезу і тим самим спромоглись виявити найбільш глибинні, сутнісні, всезагальні параметри творчості» [13, с.168].

Творчість у руслі медіаосвіти можна розглядати як інтерактивну форму аудіовізуальної, екранної культури – медіакультури. Вона виступає широким плацдармом для пошуку інноваційних підходів та нових форм конструювання простору культури та людини у ньому. Тому розвиваючий вплив подібного (медіа-) культурного середовища (де інформаційні процеси – це частина соціального оточення, що має виховний потенціал), можливий лише за умови особистого ставлення до отримуваної інформації як зі сторони викладача, так і зі сторони освітянина, їх активності та творчості при сприйнятті «меседжів» засобів масової комунікації, використання їх в креативній актуальній діяльності. Колективна взаємодія та навички індивідуальної творчості відкривають шлях до колективної співпраці та творчості. Нові можливості спільно-творчої діяльності дозволяють не лише набувати нових знань у процесі спілкування, але і створювати ці знання, ставати частиною процесу культуро- та людинотворення як реалізації діалоговості та відкритості освітньої системи, збагачувати власний

«життєвий світ», медіасвітогляд та сприяти формуванню творчого виміру медіареальності й поступового її перетворення у креативну медіареальність.

Змішане навчання сприймається сьогодні як освіта майбутнього. У той же час це освіта, яка після «вибуху» та натхненного захоплення новими медійними технологіями у навчанні, повертає можливості та пріоритети «brick-and-mortar» навчання, тобто навчання у межах реального фізичного простору з викладачем. Саме тому воно може дозволити кращим чином долати медіакультурні виклики, зокрема більш інтенсивно повертаючи практичну складову як преферентну освітню цінність. Сконцентрувавшись навколо ідей поліфонічності, критичності та творчості, змішане навчання повинно стати на шлях збереження елемента практичної діяльності та наставницько-консультативної складової за умов розширення можливостей інформаційно-пошукової діяльності, персоналізації робочого простору та співтворчості у колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Jenkins H. Confronting the challenges of participatory culture : media education for the 21st century [Text] / H. Jenkins. – Massachusetts Institute of Technology, 2009. – 129p.
2. Бахтин М. М. Роботи 1920-х років [Текст] / М. М. Бахтин. – Київ: Next. – 1994. – 195 с.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с.
4. Смоликова Т. М. Взаимодействие медиакультуры и образования на современном этапе развития белорусского общества [Текст] / Т. М. Смоликова // Универсальное и национальное в культуре : сборник научных статей / Белорусский государственный университет, Гуманитарный факультет. – Минск, 2012. – С. 422-429.
5. Федоров А. Медиаобразование в контексте теории "диалога культур" [Электронный ресурс] / А. Федоров, А. Новикова. – Режим доступа: http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/dialog_k.htm.
6. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. Ильенков. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. - 112 с.
7. Masterman L. Teaching about television [Text] / L. Masterman. – London: MacMillan, 1980. – 240 p.

8. Босенко В. А. Воспитать воспитателя (над чем не работают и о чем не спорят философы) [Текст] / В. А. Босенко. – К.: изд-во «Либидь» при Киев. Ун-те, 1990. – 332 с.
9. Возчиков В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества : диссертация ... доктора философских наук : 09.00.11 [Текст] / В. А. Возчиков [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2007. – 413 с.
10. Gillmor D. Mediaactive [Electronic resource] / D. Gillmor. – Access link: http://mediactive.com/wp-content/uploads/2010/12/mediactive_gillmor.pdf
11. Кастельс М. Информационная эпоха [Текст] / М. Кастельс. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
12. Jenkins H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide [Text] / Jenkins H. – New York: New York University Press, 2006 – 308 p.
13. Новиков Б. В. Творчість у філософському вимірі [Текст] / Б. В. Новиков // Не шутите, согнем: Сб. статей. – К., 2003. – 396 с.

МЕДИАКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Стецюра Е.А.

В статье сделана попытка осуществить синтез достижений медиаобразования и исторически сложившихся традиций украинской педагогики предыдущей эпохи с целью выявить концептуальные основы смешанного обучения. Авторский подход основывается на необходимости учета медиакультурного контекста для достижения поставленной цели. основополагающим в интерпретации концептуальных основ смешанного обучения стала идея партисипативности, которая указывает на возможности совместного получения, создания и преобразования текстов как образовательных продуктов, а соответственно и обучение через практику как объединяющую идею современного образования.

Ключевые слова: медиакультура, медиаобразование, смешанное обучение, философия образования, партисипативность, диалог культур, критическое мышление, творчество.

MEDIA CULTURAL DIMENSION OF BLENDED LEARNING IN THE OBJECTIVE FIELD OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Stetsura K.O.

This article attempts to make a synthesis of historical heritage of Ukrainian pedagogy traditions of previous era and media education to identify the conceptual basis of blended learning. The author's approach is based on the need to incorporate media cultural context to achieve the goal. Determined three fundamental ideas on which, according to the author, philosophy of blended learning has to be oriented. The output is the availability of knowledge and the "dialogue of cultures" as defining pedagogical practice in terms of media cultural polyphony and heterogeneity. Along with the idea of education ability to think concretely is actualized and in the context of media cultural pressure and manipulation - to think critically and to form a critical personal autonomy. As a result, defined creativity as self individual priority of educational guideline in the conditions of distortive effects of media culture. Fundamental opinion in the author's interpretation of the principles of blended learning concept was the idea of participatory, pointing to the possibility of joint acquisition, creation and transformation of texts as educational products, and therefore learning through practice as a unifying idea of modern education.

Keywords: media culture, media education, blended learning, philosophy of education, participatory, dialogue between cultures, critical thinking, creativity.