

Лекция 1. Определение понятия «Медиаобразование»

Понятия:

медиаобразование

медиаграмотность

медиакомпетентность

Медиаобразование ([англ. media education](#)) — введенный сравнительно недавно **термин**, которым обозначают изучение воздействия средств массовой и другой коммуникации (в том числе [пресса](#), [телевидения](#) и [радиовещания](#), [рекламы](#), [кинематографа](#), [Интернета](#) со всеми его приложениями) как в рамках подготовки работников этой сферы, так и применительно к тому, что необходимо знать всем для освоения инфокоммуникационных технологий.

Уровень освоения выражается термином "[медиаграмотность](#)" ([англ. media literacy](#)), или "[медиакомпетентность](#)" ([англ. media competence](#)) (означая умение квалифицированно использовать средства коммуникации), в том числе как развитой способности освоения так называемых медиатекстов ([англ. media texts](#)), предполагающей понимание гуманитарного, антропологического, социального, культурного и политического контекста функционирования средств коммуникации и используемых ими способов представления действительности. ^[1]

Понимание "медиаобразования" предполагает выделение в качестве ведущего принципа [Маршалла Маклуэна](#) «Средство коммуникации есть сообщение» ([англ. The Medium is the Message](#)), означающего, что средства коммуникации (а в этом качестве, согласно М. Маклуэну, следует понимать любые артефакты) сами по себе должны рассматриваться как сила формирования человека, культуры и общества. ^[2]

Медиаобразование (media education) в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Приобретенные в результате этого процесса навыки называются медиаграмотностью.

Человек разумный-человек глобальный- человек информационный

Наступивший XXI век уже в конце прошлого столетия стал называться «эпохой информации», т.к. в XX веке роль информации непрерывно возрастала и приобретала важнейшее значение в развитии общества, в прогрессе экономики, науки, техники и культуры. Однако XXI век называют не просто «эпохой информации», а, более того - «веком глобального информационного общества». В таком обществе образование, знания, информация и коммуникация составляют основу развития и благополучия человеческой личности.

В современном обществе человек находится под воздействием непрерывных потоков информации, в том числе передаваемой по каналам масс-медиа. Поэтому для современного человека очевидна необходимость навыков восприятия информации, умения верно понимать значения аудиовизуальных образов, и, как следствие, более компетентно и свободно обращаться с информационными потоками и ориентироваться в них. Все это способно обеспечить медиаобразование. Его ресурсы уже давно используются в Европе и во всем мире, а в России только недавно стали говорить о необходимости его развития и внедрения в образовательный процесс.

Медиаобразование (англ. media education, от лат. media - средства),

направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.).

Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры [Федоров, 2001, с.38].

Оксфордская энциклопедия, определяет медиаобразование как «изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование (media education) связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)» [Dorr, 2001, p.9494].

Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [Aufderheide, 1993, p.1; Dorr, 2001, p.9494].

Медиаобразование – часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии [Рекомендации ЮНЕСКО 2002].

Основные направления медиаобразования:

1. медиаобразование будущих профессионалов: журналистов (телевидение, радио, пресса, Интренет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.;
2. образование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, повышение квалификации преподавателей ВУЗов и школ в рамках курсов по медиакультуре;
3. медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, ВУЗах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);
4. медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах и т.д.);

5. дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, сети Интернет;

6. самостоятельное и непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Проблема защиты человеческого сознания от манипулирования им СМИ постоянно обостряется. Медиаобразование призвано выполнять уникальную функцию подготовки людей к жизни в информационном пространстве. С этой точки зрения сам факт игнорирования медиаобразовательной подготовки школьников и студентов можно рассматривать и как антигуманный.

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно подчеркивалась важность и поддержка медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002 и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года отмечается, что «медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2002].

Как было отмечено в материалах конференции ЮНЕСКО Education for the Media and the Digital Age (Вена, 1999), «медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1. анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
2. определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
3. интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
4. отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
5. получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию, и является инструментом поддержки демократии... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования и обучения в течение всей жизни человека».

Позиция ЮНЕСКО нашла отклик среди ведущих российских экспертов в области образования. В 1991 году профессор Александр Шариков опубликовал одну из первых в России медиаобразовательных программ для средних учебных заведений. В 1995-1998 годах под руководством заведующего лабораторией экранных искусств Российской академии образования, профессора Юрия Усова был создан цикл медиаобразовательных программ. В 1998 году профессор Российской академии образования Людмила Зазнобина разработала первый в России проект стандарта по медиаобразованию для средних школ.

Развитие медиаобразования стало главной задачей Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России (с 2003 года ее возглавляют профессор Александр Федоров и Геннадий Поличко).

В 2001-2008 годах коллектив научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» под руководством профессора Федорова (Таганрогский государственный педагогический институт) опубликовал ряд монографий, учебных пособий и сборников учебных программ по медиаобразованию для вузов. В частности этому научному коллективу принадлежит инициатива открытия и регистрации новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30), по которой с сентября 2002 года в Таганрогском государственном педагогическом институте осуществляется набор студентов (в 2007 году состоялся первый выпуск педагогов, освоивших курс данной специализации).

В эти же годы медиаобразовательные проекты были поддержаны рядом научных фондов России – Российским гуманитарным научным фондом (проекты под руководством Елены Бондаренко, Александра Федорова, Ирины Челышевой и Николая Хилько), Программой «Университеты России» (проекты под руководством Сталя Пензина и Александра Федорова), президентской программой «Поддержка ведущих научных школ России» (ведущая научная школа России в области гуманитарных наук под руководством Александра Федорова), программой Министерства образования и науки России «Поддержка научного потенциала высшей школы» (коллектив научной школы под руководством Александра Федорова).

В 2004 году Южно-Уральский центр медиаобразования и Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России при поддержке МОО «Информация для всех» провели в Челябинске межрегиональный круглый стол «Медиаобразование: проблемы и перспективы».

Участники круглого стола обсудили понятийный аппарат и концепцию медиаобразования, образовательные стандарты в этой области; наметили пути объединения усилий общероссийских и региональных средств массовой информации по освещению проблем медиаобразования и т.д. Согласно

позиции участников круглого стола, медиаобразование – это один из способов формирования национальной информационной и образовательной политики, развития медиакультуры личности и становления гражданского общества.

В итоговом документе круглого стола было предложено ввести специальность «Медиаобразование» с квалификацией «Медиапедагог» для университетов и педагогических вузов России; создать банк данных о формах и методах медиаобразовательной деятельности с целью анализа и обобщения соответствующего опыта; инициировать создание «Энциклопедии медиакультуры» с привлечением ведущих экспертов в области медиапедагогики; организовать регулярный выпуск профессионального журнала. Большинство из этих предложений уже реализованы.

Так в 2005 году Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, МОО «Информация для всех» и Бюро ЮНЕСКО в Москве начали издание первого в России журнала, посвященного педагогическим проблемам обучения детей, молодежи и взрослых средствами и на материале массовой коммуникации, под названием «Медиаобразование».

В том же году МОО «Информация для всех», Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России и Таганрогский государственный педагогический институт при поддержке Администрации Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа – Югры выпустили компакт-диск «Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика», в который вошли монографии, учебные пособия и статьи российских экспертов, нормативные и руководящие документы, материалы профильных конференций. Этот компакт-диск был бесплатно разослан в ведущие библиотеки России.

В 2006 году в Москве начал выходить еще один журнал медиаобразовательной тематики – «Медiateка», а с 2007 в Екатеринбурге началось издание журнала «Образование. Медиа. Общество».

Начало XXI века стало временем интенсивного развития российских региональных медиаобразовательных инициатив. Вслед за центрами медиаобразования в Тольятти и Челябинске аналогичные структуры были созданы в Белгороде, Екатеринбурге и Томске.

С 2005 по 2008 год в России прошел ряд международных и региональных конференций – в Белгороде, Екатеринбурге, Москве, Таганроге, Томске, Санкт-Петербурге, Челябинске и других городах, на которых были представлены секции по тематике медиаобразования, медиакомпетентности, медиаграмотности, медиапедагогики.

Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России (существовала с 1967 года до конца 2014 года) и МОО «Информация для всех» в рамках совместных проектов удалось сплотить ведущих медиапедагогов России, обозначив ключевые задачи развития и внедрения медиапедагогики в нашей стране на ближайшие годы. В пул партнерских организаций входят Таганрогский государственный педагогический институт, Белгородский государственный университет, Центра медиаобразования при Южно-Уральском государственном университете, медиаобразовательные центры в Екатеринбурге и Российская коммуникативная ассоциация.

Один из последних совместных проектов – портал «Информационная грамотность и медиаобразование», получивший высокую оценку, как российского экспертного сообщества, так и на международном уровне, в том числе со стороны ООН и ЮНЕСКО. Портал стал российским вкладом в разработку международного портала по проблемам медиаобразования, медиапедагогики и медиакомпетентности - Media Literacy Education Clearinghouse, создаваемого под патронатом ООН в рамках деятельности «Альянса цивилизаций» (Alliance of Civilizations).

Так, Г. Селевко, рассматривает медиаобразование как «изучение закономерностей массовой коммуникации с целью формирования защитных механизмов от манипулирования сознанием в современных информационных условиях». Такое определение понятия медиаобразования исходит из актуальности проблемы медиаобразования в современном обществе. Медиаобразование направлено на обучение человека отторгать ненужную информацию и противостоять стрессам от ее негативного характера и большого потока.

Тогда как, Ю.Н. Усов определяет медиаобразование как «процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации». Таким образом, медиаобразование выступает как средство обучения и воспитания, используемое для повышения качества учебного процесса и формирования разносторонне развитой личности средствами и на материале средств массовой коммуникации. Целостность педагогического процесса, целенаправленные действия преподавателя и специально подобранный медиаматериал способствуют развитию, образованию и формированию личности.

А.В. Шариков предлагает рассматривать медиаобразование как «Процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации. Обучение искусству понимания социального, политического и экономического контекста сообщений, идущих по медийным каналам. Речь идет не только и не столько о восприятии художественных медиатекстов, но также и об адекватном восприятии социально обостренных и, прежде всего, новостных материалов. Важно развить и симметричное действие - умение выразить свои мысли языком медиа, языком не только в строго лингвистическом, но и в более общем смысле - языком телевидения, радио, прессы, Интернета. Умение выступить в СМИ - одно из фундаментальных умений, обеспечивающих качество демократии. И если средства массовой информации являются неотъемлемой частью демократического общества, то навыки работы со СМИ, как в качестве грамотного реципиента, так и грамотного коммуникатора, чрезвычайно важны для понимания социальных действий других и выражения интересов тех социальных сил, к которым относится человек».

Данное определение медиаобразования точно определяет сущность понятия. Оно характеризует взаимодействие человека и информации с активной и пассивной стороны. То есть, в соответствии с данной трактовкой, медиаобразование направлено на обучение индивида к воспроизводству сообщения, умению использовать средства массовой информации для передачи сообщения, а также призвано научить правильно, реагировать на полученную информацию и фильтровать ее.

В зарубежной педагогике понятие медиаобразование занимает одно из главных мест. Следует отметить, что четкого определения понятия не

существует. Медиаобразование интегрировано во многие дисциплины, такие как: английский язык, химия, обществознание, история, искусство.

В Германии (в немецкой литературе используется термин *mediaenpadagogik* - медиапедагогика) медиаобразование понимается как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. Внутри общего направления медиапедагогики существуют различные разделы:

- 1) медиавоспитание: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей»;
- 2) медиадидактика: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей»;
- 3) медиаисследование: «охватывает все научные действия, чтобы найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать».

Таким образом, медиапедагогика приравнивается к отдельной отрасли педагогической науки, состоящей из различных разделов, предметом которой, являются формы общения, различные формы контакта с разными видами медиа, а не сами виды медиа, что характерно для отечественной педагогики.

В США К. Тайнер (K. Tyner) определяет медиаобразование как «способность иметь доступ, анализировать и осуществлять коммуникацию в широком диапазоне форм». Данное определение опирается на активную деятельность человека и не рассматривает его как реципиента информации, не предусматривает его защиту.

В Австралии изучение медиа входит в обязательный минимум школьной учебной программы. П. Гринэвей (Peter Greenaway) рассматривает медиа как «средство распространения культуры и источник новых знаний».

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Под медиаобразованием мы понимаем, что развитие мультимедийного образования, телекоммуникационных сетей. Публикация медиаобразовательной литературы, учебных программ ведущими российскими медиапедагогами и исследователями. Медиаобразовательные функции медиакритики. Создание первых российских медиаобразовательных интернетных сайтов. Ведущей особенностью медиаобразования является воспитание сознательного и ответственного гражданина демократического общества, в то время как российское медиаобразование, опираясь на богатые традиции литературоцентристского обучения, во многом ориентированно на эстетические ценности.

Литература

- 1.Фёдоров А. В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
- 2.Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man. — М.: Кучково поле, 2007. — 464 с.
- 3.Медиаобразование: полемический взгляд / Разлогов К. Э., А. В. Шариков и др.. — Сборник статей. — М.: МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2006. — 42 с.
4. *Селиванов Н. Л.* Компьютерная педагогика в художественном образовании детей и подростков. Теоретические основы и опыт внедрения. — Монография. — М.: Красанд, 2011. — 160 с. — [ISBN 978-5-396-00379-8](#)..
5. Усов Ю. Н. В мире экранных искусств. — Учебное пособие для старшеклассников. — М.: SvR-Аргус, 1995. — 224 с. — [ISBN 5-86949-014-6](#).
6. Федоров Александр Викторович Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. — Монография. — М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. — 616 с. — [ISBN 978-5-98517-064-1](#)

7. *Фёдоров А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика. — Монография. — Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. — 708 с. — ISBN 5-94153-011-0..
8. *Шарилов А. В.* Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. — Брошюра. — М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. — 65 с.
9. Медиаобразование в школе / Вартанова Е. Л., Смирнова О. В. и др.. — Сборник программ для преподавания дисциплин. — М.: МедиаМир, 2010. — 320 с. — [ISBN 978-5-91832-025-9](#).
10. Терин В. П. Массовая коммуникация (исследование опыта Запада). М.: Институт социологии РАН, 1999.
11. Терин В. П. Массовая коммуникация (исследование опыта Запада). М.: 2000 (второе издание, переработанное и дополненное).
12. Терин В. П. *В условиях электронного коммуникационного окружения.* // Вестник МГИМО-Университета. - 2014. - № 6. - С. 68-

Лекция 2. Возможности и риски информационных технологий в индивидуально-личностном развитии обучающихся

Информатизация современного общества привела к тому, что общая сумма человеческих знаний в наши дни удваивается каждые два три года, как следствие ни одно образовательное учреждение, ни ВУЗ, ни техникум или колледж, ни тем более школа не могут дать определенной суммы знаний и умений, определяющих дальнейшую жизнь выпускника. В этих условиях знания становятся не самоцелью образования, а средством взаимодействия с окружающим миром, они должны быть гибкой мобильной, постоянно изменяющейся системой эффективного анализа сложившейся ситуации.

Построение такой системы и является главной задачей современного образования.

Между тем сам по себе человек в процессе эволюции за последние 500 лет почти не изменился, физиологи доказали, что в его мозгу 30 % занимают нейроны, отвечающие за зрение, 8 % нейронов обеспечивают тактильное восприятие, и только 3 % отвечают за слух. Фраза: "Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать" имеет под собой научное обоснование. Таким образом, перед современной системой образования встает задача интенсификации и координальной перестройки процесса обучения, решить которую стандартными способами нельзя.

В связи с этим, в отечественной и зарубежной педагогике происходит переход от парадигмы «человека знающего» (т.е. вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», т.е. человека, способного активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться, интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться.

Основной подход к обновлению содержания в гуманистической парадигме ориентирован на усиление его личностно-смысловой направленности. Обязательными составными компонентами содержания становятся: аксиологический (введение учащихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов; когнитивный (обеспечивает учащихся научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития); деятельностно-творческий (формирование и развитие у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности); личностный (познание себя,

развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирование личностной позиции).

Итак, гуманизация образования – это:

1. Взгляд на образование как на становление человека, обретение им себя, своего образа.
2. Главная миссия школы – создание максимально благоприятных условий для самообразования.
3. Личностно-ориентированное обучение акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы учащихся, признаком которой является их отношение к постигаемой действительности, ее переживание, осознание ценности. В связи с этим большое внимание следует уделять развитию рефлексивной культуры.
4. Процесс обучения должен осуществляться в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновения мнений, взглядов, позиций, научных подходов, поиска истины, проектирования различных возможных решений познавательных задач, творчества учителей и учащихся. При этом основным условием выступает вовлеченность ученика в критический анализ, отбор и конструирование личностно-значимого содержания обучения.
5. Признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его образовательной траектории. Роль учителя заключается в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения. Признание ценности совместного опыта, ценности субъект-субъектного взаимодействия.

Таблица 1

Критерии сравнения	Традиционная	Гуманистическая
--------------------	--------------	-----------------

	парадигма	парадигма
1	2	3
Взгляд на сущность образования	Образование – процесс и результат овладения человеком ЗУНами, способами мышления, необходимыми для его включения в социальную и культурную жизнь общества	Образование – это становление человека, обретение им себя, своего образа
Ценности	Ценность человека определяется его познавательными возможностями. Человек ценен не сам по себе, а лишь как носитель определенного стандартизированного знания и поведения	Ценностное отношение к ребенку как субъекту жизни, свободной личности, имеющей потребность в саморазвитии
Цели	Сохранение и передача наиболее существенных элементов культурного наследия цивилизации – знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как сохранению социального порядка, нормативного поведения, так и индивидуальному развитию	Создание условий для развития личности ребенка, его индивидуальности, помощь и поддержка каждому ребенку в его индивидуальном саморазвитии и самоопределении
Содержание	Содержание программ основывается на базовых, определенных стандартом знаниях, умениях и навыках, обеспечивающих функциональную грамотность и социализацию индивида	Содержание образования включает аксиологический, когнитивный, креативный, личностный компоненты. Наполненность содержания обучения жизненно важными проблемами учащихся
Технологии	Ориентированы на передачу и усвоение ребенком «точного» научного знания, необходимого для совершенствования практики	Ориентированы на развитие внутреннего мира, на межличностное общение, на формирование компетенций, на интеллектуальное, творческое развитие

1	2	3
---	---	---

Отношения между педагогом и учащимися	Отношения субъект-объектные. Педагог управляет процессом, учащиеся выполняют указания. Осуществляется обмен знаниями	Отношения субъект- субъектные. Выстраиваются на принципах диалога, полилога, сотворчества, сотрудничества, взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции. Осуществляется обмен личностными смыслами, духовными ценностями
Оценка результатов	Отметка	Позитивное оценивание: балльное, сертифицированное, вербальное, материальное. Развитие способностей у детей к оценочной деятельности

Процесс познания бесконечен. Нашей идеологией выступает концепция «образовательной мобильности», которая представляет собой неотъемлемую форму существования интеллектуального потенциала, отражающая реализацию внутренней его потребности движения в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей. Составляющие образовательной мобильности включают в себя:

1. Готовность к переменам - означает, что человек готов внести существенные изменения в свою жизнь и деятельность без чьего-либо вмешательства или давления.
2. Активность личности - проявляется в способности ставить достижимые цели, реализовывать свою программу, несмотря на обстоятельства, препятствующие достижению цели.
3. Творчество - неизменный атрибут жизни и деятельности каждого человека, т.е. способности, знания и навыки, заложенные в человеке приобретают иное более важное значение.

В докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века «Образование: сокровище» были сформулированы «четыре столпа», на которых основывается образование: «Научиться познавать,

научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определяющие, по сути, основные глобальные компетентности.

Исходя из сказанного, целостную картину образовательной мобильности обучающегося и педагога можно представить через развитие определенных компетенций:

1. Социально-коммуникативные компетенции - готовность к социализации в современном обществе, к работе с новыми информационными технологиями, к осуществлению своей образовательной и профессиональной деятельности в неоднородных группах людей, адаптироваться к новым ситуациям.
2. Образовательные компетенции - готовность к научному, системному познанию мира, к овладению навыками самостоятельного освоения знаний и повышения своей квалификации, поддерживать свой профессиональный, творческий и социальный потенциал в условиях научно-технического прогресса, к самосовершенствованию, к самообразованию.
3. Общенаучные компетенции, обеспечивают высокий уровень базовых общих знаний и общих знаний по образовательному профилю, способность адаптироваться к изменениям содержания образовательной, социальной и профессиональной деятельности.
4. Ценностно-смысловые и общекультурные компетенции - готовность и стремление познать и совершенствовать самого себя, готовность к общественно одобряемой продуктивной деятельности и способствуют осознанию необходимости непрерывного самообразования, постоянной мотивации к обучению на протяжении всей жизни, определению ценностей, необходимых для того, чтобы жить в условиях сложного общества, овладение высоким уровнем культуры.

1. Антропологические основания

1.1. Понятие модель обучаемого

Модель обучаемого (кого учить?) – одно из центральных понятий современной дидактики. Потребность в ее введении была вызвана необходимостью формализовать представления об обучаемом. В широком смысле под моделью обучаемого понимают знания об обучаемом, используемые для организации процесса обучения. Это множество точно представленных фактов об обучаемом, которые описывают различные стороны его состояния: знания, личностные характеристики, профессиональные качества и др.

Понятие модели обучаемого возникло в компьютерных технологиях обучения и было вызвано необходимостью формализовать представления об обучаемом. Конечно, представления об обучаемом начали вырабатываться задолго до появления компьютеров, вместе с появлением самих обучаемых. Определенная формализация представлений об обучаемом началась вместе с дидактикой. Но именно компьютерные технологии обучения дали новый импульс развитию этих представлений, превратили их в объект глубоких исследований, перевели на качественно новый уровень

Модель обучаемого представляет собой определенную редукцию личности, которая позволяет проанализировать и учесть личностные, психофизиологические и социально-психологические качества обучаемых, уровень их подготовленности к работе с компьютерными и информационными средствами, предысторию обучения (количество предыдущих сеансов работы, обращение за помощью и др.), уровень базовых и текущих знаний, навыков и умений по ранее изучающимся родственным учебным дисциплинам, характеризующие учебно-познавательную деятельность и процесс формирования профессионально важных качеств специалиста, а также адаптационные возможности информационных

технологий обучения в связи с воздействием на обучаемых стрессовых факторов.

Модель обучаемого можно определить как совокупность набора характеристик обучаемого и методов (правил) обработки этого набора.

1.2. Модель обучаемого

6. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»)¹:

- любящий свой край и свою Родину, знающий свой родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;
- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;
- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;
- социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;
- уважающий других людей; умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

¹ Федеральный государственный стандарт основного общего образования утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года №1897

- осознанно выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни;

- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека.

В Концепции модернизации образования впервые на уровне государственного документа было предложено использовать для оценки качества содержания образования современные ключевые компетенции, которые определены как «система универсальных знаний, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся». Именно они обеспечивают успешную адаптацию выпускника школы к социальным и экономическим условиям в быстро меняющемся современном мире.

Совет Культурной Кооперации при Совете Европы (Страсбург, Франция) определил ключевые компетентности, которые должны освоить все выпускники образовательных учреждений. Компетентности подразделяются на:

- социально-политические, позволяющие человеку реализовать активную позицию в жизни в многокультурном обществе;
- коммуникативные, рассматриваемые как способность эффективно общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать, взаимодействовать в команде и т. д., т.е. обеспечивающие эффективную и письменную коммуникацию;
- информационные, включающие в себя умения поиска, отбора, представления информации, решения профессиональных задач с помощью ИКТ и обусловленные возникновением и развитием информационного общества;

- личностные, связанные с самоуправлением – умение ставить и реализовывать жизненные цели, организационно-управленческий потенциал, способность эффективно использовать собственные ресурсы и ресурсы других, рефлексивные умения.

Отдельно выделяется познавательной компетентности – «способность учиться всю жизнь».

Необходимо отметить, что компетентность является продуктом деятельности человеческого мозга, Реальный ученик это человек, память которого обладает некоторыми свойствами, поэтому при подготовке к занятиям и тем более с использованием информационных технологий целесообразно учитывать возможности пропускной способности каналов человеческого восприятия и памяти. Результаты исследований в этой области на примере западноевропейской педагогической школы подробно описаны в [4]. В их основе лежат экспериментально полученные данные о пропускной способности человеческой памяти, которая обычно делится на три уровня: непосредственную (оперативную), кратковременную и долговременную память.

Оперативная память – временной канал, содержание которого столько времени находится в сознании (и, следовательно, им можно непосредственно оперировать), сколько времени информация находится в самом канале. Время и пропускная способность оперативной памяти зависят от возраста. Для возраста обучающихся в вузе принимается время присутствия за 9–10 с., а пропускная способность за 16–18 бит/с. Таким образом, объем памяти оказывается равным примерно 160 бит.

Кратковременная память имеет значительно меньшую пропускную способность (примерно 0,5 бит/с), но содержание ее сохраняется от нескольких минут до нескольких часов. Если часть содержания оперативной

памяти переходит в кратковременную, то соответствующая часть кратковременной памяти стирается ввиду ограниченности объема (несколько тысяч бит). С еще меньшей скоростью, примерно 0,05 бит/с, информация из кратковременной памяти переходит в **долговременную**, объем которой для всех практических целей можно считать беспредельным, а время присутствия информации в памяти колеблется между несколькими месяцами и несколькими годами.

Следует особенно отметить, что новое понятие несет в среднем 50 бит информации. Тогда с учетом приведенных выше параметров, кратковременной памяти для перехода этого понятия в нее требуется примерно 100 секунд. Допуская, что одинаково интенсивная работа обучающегося может длиться непрерывно 30 минут, он может освоить за это время 18 понятий на уровне кратковременной памяти. При переходе понятия из оперативной в кратковременную память его информационное содержание снижается примерно до 15 бит. Следовательно, за те же 30 минут можно освоить примерно 6 понятий на уровне долговременной памяти, при повторении материала через некоторое время можно увеличить это количество до 12, т. е. 2/3 содержания надолго закрепляется в памяти. Данные оперативной памяти, пока не использованные, также имеют значение. В частности, если объем этой памяти составляет примерно 150–160 бит, нельзя давать в одном кадре электронного учебника 3–5 понятий, иначе между этими понятиями не образуется смысловое целое.

Эксперимент показывает, что при устном изложении в кратковременной памяти обучаемого остается лишь 15% услышанного во время занятий, при визуальном восприятии запоминается 25%, при совмещении двух каналов восприятия в кратковременной памяти остается 65% материала рассмотренного на занятиях.

Интересны и данные исследований о сохранении информации человеческой памятью:

Всего через 3 часа после занятия проведенного в режиме устного изложения в памяти человека остается только 70% усвоенного материала, а в долговременную память переходит лишь 10%.

При визуальном восприятии через 3 часа учащийся помнит 72% того, что запомнил на занятии, сухой остаток составляет 20%.

При аудиовизуальном восприятии эти цифры имеют значения 85% и 50%. Таким образом, можно сделать вывод: **«Информационные технологии - универсальное средство повышения эффективности обучения, воспитания и развития»**

Лекция 3. Информационно-образовательная среда и её свойства

Информационно-методические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечиваться современной информационно-образовательной средой.

Процесс обучения в информационном обществе – это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, разворачивающаяся в информационно-образовательной среде.

Общими принципами организации среды учения и жизнедеятельности детей в личностно-ориентированном образовании являются:

- **природосообразность** – учет закономерностей природного развития детей, укрепление их физического и психического здоровья;

- **культуросообразность** – обучение, воспитание и организация жизни детей в контексте культуры, то есть введение ребенка в мир культуры, оказание помощи и поддержки детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей; отношение

к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры;

- *индивидуально-творческий подход* – удовлетворение интересов и потребностей каждого ребенка в разнообразных видах творческой деятельности;

- *жизнетворчество* – включение детей в решение реальных проблем их коллективной и личной жизни, обучение технологиям построения собственной жизни в изменяющихся экономических и социокультурных условиях;

- *сотрудничество* – объединение целей детей и взрослых, общая деятельность и согласованность действий, общение и взаимопонимание, общая устремленность в будущее и взаимная поддержка и взаимоответственность;

- *толерантность* – обучение таким способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, учитывают этого другого. Моделью толерантных отношений является такое взаимодействие, в котором господствуют интеллектуальная свобода и терпимость к любому мнению, принятие другого таким, каков он есть, отказ от насилия как неприемлемого средства приобщения человека к какой-либо идее, мысленное движение к пониманию другого, уважение человеческого достоинства, не дающее право чувствовать свое превосходство над другим; воспитание с помощью «образа» или образца своего поведения; принятие законов, традиций, обычаев.

Информационно-образовательное пространство – это неразрывное единство информации, средств её хранения и производства, методов и технологий работы, обеспечивающих получение информации субъектами в целях образования.

В отличие от понятия «пространство» понятие «среда» с необходимостью включает в себя субъекта, являясь сферой жизненной активности личности, её развития и образования.

Среда – это:

а) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов (например географическая среда);

б) социально-бытовые условия, окружающая обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий (например социальная среда).

Образовательная среда как педагогическое явление *есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс и с которым вступают во взаимодействие субъекты этого процесса.*

Информационная среда – *совокупность информационных объектов, средств коммуникации, способов получения, переработки, использования, создания информации.* Так же она включает *коллективных (социальных) и индивидуальных субъектов, наделённых мотивами и потребностями.*

Информационно-образовательная среда – *это системно организованная совокупность информационного, технологического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования.*

Можно сказать, что информационно-образовательная среда представляет собой созданную субъектами процесса обучения интеграцию:

- Информации на традиционных и электронных носителях;
- ИТК-технологий (Информационно-телекоммуникационных технологий) включающих в себя виртуальные библиотеки, распределённые базы данных;
- Дидактико-методических комплексов.

К основным характеристикам информационно-образовательной среды, значимым для процесса обучения, можно отнести:

1. *Открытость*, Которая обеспечивается за счет взаимодействия среды с информационно-образовательным пространством. Неограниченные ресурсы позволяют организовать вариативное обучение, отвечающее субъективным позициям и запросам всех участников образовательного процесса.

2. *Целостность*, т.е. внутреннее единство компонентов среды. За счет этого обеспечивается целесообразная логика развёртывания процесса обучения: постановка целей обучения, связанные с ней деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и планируемый результат.

3. Она (целостность) возникает в результате сознательных действий субъектов педагогического процесса. Она конструируется с учётом инвариантного содержания учебного материала, оптимальных методов и способов обучения, содействующих достижению целей образования.

4. *Полифункциональность*, связанная с тем, что среда может быть источником знаний и одновременно способствовать организации различных форм самостоятельной работы школьников.

Одним из важнейших свойств Информационно-образовательной среды является её интерактивность

Интерактивность в информационно-образовательной среде – это возможность ученика взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей

Интерактивность тесно связана с коммуникативностью – умением и желанием общаться как лицом к лицу с собеседниками, так и с помощью ИКТ.

Способность к рефлексии выступает одной из характеристик творчества, основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста.

Наиболее значимыми характеристиками рефлексивной образовательной среды являются:

- педагог и учащийся как субъекты образовательного процесса;
- среда как совокупность внешних и внутренних условий;
- возможность переосмысления старых и создания новых культурных форм в процессе образования;
- информационная избыточность среды;
- вариативность среды, обеспечивающая ситуацию выбора, в которой должны находиться её субъекты (выбор не только информации, но и способов работы с ней);
- креативная и исследовательская деятельность субъектов в среде;
- возможность у субъектов среды всех видов рефлексии.

Процесс обучения в информационном обществе – *это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, разворачивающаяся в информационно-образовательной среде.*

Дидактические принципы: научности, систематичности и последовательности, наглядности, сознательности, доступности, связи теории с практикой, обучения с жизнью, прочности и действенности результатов творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя, сочетания коллективных и индивидуальных форм работы.

Как изменятся дидактические принципы в информационном обществе?

Дидактические знания – это научные знания, которые отвечают критериям научности, выявленным в методологии научного знания (истинность научного знания, интерсубъективность, системность и обоснованность).

Дидактический цикл – *единство взаимосвязанных элементов процесса обучения, его структурная единица, обладающая всеми качествами характеристиками процесса.*

Дидактический цикл процесса обучения

Таблица2

Содержание этапов		
Традиционный процесс обучения	Психолого-педагогический смысл этапов	Обучение в информационно-образовательном пространстве
1-й этап		
Постановка общей дидактической цели (познавательной задачи), создание у школьников положительной мотивации к её решению, принятие задачи учащимися	Создание положительной мотивации к учению, определение субъективного незнания	Выявление субъективных представлений и житейских знаний учащихся, совместная постановка познавательной задачи, обеспечивающей связь имеющихся знаний с поиском новых, возникновение познавательных мотивов у школьников
2-й этап		
Предоставление нового фрагмента учебного материала и создание условий для его осознанного восприятия и первичного усвоения.	Первичное восприятие нового учебного материала до уровня запечатления и запоминания	Предъявление инвариантного содержания образования, создание условий для его осознанного восприятия и первичного усвоения
3-й этап		
Организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления и дальнейшего усвоения учебного материала до требуемого и возможного в данном цикле уровня.	Осознание приращения знания, (ликвидация незнания). Понимание значимости нового знания.	Усвоение содержания образования путем работы с вариативным компонентом в информационно-образовательной среде
4-й этап		
Организация обратной связи, контроль за усвоением содержания и самоконтроль.	Внутренняя (субъективная) и внешняя (со стороны учителя и товарищей) оценка полученного результата – достижения цели, поставленная на 1-м этапе	Организация обратной связи, презентации и проверка полученных результатов решения познавательной задачи (достижение общей дидактической цели), коррекции оценка и самооценка.
5-й этап		
Подготовка учащихся к работе вне школы.	Создание мотивации к применению полученного знания в условиях самостоятельной деятельности (репродуктивной и продуктивной)	Подготовка учащихся к работе вне школы (в образовательной среде или вне её в зависимости от цели)

Средства создания информационно-образовательной среды

Под информатизацией школы понимается процесс изменения содержания, методов и организационных форм общеобразовательной подготовки учащихся на этапе перехода школы к образованию в условиях расширенного доступа к информации. При информатизации должна быть решена проблема содержания образования на современном этапе, соотношения традиционных составляющих учебного процесса и новых информационно-коммуникационных технологий, новых взаимоотношений учащегося, учителя и образовательной среды. Информационно-коммуникационные технологии в общеобразовательной школе традиционно рассматриваются в трех аспектах:

- Изучение компьютерных технологий в рамках предмета информатики и информационных технологий.
- Использование компьютера в качестве средства обучения (универсальность компьютера за счет изменения программ).
- Использование компьютера в качестве средства оптимизации управления (помощь в составлении расписания уроков, электронные картотеки, обработка статистических материалов внутришкольного контроля).

Как отмечают современные исследования, и показывает образовательная практика для информатизации образования недостаточно приобрести в школу компьютеры, объединить их в сеть и подключить к Интернету. Компьютер - это только инструмент для работы с информацией, поэтому, говоря об информатизации образования, прежде всего надо говорить о создании в школе информационной образовательной среды (ИОС).

Структура информационно-образовательной среды представлена на Рис.1.



Рис. 1. Структура информационно-образовательной среды

Личность учителя в ИОС как субъекта образовательного процесса

Ключевой фигурой информационной образовательной среды является учитель. Именно учитель решает, в каком качестве, в каком объеме и для каких целей могут быть использованы средства ИКТ в учебном процессе.

Для эффективного использования возможностей информационной образовательной среды

педагог должен соответствовать следующим требованиям:

- владеть основами работы на компьютере, а также иметь доступ к информационному образовательному пространству и уметь его использовать;
- уметь организовывать свое личное информационное пространство с целью профессионального совершенствования;
- владеть такими информационными ресурсами, как мультимедийные программы;
- владеть основами работы в Интернет, стать для учащихся проводником в освоении Интернет и обучать их эффективному использованию информационных ресурсов для своего образования.

- Инфраструктура школьной информационной образовательной среды (ИОС) может быть представлена в виде функционально-ориентированных сфер:

- предметного изучения, позволяющая реализовать образовательные интересы обучающихся (кабинет ОИВТ);

- ИТО (компьютерный класс для использования ИКТ в учебном процессе по всем школьным предметам);

- информационно-коммуникативная, обеспечивающая доступ к телекоммуникациям и различным информационным ресурсам (опорная точка доступа к Интернет и медиацентр, объединяющий медиа-, видео- и библиотеку);

- компьютерного творчества (лаборатория мультимедиа и компьютерного видео, издательского дела, Web-мастерская);

- административная.



Следующий этап в совершенствовании и развитии

Технология управления учебно-познавательной

Лекция 4. Форма обучения

Форма обучения – это способ организации учебного процесса с точки зрения технологии доставки материала до обучаемых.

В рамках ведения учебной деятельности в общеобразовательных школах с использованием информационно-коммуникационных технологий целесообразно использовать следующие формы обучения:

- очную; с информационной поддержкой,
- очно-заочную, с применением дистанционных образовательных технологий – ДОТ.

Очное обучение с информационной поддержкой - это форма организации учебного процесса, которая предполагает непосредственный контакт преподавателя с обучаемым.

Очная форма обучения в основном применяется для углубленного обучения малочисленных групп слушателей. Такая форма дает возможность, с одной стороны, использовать "групповые эффекты" (различие точек зрения, разделение обязанностей, обратная связь и пр.), а с другой стороны, активно включаться в учебную деятельность всем членам группы, не оставаясь пассивными слушателями.

ИКТ в данном случае используются только для информационной поддержки учебного процесса. На сервере или сайте школы публикуется расписание занятий, образовательные программы, организуется электронная доска объявлений.

Важную роль при обучении в очной форме играет квалификация и личные качества преподавателя, так как они непосредственно влияют на качество процесса обучения, его организацию, отношение слушателей к предмету обучения и усвоение программы обучения.

Одной из особенностей очной формы обучения является возможность обмена знаниями между обучаемыми в группе и преподавателем. Для поиска наилучшего решения поставленной преподавателем задачи обучаемые могут обсуждать предложенные решения, осуществлять сравнительный анализ предложенных решений, взаимный контроль, что позволяет получить навык работы в команде, навык самостоятельного поиска решения.

Основные достоинства очной формы обучения:

- возможность коммуникаций с преподавателем в режиме реального времени, которая позволяет обучаемому получать ответы на вопросы по теме программы обучения непосредственно в момент получения знаний;
- возможность получения навыков выполнения операций, требующих взаимодействия в режиме реального времени нескольких исполнителей;
- высокая степень мотивации слушателей в процессе обучения за счет возникающей между слушателями конкуренции, стимулирующей более подготовленных слушателей углублять свои знания, а менее подготовленных слушателей подтягивать уровень своих знаний до среднего уровня;
- возможность обучения в традиционной форме, используемой в России в высших и средних учебных заведениях.

Недостатками очной формы обучения являются:

- сложность организации обучения социально-защищенных групп учащихся (инвалидов, глухих и т.д.);
- трудоемкость осуществления преподавателем контроля действий каждого ученика при выполнении практических заданий. Полный контроль возможен при работе с группой из 2-3 ученика; при работе с группой из 10-20 учащихся преподаватель может осуществлять лишь частичный, итоговый контроль, который не позволяет оценить правильность последовательности действий слушателя при выполнении задания;
- субъективизм в оценке работы учащихся и интерпретации программы обучения.

Очно-заочное обучение, с применением ДОТ - это форма организации учебного процесса, которая обеспечивает интерактивное взаимодействие

удаленных участников образовательного процесса через открытые каналы доступа.

Принцип интерактивности заключается в том, что в процессе обучения обучаемый постоянно взаимодействует с системой поддержки процесса обучения (Learning management system – LMS) и/или преподавателем-тьютором для получения дополнительной информации, указаний, разъяснений, оценки своей деятельности.

Дистанционная форма обучения в основном применяется для проведения массового обучения географически распределенных аудиторий.

Система поддержки процесса обучения обеспечивает автоматический контроль действий обучаемого (фиксирует длительность работы слушателя, правильность выполнения заданий, число обращений за рекомендациями и помощью, активность слушателя и т.п.).

В средней школе этот метод можно использовать для обучения предметам, когда учитель по каким-либо причинам не может проводить занятия в продолжении длительного времени, для использования виртуальных лабораторий по естественно-научным предметам, для выполнения домашних заданий и рефератов.

Одной из особенностей применения дистанционной формы обучения является возможность использования имитационных моделей программного обеспечения и оборудования, что позволяет пройти освоить работу с прикладным программным обеспечением даже тем учебным заведениям, которые не имеют его в наличии. Одним из наиболее распространенных способов имитации больших программных систем является отображение части функциональных возможностей (наиболее часто используемых) на набор упражнений.

Упражнения выполняются в специализированной среде, эмулирующей поведение реальной программной системы и выполняющей функции контроля действий слушателя в автоматическом режиме. По сравнению с выполнением упражнений на реальной системе метод эмуляции имеет следующие преимущества:

- ученик всегда работает с консистентными данными, в то время как задача

обеспечения целостности данных в учебном экземпляре программной системы практически невыполнима;

- ученик может выполнять упражнение в любое время, в то время как учебный экземпляр, являющийся разделяемым ресурсом, чаще всего будет доступен строго по расписанию;

- среда эмуляции программной системы обеспечивает контроль действий пользователя в процессе выполнения упражнений, в то время как при работе с учебным экземпляром программной системы задача обеспечения контроля действий слушателя требует выделения на каждого слушателя по личному консультанту, в противном случае качество контроля будет низким.

Среди основных достоинств дистанционной формы обучения:

- проведение обучения по месту жительства для социально-защищенных групп учащихся;
- наличие средств оценки знаний и навыков слушателей в режиме реального времени, средств поддержки процесса проведения обучения (LMS);
- обучение по индивидуальным программам обучения без привлечения дополнительных сил со стороны преподавателя;

- эффективность формирования навыков работы.

Недостатки дистанционной формы обучения:

- увеличение стоимости разработки курсов по сравнению с очной формой;
- повышение требований к организации системы мотивации учащихся;
- повышение требований к телекоммуникационной инфраструктуре;
- существование психологического стереотипа против использования дистанционной формы обучения вследствие недостаточной распространенности ДОТ в России.

1.2. Виды ИКТ, используемые в учебном процессе

В настоящее время под информационно-коммуникационной технологией мы понимаем совокупность методов, алгоритмов и средств обработки и передачи документированной информации, включая прикладные программные средства, и регламентированного порядка их применения.

С этой точки зрения, к основным информационно-коммуникационным технологиям, используемым в учебном процессе, относятся:

- Офисные технологии, позволяющие подготовить большинство учебных материалов в Word, Excel, PowerPoint, Access;
- Сетевые технологии, осуществляющие доставку учебных материалов в рамках локальной школьной и глобальной Интернет сети и регламентирующих доступ к ним;
- Телекоммуникационные технологии, организующие взаимодействие между пользователями в рамках электронной почты, телеконференций, досок BBS, форумов и чатов;

- Широкий спектр специализированных прикладных программных средств, обеспечивающих школьный документооборот, различные контролирующие мероприятия, управление учебным заведением;
- Средства разработки программных комплексов учебного назначения (от HTML документов до виртуальных миров и виртуальных лабораторий).

Основными задачами профессиональной подготовки учителей в области информационных и коммуникационных технологий в образовании являются:

- подготовка к методически грамотной организации и проведению учебных занятий в условиях широкого использования ИКТ в учебном заведении;
- владение современными приемами и методами использования средств ИКТ при проведении разного рода занятий, в различных видах учебной и воспитательной деятельности;
- обучение использованию средств ИКТ в профессиональной деятельности специалиста, работающего в системе образования;
- обучение эффективному применению средств ИКТ в учебном процессе, в том числе работе с распределенным информационным ресурсом образовательного назначения;
- ознакомление с возможностями практической реализации обучения, ориентированного на развитие личности ученика в условиях использования технологий мультимедиа (в перспективе - "Виртуальная реальность"), систем искусственного интеллекта, информационных систем, функционирующих на базе вычислительной техники, обеспечивающих автоматизацию ввода, накопления, обработки, передачи, оперативного управления информацией;

- развитие творческого потенциала, необходимого будущему учителю информатики для дальнейшего самообучения, саморазвития и самореализации в условиях бурного развития и совершенствования средств информационных и коммуникационных технологий.

Риски использования IT технологий

Компьютер и здоровье ребёнка

Реалии современной жизни – дети воспринимают информационные технологии как часть их жизни, причем одну из самых необходимых. XXI век несет два новых способа познания мира. Некоторые люди по-прежнему полагают, что информация доступна лишь тогда, когда ее носитель (книга, диск) находится в пределах досягаемости. Другие прониклись философией Интернета – был бы компьютер или сотовый телефон с выходом во Всемирную паутину, и в распоряжении оказываются знания всего мира. Увидеть различия легко, обратившись к простому примеру. Встретив незнакомое слово, что вы сделаете в первую очередь? Постараетесь найти словарь или добраться до компьютера, подключенного к Интернету? Ни для кого не секрет, что чем раньше ребенок осваивает чтение и письмо, тем легче и интереснее для него становится любая учеба в дальнейшем. Используя IT-технологии в учебном процессе необходимо помнить – это ***мощное средство воздействия на психику обучаемого.***

Мировая медицина столкнулась с неизвестным до сих пор для нее явлением - болезнями, зависимостями, увлечениями, порожденными компьютерными играми. Появился даже новый термин "компьютерозависимость". Дети готовы просиживать, не отходя от компьютера, часами и даже несколько суток. В европейских странах, когда молодые люди умирали перед компьютерами: сначала в них изменялось сознание, потом нарушались физиологические процессы, отключался мозг, они

теряли сознание, а пальцы в предсмертной агонии продолжали стучать по клавишам.

Психиатры уже дали название этому явлению - "компьютерная зависимость (истерия)". Если такие случаи пока еще редкость, то переход жизни подростков из реального мира в компьютерный становится все более распространенным явлением. Дети прогуливают школу, становятся замкнутыми, не общаются с ровесниками. Если компьютера нет дома, они круглыми сутками проводят время в компьютерных клубах. Если родители не отпускают их, они убегают из дома, вылезая через окно или балкон. Если не дают денег, выносят и продают из дома вещи, чтобы оплатить эти игры. Лечить компьютерозависимых так же тяжело, как наркозависимых. Потому что им комфортно в виртуальном мире, и они не хотят оттуда выходить. В игре легко почувствовать себя героем, который побеждает других, заработать миллион долларов, приобрести дорогую машину. В реальной жизни нужно прилагать усилия, чтобы выучить уроки, научиться зарабатывать деньги, создать семью, в виртуальном - стоит нажимать клавиши, и картинки с экрана постепенно будут заполнять сознание.

От многочасового просиживания перед компьютером страдает не только психика, но и физическое здоровье. Результаты обследований детей, которые ежедневно проводят по несколько часов за компьютером, показали, что у них сниженный иммунитет, нарушено кровоснабжение головного мозга, со сбоями работает сердечно-сосудистая, эндокринная, мочевая системы. Ведь человеческий организм от природы приспособлен к подвижному образу жизни, неподвижная поза возле компьютера является для него вредной. А ведь у детей это возраст когда тело и разум формирует и развивается. Обычно не проходит бесследно и эмоциональное напряжение, которое обязательно возникает во время игры. Повышенное артериальное давление, нарушение

сердечного ритма и даже инфаркты и инсульты у подростков - еще одного негативного последствия компьютеризации.

Не опасайтесь отрицательного влияния компьютера на ребёнка. При разумном подходе никакого вреда компьютер не принесёт, а вот польза будет прямо-таки неоценимой. Тут всё дело в чувстве меры. Дело в том, что недолгое пребывание за компьютером улучшает концентрацию внимания, а чрезмерное - ухудшает. И чтобы компьютер здоровью не повредил, очень важно регламентировать время, которое ребенок проводит за компьютером. Учителям и родителям, при решении этого вопроса, надо проявить с одной стороны настойчивость и последовательность. Чтобы предотвратить дурное влияние компьютера на детей - время занятий должно быть определено вами сразу. Малышам до 6 лет лучше не сидеть за компьютером более 20 минут - и то, желательно, не каждый день. Детям в возрасте 7-8 лет это время можно продлить до 30-40 минут в день. А с 9-11 лет - не более часа-полтора. В ряду главных проблем со здоровьем, которые может доставлять компьютер детям - большая нагрузка на зрение. А поскольку наши глаза напрямую связаны с мозгом, то зрительное утомление сразу скажется на состоянии ребенка, как физическом, так и психологическом. Поэтому, настройте яркость и контрастность компьютера так, чтобы глазам малыша было комфортно, а на «рабочий стол» установите картинку спокойных цветов. Также, желательно, чтобы частота обновления экрана на вашем компьютере была максимальной (100 и более герц), особенно если у вас не жидкокристаллический монитор. Очень полезным будет научить ребёнка специальной гимнастике для глаз. Если вы всё же чувствуете, что, несмотря на все меры предосторожности, ваш ребенок устает при работе за компьютером, то в первую очередь проверяйте правильность организации рабочего места.

Дети и Интернет

Статистика указывает на почти девятимиллионную детскую аудиторию Интернета, причем учтены только дети младше 14 лет. Из них, три четверти пользуются Интернет ресурсами без контроля со стороны взрослых.

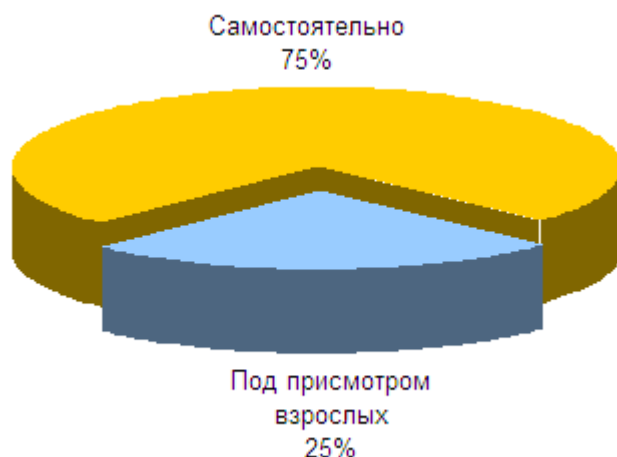


Рисунок 2. Соотношение пользования Интернетом детьми самостоятельно и под надзором взрослых

Специалисты попытались классифицировать основные виды угроз, которым подвергаются дети, сталкивающиеся с Интернетом. Из всех выявленных выделяются основные пункты:

1. *Легкая доступность к нежелательному содержанию* является одной из самых распространенных проблем, и в то же время угрозой. Под нежелательным содержанием нужно понимать порнографические или иные непристойные материалы, азартные Интернет игры, информацию о наркотиках, насилие. Все это, несомненно, может отразиться на психике наших детей.

2. *Общение, переписка с незнакомыми ребенку людьми посредством электронной почты, сомнительных форумов* названо второй по значимости опасностью.

3. *Процесс неконтролируемых покупок в Интернете* завершает рейтинг основных опасностей, с которыми имеют дело дети в Интернете.

Что касается детей, повысить уровень защиты данных можно путем использования настроек фильтра и параметров фильтрации содержимого, которые доступны во многих программах.

Важно, чтобы компьютерное оборудование находилось в хорошем рабочем состоянии. Однако для детей и молодежи Интернет главным образом является социальной средой, в которой можно не только встречаться с друзьями, но и с незнакомцами. В Интернете пользователя могут обидеть, запугать или даже оскорбить. Лучшей защитой является руководство собственным здравым смыслом. Наиболее важной задачей является предупреждение детей об опасностях Интернета, чтобы они вели себя осторожно. Кроме того, необходимо обсуждать с детьми все вопросы, которые могут у них возникнуть при использовании Интернета.

Использование Интернета является безопасным, если выполняются три основных правила:

Защитите свой компьютер

Регулярно обновляйте операционную систему.

Используйте антивирусную программу.

Применяйте брандмауэр.

Создавайте резервные копии важных файлов.

Будьте осторожны при загрузке новых файлов.

Защитите себя в Интернете

С осторожностью разглашайте личную информацию.

Думайте о том, с кем разговариваете.

Помните, что в Интернете не вся информация надежна и не все пользователи откровенны.

Соблюдайте правила

Закону необходимо подчиняться

даже в Интернете.

При работе в Интернете не забывайте заботиться об остальных так же, как о себе.

В заключении хотелось бы добавить, что использование сервисов сети Интернет для создания информационно образовательной сети тоже становится фактором безопасности наших детей

Литература

1. *Атанов Г.А.* Моделирование учебной предметной области, или предметная модель обучаемого. URL http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v4_i1/html/4.html.
2. *Е.О. Иванова, И.М. Осмолвская* Теория обучения в информационном обществе – М: Просвещение, 2011 189с.
3. *В.Г.Гульчевская, Е.А.Чекунова, О.Г.Тринитатская, А.В.Тищенко* Педагогические основы современного образования— Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО. 2007. – 128 с.
4. *Никандров Н.Д.* Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики. – М.: Высшая школа, 1978. – 230 с.
5. *. Гомулина Н. Н.* Применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в школьном образовании. Диссертация. М., 2003
6. *Селевко А.Г.* Современные информационно-технические средства в школе. – М.: Народное образование, 2002.
7. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005.

Лекция 5.

Основные концептуальные подходы медиаобразования

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод, что на современном этапе существует восемь основных теоретических подходов:

1. инъекционная теория медиаобразования;
2. теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории;
3. практическая теория медиаобразования;
4. теория медиаобразования как формирования критического мышления;
5. марксистская теория медиаобразования;
6. семиотическая теория медиаобразования;
7. культурологическая теория медиаобразования;

8. эстетическая (художественная) теория медиаобразования.

Рассмотрим данные концептуальные подходы более подробно.

Инъекционная теория медиаобразования основывается на инъекционной теории медиа. Предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Сторонники «инъекционной» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией начиная с 30-х - 40-х гг. XX в., рассматривая медиа как «агента культурной деградации» [10, с. 21]. В современной Америке лидерами в этой области являются медиапедагоги и исследователи четырех университетов: Калифорнийского (Б. Вилсон, Д. Канкэл, и др.), Северной Каролины (Ф. Бьюкка и др.), Техасского (Э. Вортелла, Р. Лопес и др.) и Мэдисон (штат Висконсин).

Следует отметить, что у инъекционной теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) имеется немало противников (К. Бэзэлгэт, А. Спичкин, К. Тайнер, Ю. Усов, Э. Харт, А. Шариков и др.), которые справедливо считают, что, во-первых, медиа - неотъемлемая часть нашей жизни. А во-вторых, хотя современные дети испытывают большое влияние со стороны медиа, оно оказывает на них меньшее воздействие, чем, скажем, на их родителей в пору их юности. Будучи первым «телевизионным поколением», нынешние сорокалетние испытывали куда больший интерес с техническим медиановинкам, чем нынешние, пресыщенные информацией дети [37, с. 34]. Так или иначе, но «инъекционная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников.

Основой теории медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории служит теория потребления и удовлетворения в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими потребностями.

Таким образом, данная концепция медиаобразования полностью противоположна инъекционной. Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая - на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей довольно близка к теории медиаобразования как формирования критического мышления, потому что и здесь и там речь идет о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на положительные стороны медиаинформации, а во втором - на отрицательные, то есть пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа. В некоторых случаях направление медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории называется некоторыми педагогами «обучением критическому видению»[21, с. 97]. Однако при этом подчеркивается, что речь идет не о коллективных дискуссиях по поводу эстетических или профессиональных медиатекстов, а просто об анализе их конкретного содержания.

Практическая теория медиаобразования известна также под названием медиаобразование как таблица умножения т.е. имеется в виду, что практические умения работать с медиааппаратурой учащимся надо знать также хорошо, как таблицу умножения. Теоретической базой здесь, на наш

взгляд, служит адаптированная теория потребления и удовлетворения в области медиа.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е гг. XX в. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х - первой половине 50-х гг. XX в., что соответствовало тогдашней общей установке на художественное воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (хоры, театрализованные праздники. Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, операторов, фотографов [37].

Теорию практического медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиаобразования вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов - от формирования критического мышления до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения по части, к примеру, видеосъемки, - носят не главный, а вспомогательный характер.

Теория медиаобразования как формирования критического мышления распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. В процессе занятий с учащимися изучается влияние медиа на

индивидов и общество с помощью так называемых кодов (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление учащихся по отношению к медиатекстам.

Учащимся необходимо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация, несомненно, нуждается в осмыслении. Поэтому полезно, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения; силу аргумента и т.д.

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств.

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие критического мышления, сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами, где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции, и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

Марксистская теория медиаобразования основывается на марксистской теории медиа. Предполагается, что медиа способны очень сильно

манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса. Детская аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации, или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа — самая лучшая, в этом случае усиленно критикуется медиакultura других, например, западных стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса.

Анализ марксистской концепции медиаобразования показывает, что в 60-х - первой половине 80-х гг. XX в. она существовала в виде двух основных вариантов - западного и восточно-европейского. В первом варианте медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором варианте медиапедагоги полагали, что следует критически анализировать вышеупомянутые аспекты медиатекстов, созданных на капиталистическом Западе. Медиапродукция так называемых социалистических стран изначально считалась политически, социально и экономически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа.

В настоящее время марксистская теория медиаобразования в весьма значительной степени утратила свои позиции, но в какой-то степени трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, педагоги малых стран и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры. Кроме того, теория медиаобразования как развития критического мышления, бесспорно, также имеет общие точки соприкосновения с марксистской.

Данные теории задаются вопросами о том, чьим интересам отвечает та или иная медиаинформация и на какие группы населения рассчитана.

Семиотическая теория медиаобразования опирается на труды теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, как Р. Барт и К. Метц.

Медиапедагоги утверждают, что «медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская слишком пассивна по отношению к чтению медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся правильно читать медиатекст». Основным содержанием медиаобразования становятся коды и грамматика медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией - обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка.

Р. Барт утверждает, что материалом для анализа стали не только произведения «высокого искусства», но «любые тиражируемые объекты - игрушки, туристические путеводители, обложки для журналов и т.д.» При этом главенствует принцип непрозрачности медиатекста, так как медиа не отражает реальность, но представляет ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью марксистской, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как формирования критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

Культурологическая теория медиаобразования основывается на том, что медиа, скорее, предлагает, чем навязывает интерпретацию медиатекстов. Аудитория не просто считывает медиаинформацию, а вкладывает различные

смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории. В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его ключевые понятия, роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов.

Наиболее сильные позиции данная теория имеет в Великобритании (Д. Бэкингам, К. Бэзэлгэт, Э. Харт и др.) и Канаде (Б. Дункан, К. Ворсноп и др.), хотя имеет немало сторонников и в других странах мира (во Франции, Австралии, Германии, России и др.).

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиаинформации, развить эстетическое (художественное) восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов. Вот почему основное содержание медиаобразования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры. Педагоги стремятся здесь научить школьников или студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х гг. XX в.) сочеталась с марксистской. Начиная с 60-х гг. XX в., признанными лидерами этого направления в России стали О. Баранов, И. Вайсфельд, И. Левшина С. Пензин, Ю. Рабинович, Ю. Усов и др. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и

аудитория» и значительное сходство в целях, задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной в Северной Америке и в Западной Европе в 60-е гг. XX в. Однако, начиная с 70-х гг. XX в., она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как формирования критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями медиаобразования, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа - далеко не самая важная в современном мире. Что медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем лучшие учебные программы по медиакультуре сочетают сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практикой.

В начале 90-х гг. XX в. российский исследователь А. Шариков предпринял первую попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории формирования «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. А. Шариков в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования называет медиаграмотность, в то время, как понятия медиаграмотность и медиаобразование у многих педагогов и исследователей по сути являются синонимами. И внутри многих концепций медиаграмотности можно выделить все те же инъекционные, семиотические, культурологические и иные подходы, включая и формирование «критического мышления».

Таким образом, анализ основных концептуальных подходов медиаобразования позволяет нам сделать следующий вывод. Итак, анализ существующих в медиаобразовании концепций показал:

1. К "протекционистскому" ("предохранительному", "прививочному", "защитному" и т.д.) подходу можно отнести как "инъекционную", "марксистскую", так и "эстетическую" теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от в том или ином отношении вредного влияния медиа, включая медиатексты низкого художественного качества. И противопоставить этому влиянию "классические культурные ценности" или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и "дискриминационными" (discriminatory). Так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники "протекционистских" подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, то и умения отстаивать свои медиапредпочтения.

2. К "аналитическому" подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию формирования критического мышления, так и семиотическую, культурологическую и культивационную теории. Впрочем, марксистские и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако, на наш взгляд, нельзя не согласиться с К.Тайнер: невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или хотя бы позабавит, к примеру, младших школьников.

3. Бесспорно, "практическая теория" медиаобразования в чистом виде существенно отличается от "протекционистской" или "аналитической". Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования. Что лишний раз свидетельствует о

необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса. Конечно, плохо, когда педагог навязывает аудитории свои вкусы, пытаясь развивать личность через общение с высокими образцами медиакультуры. Но, думается, не лучше выглядит и позиция педагога, тщательно анализирующего на занятиях с учащимися этикетки от консервных банок и телерекламу прохладительных напитков, оправдывая свои действия словами, что в современной науке отсутствуют четкие критерии "хорошего" и "плохого" в художественных вкусах, как, впрочем, и в определении "высокого" и "низкого" качества медиатекстов. В этом смысле нельзя не согласиться с К.Тайнер - медиаобразование должно дать доступ учащимся к медиасредствам и развивать способности аудитории к анализу, оценке и производству медиатекстов в различных формах.

4. В большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

В целом анализ трудов российских и зарубежных ученых приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа.

При этом медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: "дескриптивный" (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); "личностный" (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); "аналитический" (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); "классификационный" (определение места произведения в историческом контексте); "объяснительный" (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев). Решение второй задачи обоснование концептуального и

практического подхода в концепции натолкнуло на мысль, что по сути, и может рассматриваться в качестве основы теории медиаобразования как педагогической деятельности (если понимать под ним не обучение пользованию медиааппаратурой только, а комплексное освоение учащимися практических навыков пользования средствами массовой коммуникации и создания разного рода медиатекстов). Практический подход имеет преимущественно педагогическую (по крайней мере, деятельностьную) природу, в отличие от остальных названных А.В. Федоровым концепций, опирающихся не на педагогические теории, а на теории самих медиа.

Действительно, все они в центр внимания ставят не вопросы обучения, а вопросы онтологии средств массовой информации и коммуникации. Большая их часть посвящена вопросам взаимодействия медиа и аудитории (теории «инъекционная», «потребления и удовлетворения», «критической автономии» и др.; ряд коммуникативистских теорий можно бы было продолжить хронологически более поздними – «селективной экспозиции», «стереотипных капсул», и т.д.) И только практический подход предполагает последовательно компетентностный подход к организации учебного процесса, нацеливающий на конечный результат взаимной деятельности учащихся и педагогов, причем для обоих видов медиаобразования – профессионального и непрофессионального. Прикладной характер медиаобразования, его направленность на такую сферу личности, как опыт, требуют адекватных теоретических положений и соответствующего педагогического инструментария. Таким образом, практический подход мы считаем отправной точкой теории медиапедагогики и основой для решения вопроса о предпочтении той или иной педагогической технологии.

Известно, что по отношению к медиаобразованию существует несколько различных подходов:

– интегрированный подход – через уже имеющиеся учебные предметы литературы, изобразительного искусства, истории, музыки и т.д. (Л.С.

Зазнобина и исследовательская группа лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования, А.В. Спичкин, Э. Харт, К. Бээлгэт, многие другие зарубежные медиапедагоги);

– факультативный подход – создание сети факультативов, кружков, клубов, фестивалей медиаобразовательного цикла (О.А. Баранов, И.С. Левшина, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Л.М. Баженова и исследовательская группа лаборатории экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования и др.);

– специальный подход, то есть введение нового предмета, спецкурса, связанного с медиакультурой (С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.).

Лекция 6: Медиаобразование в педагогических вузах.

Размышляя о готовности современного образования ответить на вызовы XXI века, Б.С.Гершунский самыми важными среди них называет:

-проблему гармоничного единения знания и веры, их мировоззренческого синтеза, возвращения человеку понимания смысла его жизни;

-проблему необходимости единения, конвергенции, духовной интеграции человеческих сообществ, преодоления их разобщенности, моральной, мировоззренческой несовместимости, постоянной угрозы конфронтации;

-проблему осознания глубинных, ментальных оснований движущих сил развития цивилизации и в активном воздействии на эти ментальные основания, на характеристики индивидуального и коллективного менталитета в направлении нравственного, духовного прогресса человечества, толерантности, жизнесохранения и жизнесозидания.

К отмеченному выше М.М.Махмутов добавляет следующие трудности, стоящие перед российской системой образования:

-проблему низкого уровня культуры творческого и критического мышления (например, слабое развитие мышления по аналогии, низкий уровень социальной мотивации мышления) значительной части населения;

-проблему низкого уровня духовности как составной части интеллекта;

-проблему традиционной парадигмы образования, ориентированной на усвоения объема знаний.

В самом деле, традиционная теория и практика организации образовательного процесса нацелены на передачу учащимся готовых выводов науки (учителем, преподавателем, средствами обучения) фактов, закономерностей, принципов и правил вместо того, чтобы научить детей самостоятельно их открывать, т.е. научить приемам и способам решения проблем. С этим мнением в целом солидаризируется и С.А.Смирнов, подчеркивающий, что в то время, как стержень гуманитарного образования – подготовка людей к мобильности и неопределенности, в России до сих пор крайне мало применяется такие эффективные образовательные формы, как тренинги, мастерские, игры, проектирование.

Увы, по данным ООН в 2000 году Россия занимала всего лишь место (из 143 стран) по уровню гуманитарного развития. Так что нельзя не согласиться с Е.В.Бондаревской, которая, опираясь на труды М.М.Бахтина и В.С.Библера, ставит в центр образовательного процесса парадигму «диалога культур». Культурологический подход в ее понимании – это «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к

культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Компонентами культурологического подхода в образовании выступают:

-отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;

-отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;

-отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития;

-отношение к школе как к целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры».

Е.В.Бондаревская и ее сторонники резонно полагают, что традиционное понимание образования как овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни должно быть окончательно переосмыслено и вытеснено более широким взглядом на образование как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. «В свете культурологического подхода эпицентром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой».

При этом следует учитывать, что современное образование не мыслимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Работа 70% населения мира так или иначе связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90% жителей планеты (исключая разве что грудных младенцев и отшельников, избегающих цивилизации) являются активными потребителями массовой информации. Вот почему для развитого информационного общества характерны следующие функции:

-обеспечение любому пользователю доступа к необходимой для его деятельности информации;

-производство информации по всем направлениям знаний;

-производство и использование современной информационной техники, включая компьютерную технику и коммуникационные системы;

-обеспечение полной или частичной автоматизации основных отраслей производства, транспорта, связи, технологических процессов, управления, образования, исследований и проектирования, сервиса, делового и личного общения людей.

К сожалению, многие россияне фактически не готовы к полноценной жизни в информационном обществе, им не хватает медиаграмотности соответствующих знаний и умений, благоприятного «образовательного поля». В 2000 году, например, только 6,1% преподавателей российских вузов (1, 105) регулярно использовали Интернет в своей учебной и научной работе. А ведь в России одних только государственных педагогических вузов – 97 (57 университетов и 40 институтов), и в них учится свыше 580 тысяч студентов.

Может ли медиаобразование, опираясь на концепцию «диалога культур», помочь в решении вышеупомянутых проблем? Уже сама постановка

этого вопроса наверняка вызовет негативную реакцию консервативно настроенных педагогов, у которых само слово «медиа»

связано с такими неприятными ассоциациями, как «пустое развлечение», «пропаганда насилия и секса», «зомбирование аудитории» и т.д. и т.п.

Консерваторы от педагогики постоянно призывают школьников и студентов выключить телевизор и читать классику (хотя, между прочим, любая печатная продукция, издаваемая массовым тиражом, также относится к медиа), ходить на концерты симфонической музыки т.п.

Между тем, вопреки этим призывам, реальная картина складывается иначе. Социологические исследования (см. таб.1) показывают (10, 22), что в последние годы число российских студентов, в свободное время читающих книги, неуклонно падало (с 36% до 16%), в то время, как столь же неуклонно возрастало их «телесмотрение» (с 49% до 83%).

Можно ли сегодня заставить 83% студенческой аудитории выключить телевизоры и присоединиться к 16% своих активно читающих коллег? Вопрос, понятно, риторический. По-видимому, со временем даже педагогам-консерваторам придется смириться с тем, что на рубеже XXI века произошла окончательная переориентация молодежной аудитории от печатного текста к аудиовизуальному. Поэтому вопрос о необходимости и актуальности медиаобразования [понимаемого как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники], на наш взгляд, уже принадлежит прошлому.

Что, собственно, подтверждает и текст квалификационной характеристики будущего педагога в государственном стандарте высшего профессионального

образования. В нем, в частности, говорится о том, что выпускник педагогического вуза должен владеть «методами поиска, обработки и использования информации, умеет интерпретировать и адаптировать ее для адресата: способен в условиях развития науки и изменяющейся практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умеет приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии».

Сегодня актуальны другие вопросы: какие медиаобразовательные модели, методы, технологии могут наиболее эффективно подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию различной информации; обучить способам общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств; каковы перспективы развития медиаобразования в учебных заведениях России и т.д.

В современных исследованиях обычно выделяются три базовые модели высшего образования в России:

1) классическую (традиционную) модель (или модель конвейера) с консервативно-просветительской парадигмой, ориентированную на передачу твердых и глубоких знаний классических образцов из наук и искусств. При этом внутри модели можно выделить уровни: передачи объема информации, упакованной в учебные предметы; предметной подготовки, специализации знаний; персонализации, то есть создания ситуаций самоопределения через разработку и внедрение авторских курсов, мастерских, лабораторий, без нарушения базовой модели конвейера.

2) проектную модель с либерально-рационалистической, прагматической парадигмой, построенную по образцу американского университета, которая предполагает практико-ориентированное образование, прикрепление студентов к кафедральным проектам, выстраивание индивидуальных траекторий, где «образование строится как

пространство опережающего имитационного проектирования различных ситуаций».

3)сетевую (поисковую) модель с творческо-диалоговой, личностноориентированной парадигмой, опирающуюся не только на информационные потоки и банки данных и обеспечения доступа к ним через Интернет, но и на открытость и доступность «разных культурных практик для разных потребителей и субъектов образования».

Можно согласиться с С.А.Смирновым, что первая модель распространена в обществах с огосударствленными экономикой и социальной сферой и в обществах, вышедших недавно из тоталитаризма.

Российское образование построено по образцу данной модели. В ходе реализации данной модели в вузах доминирует, как правило, устная информация, исходящая от лектора-преподавателя. Что подтверждается, например, и социологическими исследованиями: 58,1% преподавателей российских вузов не пользуются возможностями современных информационных технологий. Как ни странно, этот показатель не намного лучше у обладателей ученых степеней - 46,5% (7, 191). Притом, что только в российской педагогической отрасли работает свыше обладателей степеней доктора и кандидата наук.

Поисковая модель, напротив, рассчитана на развитие у студентов навигационных качеств, на квалифицированное умение работать в системе «диалога культур». И здесь главным образовательным ресурсом становится не столько сам по себе объем знаний, сколько способность добывать знания, передавать их, отфильтровывать, «инвентаризировать», превращать в новый тип знаний.

Мировая практика показывает, что именно медиаобразование как раз и нацелено на развитие «сетевых» или «поисковых» моделей обучения, особенно в синтезе с дистанционным и интернет-образованием.

Бесспорно, цели медиасообщений и медиаобразования по-разному трактуются теми или иными социальными институтами. К примеру, государственные структуры в демократическом обществе, бесспорно, должны быть заинтересованы в стабилизации принятых в социуме ценностей, убеждений и моделей поведения (законопослушность, социальная активность и т.д.), в гармоничном развитии личности, ее культурного и образовательного уровня. Оппозиционные и коммерческие структуры общества в той или иной степени ориентированы либо на политических и социальных процессов (в сочетании с критику предложением альтернативных вариантов развития), либо на рекламу тех или иных товаров и услуг. Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медипедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, для позитивного саморазвития личности (морального, политического, социокультурного, правового, эстетического и т.д.).

В последнее время наметилась положительная тенденция – синтез медиаобразования и медиакритики (анализирующей конкретные медиатексты и актуальные проблемы функционирования средств массовой информации в социуме). На наш взгляд, именно медиакритика (в прессе и Интернете), обращенная не только к медиапрофессионалам, но и к широкой аудитории, может осуществить так называемое «пожизненное» медиаобразование самых широких слоев общества.

К сожалению, огромное значение средств массовой информации в жизни нынешнего российского общества парадоксальным образом сочетается с относительной неразвитостью отечественной медиакритики, тогда как она (рассматриваемая как особая область журналистики), призвана анализировать актуальные творческие, профессиональноэтические, правовые, экономические и технологические аспекты информационного производства в

СМИ. «Критика средств массовой информации, - пишет А.П.Короченский, - представляет собой общение с аудиторией, в ходе которого на основе анализа, интерпретации и оценки всего комплекса медийного содержания и жанрово-стилевых форм его воплощения оказывается влияние на восприятие этого содержания публикой, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании получателей информации. Медиакритика изучает и оценивает не только творчество создателей медийных произведений и содержание СМИ, но также «движущийся» комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом. Это позволяет определить предмет медиакритики как актуальное многоаспектное социальное функционирование средств массовой информации».

Исходя из этого определения А.П.Короченский четко формулирует основные задачи медиакритики: познание информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании аудитории СМИ; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческопрофессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. Последнее, на наш взгляд, приобретает особую значимость в связи с тем, что российская аудитория все с меньшим доверием относится к средствам массовой информации. Если в середине 90-х сообщения масс-медиа были весьма авторитетными для 70% россиян, то сейчас доверие публики к средствам массовой информации снизилось вдвое.

Наиболее распространенными манипулятивными элементами современных СМИ являются: схематизм, упрощение; тождество логического и алогического; деформированность отражения; отсутствие четко

выраженных критериев различения поверхностных и глубинных взаимосвязей; ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю; синкретизм эстетико-образных, этико-регулятивных и собственно познавательных элементов мифа; воспроизведение многосложной картины мира через мифические бинарные оппозиции («добро-зло», «свой-чужой»); претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности и на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения;

оценочно-ориентирующий характер медиатекстов; преднамеренность создания и др.

Не могу не поддержать А.П.Короченского и в его стремлении обозначить приоритетным полем медиакритики укрепление здорового психологического и морального климата в социуме, особенно в плане показа на экранах разного рода насилия и жестокости. Мне уже не раз приходилось писать о том, что, несмотря на все благие намерения и обещания, российское телевидение, так не отважилось пойти на исключение из «прайм-тайма» бесчисленных документальных кадров с обезображенными и окровавленными трупами, фильмов и сериалов со сценами жестоких убийств, пыток и драк. Всё, что на Западе идет в эфире после 22-00 – 23-00 часов, на российских экранах «красуется» в дневное и в раннее вечернее время, вполне доступное для просмотра детям от трех до десяти лет. А ведь у них еще не сформирована устойчивая к внешним раздражителям психика, и, напротив, очень высока эмоциональная восприимчивость, стремление к некритическому подражанию и т.д. Не раз и не два говорилось: демонстрация любого фильма в эфире должна сопровождаться специальным рейтинговым знаком, сообщаемым родителям о том, для какой аудитории предназначен конкретный медиатекст. Но если во Франции или в Канаде такого рода практика давно уже стала нормой, в России фильм с западным грифом “R” (для взрослой аудитории) по-прежнему запускается в эфир безо всяких комментариев в любое время

суток... А.П.Короченский предлагает расширить понятие медиаобразования, как долговременной общественно-просветительской деятельности, направленной не только на школьников и студентов, но и на взрослую аудиторию. Тогда можно будет говорить о непрерывном развитии в обществе культуры адекватного восприятия медийных сообщений (статей, радио/телепередач, фильмов, интернетных сайтов и т.д.) и самостоятельной оценки работы средств массовой информации с учетом демократических и гуманных идеалов и ценностей.

Медиаобразования не получало официальной поддержки в советские времена. Власть была заинтересована в том, чтобы массовая аудитория (как взрослая, так и школьно-студенческая) как можно меньше задумывалась по поводу целей и задач создания того или иного (особенно «государственно значимого») медиатекста. Отсутствие медиаграмотной публики всегда открывало широкий простор для манипуляций в прессе, на радио и ТВ, естественно, в сторону, выгодную Власти. С тех пор немало воды утекло, а воз и ныне почти там... Как уже отмечалось, медиаобразование и медиакритика придают большое значение развитию критического мышления аудитории.

«Критическое мышление можно определить как способность человека:

а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них;

в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного;

г) анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения и т.д. Критическое мышление является неотъемлемым компонентом творческого».

Критическое мышление неразрывно связано и с так называемым «проблемным мышлением», определяемым М.И.Махмутовым как «вид

творческого мышления, в структуре которого выделяется следующая последовательность умственного поиска: «видение» проблемы, ее постановка (словесная формулировка), выдвижение предположения (гипотезы) о способе решения проблемы, доказательство или опровержение гипотезы». На наш взгляд, всё это также имеет прямое отношение к целям и задачам современного медиаобразования.

Словом, у медиаобразования (как и у медиакритики) здесь огромный потенциал в плане поддержки просветительских институтов в развитии медиакультуры аудитории.

Одним из существенных шагов в этом направлении мне видится создание А.П.Короченским интернет-сайта «Медиаревию» (<http://mediareview.by.ru>), где сделана первая в нашей стране попытка объединить медиакритиков и медиапедагогов на ниве совместных медиаобразовательных проектов. В этом смысле неслучайным кажется и то, что в 2002 году факультет журналистики МГУ впервые включил секцию медиаобразования в повестку дня престижной научной конференции.

И здесь опять-таки прав А.П.Короченский: есть смысл расширить участие академических кругов, ученых, специалистов в различных областях (педагогов, социологов, психологов, культурологов и др.), учреждений культуры и образования, общественных организаций (включая Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики России, Федерацию интернет-образования РФ, Лигу малой прессы и др.) и фондов с целью развития медиаграмотности граждан, в создании организационных структур, способных выполнять весь спектр задач медиаобразования в сотрудничестве с критиками СМИ. В самом деле, у медиакритики и медиаобразования есть много общего. Ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только критически анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Более того, британские

медиапедагоги (С. Bazalgette, А. Hart и др.) среди шести ключевых понятий медиаобразования выделяют как раз «Агентство» (имеется в виду всестороннее изучение, анализ того, как работает структура, создающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «Язык медиа» (здесь предусматривается изучение особенностей языка медиатекста), «Репрезентация» (понимание того, как то или иное «Агентство» представляет реальность в медиатексте) и «Аудитория медиа» (тут предусматривается анализ типологии восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «Агентства» и т.д.). Собственно, те же ключевые понятия медиа анализирует и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории. Вот почему так важен прочный мост между медиакритикой и медиапедагогикой.

Применительно к развитию медиаобразования в высшей школе особую значимость и перспективность имеет утверждение и регистрация новой специализации «Медиаобразование» (государственный номер этой специализации, предназначенной для внедрения в педагогических вузах учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации в июне 2002 года.

1. Арапов М.В.. Интернет-ресурсы для системы социально-гуманитарного образования в России//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 94-105.

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.

3. Вартанова Е.Л. Современная медиаструктура//Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002. С. 23.

4. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века?//Педагогика. – 2001. - № 10. – С. 3-12.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2000. – С.19.
6. Ефимов В.С. Педагогическое образование в России: современное состояние, проблемы, перспективы//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 166-177.
7. Ключарев Г.А. Образование взрослых и демократия в информационном российском обществе//Россия-2001: Новые тенденции политического, экономического и социального развития. – М., 2002. – С.188-194.
8. Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. – Ростов: Изд-во Международного ин-та журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
9. Махмутов ослабления//Педагогика. – 2001. - № 10. – С.91-100.
10. Овсянников А.А. Востребованность гуманитарных ценностей современным российским обществом//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 16-23.
11. Смирнов С.А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социальногуманитарного образования//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 59-69.
12. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.

13. Ходнев А.С. Реформа и цели высшего образования//Россия-2001: Новые тенденции политического, экономического и социального развития. – М., 2002. – С.167-173.

14. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Лекция 7. Медиаграмотность как продукт медиаобразования

Анализируя научные труды медиапедагогов мы выявили, что медиаграмотность это неотъемлемая составляющая большого мира медиа.

«Медиаграмотность» - помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный учащийся/студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

- развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
- получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
- развивать уровень оценки и эстетического восприятия медиатекстов;
- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
- распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;

- осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) - экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;

- понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д.

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств.

Так Л.Мастерман считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, сразу же довольно логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения:

1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их?

2) как достигается необходимый эффект?

3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира?

4) как его воспринимает аудитория?

То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура», основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение - «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения - в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику».

Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов произведениям массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты - иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных

текущим событиям, и документальных программ - телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики.

Объект же воздействия - вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогики - О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно - игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного - российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры.

Медиаобразование на современном этапе

Современная ситуация предъявляет новые требования к познавательной деятельности учащегося -- восприятие и переработка информации, поступающей по различным коммуникативным каналам, делают необходимым особый акцент на развитии критического мышления. Умения анализировать информацию, выделять главное в информационном сообщении, понимать направленность коммуникации, скрытый смысл сообщений становятся необходимыми на всех стадиях обучения. Однако провозгласить приоритетом принцип развития критического мышления значит последовательно, поэтапно провести работу по формированию навыков и приемов работы с информацией. В частности, для начальных этапов

медиаобразования в гуманитарных предметах целесообразным представляется достижение целей обучения предмету через следующий порядок формирования медиаобразовательных умений:

- вычленять главное в информационном сообщении, отделять его от «белого шума»;
- понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;
- понимать задания в различных формулировках и контекстах;
- аргументировать собственные высказывания;
- воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы за и против каждой из них;
- находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
- находить требуемую информацию в различных источниках;
- систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;
- собирать и систематизировать длительное время (четверть, учебное полугодие или другой отрезок времени) тематическую информацию;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;
- составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения, адекватную содержанию;

- составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
- переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему, а вербальную информацию переводить в знаковую систему;
- трансформировать информацию, видоизменяя её объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из целей коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;
- иметь представление об инструментарии подготовки, передачи и получения информации и первоначальные умения работы с этим инструментарием.

Следует отметить, что объектами методики преподавания при этом становятся организация и анализ активной многосторонней познавательной деятельности и разно уровневой коммуникации.

Внедрение медиаобразование в современную педагогику

О том, что медиаобразование крайне важно было понятно еще в начале прошлого века. Кинообразование, журналистика, телевидение и интернет бесспорно оказывают огромное влияние на развитие современной личности. И если этот процесс не будет контролироваться, невозможно будет контролировать и воспитание подрастающего поколения. Изучив развитие, концепцию и проблемы медиаобразования в России, я хочу предложить следующие мероприятия по внедрению этого явления в школьный процесс.

Создание сетевой структуры информационной среды школы. Лучший способ научить - дать пример. Создание сайта школы с различными разделами по работе учреждения. Создание электронной библиотеки (с разделением на образовательную, художественную, вспомогательную литературу). Презентации учебного плана, желательно преподносить в видео формате с пояснениями: Что именно они будут изучать, как это может

пригодится в жизни-где те или иные знания используются, для какой профессии и какие известные деятели применили их на практике.(с помощи этого можно вызвать живой интерес школьника к предстоящим занятиям).Так же можно расположить на сайте учебные журналы, где будут выносятся оценки учащихся(для того что бы ребенок и родитель мог знать по каким предметам нужно улучшить знания). На сайте так же можно расположить тесты по каждому предмету(с ограничением времени) тем самым будет понятен уровень подготовленности ученика. Ну и конечно нельзя забывать, что это дети, а для детей иногда нужен отдых, для этого можно устраивать игровые конкурсы, конкурсы рисунков, олимпиады возможно даже в онлайн режиме.

Медиаобразование как профильная подготовка учащихся и педагогов.

Теоретическая и практическая подготовка педагогов по вопросам медиаобразования. Это неотъемлемая часть программы внедрения. Т.к. только высококвалифицированный работник сферы образования сможет корректно и максимально доступно донести до учащихся всю суть медиаобразования.

Разработка каждым учителем-предметником приложения по медиаобразованию, интегрированному в базовые учебные дисциплины.

Проведение учебных семинаров по проблемам медиаобразования.

Разработка и апробация элементов системы повышения квалификации педагогов в области медиаобразования.

Организация деятельности учебных мастерских по медиаобразованию.

Использование ИКТ (информационно-коммуникативных технологий) в деятельности учителя.

Разработка и внедрения элективных курсов и факультативов по различным направлениям медиаобразования (журналистика, кино, школьное телевидение и прочее)

Мастер-классы по проведению медиауроков и использованию современных технологий в образовании среди педагогов.

Создание электронных учебников и пособий.

Учебные программы по медиаобразованию в вузах.

Программа курса «Основы телевизионной журналистики»

(авторы Р.А.Борецкий и А.Я.Юровский), включает разделы, связанные с историей российской и зарубежной тележурналистики, с общественными функциями телевидения, основными телепрофессиями, проблемами телеязыка, жанров тележурналистики и т.д.

Программа «История кино» (автор - С.В.Дробашенко), построенная аналогично соответствующим ВГИКовским курсам, содержит темы, связанные с анализом основных исторических этапов российского киноискусства (от рождения кинематографа до наших дней). Программа курса «Выразительные средства экрана» (автор – Г.Н.Бровченко) ориентирована уже не на историю, а на теорию экранных медиа и призвана помочь студентам освоить многообразие их выразительных средств, продемонстрировать основные методы их использования для написания сценариев и создания экранных произведений, дать представление о том, как с помощью этих средств воплощаются идеи, мысли и чувства в медиатекстах разных жанров — информационных, публицистических, художественнодокументальных.

Программа курса «Методика телевизионной журналистики» (авторы – Г.В.Кузнецов, С.А.Муратов) последовательно ориентирована на такие профессиональные умения, как выступление журналиста в кадре, проведение интервью, репортажа, беседы, дискуссии, пресс-конференции, съемки телефильма и т.д. Аналогично построены программы курсов по радиожурналистике (авторы программ - В.Н.Ружников, Д.И.Любосветов, И.Н.Тхагушев, В.В.Гаспарян) и журналистике в «бумажной прессе».

Теперь обратимся к учебным **программам педагогических вузов**. К примеру, в программе кинообразовательного учебного курса, разработанной заведующей кафедрой Курганского педагогического университета С.М.Одинцовой (7, 113-114) отчетливо просматриваются интегративные тенденции, однако киноискусство здесь рассматривается в основном в связи с литературой. Программа аналогичного учебного курса, подготовленная профессором из Санкт-Петербурга Н.С.Горницкой .

В похожем ключе (то есть без четкой ориентации на изучение студентами технологии медиаобразования) выдержаны и разделы, касающиеся экранных искусств, в учебной программе для педагогических вузов Р.М.Халлиевой.

В течение долгих лет единственной утвержденной на министерском уровне медиаобразовательной учебной программой для вузов, не ориентированных на подготовку специалистов в сфере медиа, была программа спецкурса «Основы киноискусства», подготовленная Е.В.Горбулиной. Она была разработана для будущих учителей, так как «введение в IX-X классах средней школы факультативного курса «Основы киноискусства» потребовало включения соответствующего факультативного курса в учебный план педагогических институтов. Главный отбор материала для данного факультативного курса – возможность использовать его будущими

преподавателями на уроках, во внешкольной и внеклассной работе, на факультативных занятиях».

Сравнительный анализ программы Е.В.Горбулиной с любой учебной программой вуза, ориентированного на подготовку профессионалов в сфере медиа (например, ВГИКа), показывает, что они во многом похожи.

Естественно, что во ВГИКовских программах такие темы как «Выразительные средства киноискусства», «Создание фильма – творческий процесс», «Виды и жанры произведений киноискусства», «История отечественного и зарубежного киноискусства» изучаются более подробно и в разных учебных курсах. Но материал по сути дела используется тот же, да и цели его изучения нередко совпадают (например, знакомство с основными этапами развития киноискусства, с творчеством выдающихся мастеров экрана с целью эстетического, этического, социокультурного развития личности).

В программе, разработанной С.Н.Пензиным больше внимания и места отводится теории экранных искусств и использования их в учебном процессе. Во всяком случае из девяти тем спецкурса пять посвящены проблемам медиапедагогики (речь идет о роли экранных искусств в учебном процессе школы и вуза, о воспитательной, эстетической, этической функции экрана, о психологических особенностях аудиовизуального восприятия, о кинообразовании, интегрированном в цикл обязательных дисциплин, о методике проведения медиаобразовательных занятий, об их формах и методах и т.д.).

Интересен и опыт создания С.Н.Пензиным учебных программ узкотематической направленности. К примеру, программа вузовского курса «Кино и школа», разработанная им в 1998 году, посвящена экранной трактовке детской молодежной темы. А учебная программа «Кино и личность» обращена к психологическим аспектам экранных искусств. На занятиях со студентами психологического факультета рассматриваются темы, связанные с тем, как киноискусство отражает процессы становления и развития личности человека,

психопатологии, проблемы морального выбора, семьи, психоанализа, эротики и т.д.

Заслуживает внимания и программа вузовского курса «Введение в кинопедагогику. Основы кинематографической грамотности», разработанная Г.А.Поличко, основанная на изданной ранее программе спецкурса «Основы кинематографических знаний». Второй вариант учебной программы ориентирован на все типы неспециализированных на медиапрофессиях вузов. Курс построен по принципу выделения ключевых понятий теории кинообраза: структура кинообраза (изображение, слово, актер, звуковая среда), монтаж как принцип киномышления, режиссер как создатель кинообраза, плюс такие разделы как «кинотехника», «виды и жанры кино», проблемы аудитории и кинопедагогики. При выделении этих компонентов рассматривается генетическая связь и различия киноискусства, живописи, литературы, театра и музыки.

На рубеже XXI века новую попытку разработки вузовской учебной программы по медиаобразованию предпринял В.А.Возчиков.

Свой вариант программы он начинает с обоснования необходимости ее внедрения, справедливо отмечая, что «обнаружилось противоречие между органическим, естественным стремлением школьников к общению с миром медиа (при отсутствии необходимых знаний и опыта) - и недостаточной подготовленностью педагогов к тому, чтобы способствовать практической реализации данного стремления (отсутствие специальных знаний), иными словами, обеспечить организацию школьного медиаобразования на высоком теоретическом и практическом уровнях. Вот почему в учебном процессе педагогического вуза целесообразно предусмотреть подготовку будущих организаторов медиаобразования».

Более значимыми и обоснованными представляются учебные программы по медиаобразованию, разработанные Ю.Н.Усовым, и

А.В.Шариковым, труды которых мы уже подробно анализировали в монографии «Медиаобразование: история, теория и методика».

1. Власов М.П. Учебно-методическая разработка по курсу «Истории кино СССР». – М.: Изд-во ВГИКа, 1972.

2. Возчиков В.А. Введение в медиаобразование//Возчиков В.А. Взгляд. Т.2. Теоретические и методические проблемы педагогического образования. Бийск: НИЦ Бийск. гос. пед. ун-та, 2001.

3. Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе//Возчиков В.А. Взгляд. Т.2. Теоретические и методические проблемы педагогического образования. - Бийск: НИЦ Бийск. гос. пед. ун-та, 2001 – С. 224-246.

4. Горбулина Е.В. Основы киноискусства//Программы педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1984. – С. 196-223.

5. Нечай О.Ф. Основы киноискусства: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.

6. Новикова А.А. Медиаобразование в США. Программа спецсеминара для студентов педагогических вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2001. – 24 с.

7. Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогики. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – С. 113-115.

8. Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. Учебное пособие. – Воронеж: Изд-во Киновидеоцентра им. В.М.Шукшина, 2001. – 84 с.

9. Пензин С.Н. Кино и личность. Тематический план спецкурса для психологического факультета. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.

10. Пензин С.Н. Кино и школа. Программа факультативного спецкурса. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.

11. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – С. 108.

12. Пензин С.Н. Кино как средство обучения и воспитания. Программа спецкурса для исторического факультета. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1995. – 13. Пензин С.Н. Кино как средство обучения и воспитания. Программа спецкурса для исторического факультета. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1973. – 14. Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания.– Воронеж: Изд-во Воронеж гос. ун-та, 2001.–46 с.

15. Пензин С.Н. Программа спецкурса «Основы киноискусства».– Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000.–3 с.

16. Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику. Основы кинематографической грамотности» (для высших учебных заведений). – Москва: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1990. – 23 с.

17. Поличко Г.А. Программа спецкурса «Основы кинематографических знаний» (для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов). – Курган: Изд-во Курган. гос. пед. ин-та, 1980. – 17 с.

18. Программы дисциплин специализаций «Телевидение» и «Радиовещание» (для факультета журналистики). – М.: Изд-во МГУ, 1999.

19. Усов Ю.Н. Содержание программы «Медиаобразование»//Основы экранной культуры/Рук. Ю.Н.Усов. – М.: Изд-во ин-та худож. образования Российской Академии образования, 1998. – С. 57-59.

20. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 21. Федоров А.В. Программа спецкурса «Медиаобразование»//Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история. – Таганрог:Познание, 2002. – С. 217-226.

22. Халлиева Р.М. История искусств. Программа для педагогических вузов. – М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1985. – 178 с.

23. Чельшева И.В. Программа спецкурса «История и теория медиаобразования в России»//Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история. – Таганрог: Познание. – С. 226-233.

24. Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. Для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.:Академия педагогических наук СССР, 1991. - 44 с.

Лекция 8. Программа учебного курса «История медиакультуры»

(разработка программы осуществлена совместно с Н.П.Рыжих) В современной социокультурной ситуации в России (минусы:

затяжной экономический кризис, нестабильность, региональные конфликты, слабое государственное финансирование сферы культуры и образования, низкий уровень жизни значительной части населения, явная и скрытая безработица и т.д.; плюсы: плюрализм мнений, свободное распространение информации, расширение возможностей для частных инициатив, культурных и образовательных контактов, внедрения технических новшеств и т.д.) все большее влияние и распространение приобретает медиакультура, которая в разных видах и формах (через печатные, телевизионные, кинематографические, видео и компьютерные каналы) интенсивно распространяется по всему миру.

Видео, CD-ROMы, DVD, Интернет предоставляют человеку возможность индивидуального общения с экраном. Он может выбрать интересующую его кассету (диск, сайт), и, к примеру, в любой момент остановить изображение, вернуть экранное действие назад (чтобы, например, лучше разобраться в сложном эпизоде, тексте и т.п.), получить дополнительную информацию в интерактивном режиме, просмотреть один и

тот же аудиовизуальный материал на разных языках и пр. Иными словами, не только использовать все те преимущества, которые имеет процесс чтения книги, но и (в случае с персональным компьютером) в виртуальном мире реализовать свои творческие идеи. Уже сегодня созданы компьютерные игры с объемным изображением и звуком, рассчитанные не только на развлечение, но и на развитие памяти, реакции, интеллекта, логики, внимания, художественного восприятия и воображения. Современные технологии позволяют любому человеку создавать свои компьютерные газеты, журналы, фильмы, энциклопедии, интернетные сайты и т.д.

Огромные возможности для развития творческих способностей открывает видеосъемка, не требующая, в отличие от киносъемки, громоздкой системы проявки пленки, печатанья копий, синхронизации звука и пр. Видеосъемка теоретически доступна каждому, ее результаты можно тут же увидеть на экране телевизора или монитора. Как и общение с компьютерами, видеотворчество из достояния профессионалов постепенно становится все более массовым явлением. Свою роль в экспансии медиа играет и спутниковое телевидение, благодаря которому можно принимать не пять-шесть каналов, как раньше, а несколько десятков (если не сотен), причем, из самых разных стран планеты.

Значение и роль медиакультуры возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня медиа (средства массовой коммуникации) - комплексное средство освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах). Потенциал медиакультуры в современном образовательном процессе определяется широким спектром развития человеческой личности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого и критического мышления, мировоззрения, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.), активизации знаний, полученных в процессе изучения традиционных дисциплин гуманитарного цикла. К сожалению, в

большинстве современных российских высших и средних учебных заведений этот потенциал до сих пор остается нереализованным.

Вероятно, эта ситуация обусловлена противоречиями современного образовательного процесса в России, между:

-возросшей интенсивностью информационного потока (прежде всего аудиовизуального: кино, телевидение, видео, Интернет) и недостаточной технической оснащенностью многих учебных заведений для его полноценного освоения;

-значительной ролью медиакультуры в формировании сознания и мировоззрения учащихся и ее пунктирным местом в учебных планах средней и высшей школы, в сложившейся структуре традиционного образования;

-предпосылками медиаобразования (отмена бюрократических запретов относительно поисков новых направлений в педагогических методиках, программах, введение широкого спектра дисциплин по выбору в вузах, гимназиях, колледжах и т.п.; расширение потенциальных возможностей педагогов и учащихся общаться с культурными ценностями с помощью медиа), сложившимися к началу XXI века, и их слабым использованием в массовом обучении.

Итак, в современной социокультурной ситуации как никогда ранее велики роль и значение медиакультуры в жизни людей, в первую очередь молодежи. Популярность медиатекстов – у молодежи (да и у подавляющего большинства аудитории) определяется многими факторами: использование терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной, катарсический и других функций культуры; опора на зрелищно-развлекательные жанры (как правило, базирующиеся на мифологии), стандартизацию, серийность, сенсационность, систему «эмоциональных

перепадов», позволяющую делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизм, угадывание желаний публики, интуицию и т.д.

За последние годы было проведено немало исследований, затрагивающих проблему влияния медиа на школьную и студенческую аудиторию. Их авторы в целом сходятся во мнении, что наряду с попмузыкой и спортом общение с произведениями медиакультуры у детей и молодежи находится на одном из первых мест. При этом медиакультура (к примеру, телепередачи и экранные тексты Интернета), органично вобравшая в себя черты литературы, театра, музыки, изобразительного искусства, во многих случаях обладает более широким спектром воздействия.

Особое место в молодежной аудитории принадлежит студентам университетов и педагогических вузов. От того, насколько развитой будет индивидуальность учителя, его сознание, самостоятельное мышление, умение использовать средства массовой коммуникации в образовательном процессе, во многом зависит эффективность обучения в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, техникумах, других средних учебных заведениях. И здесь роль и место медиакультуры становятся все более важными и весомыми, как в смысле развития творческих способностей личности, так и формирования восприятия и критического мышления.

«Российская медиаобразование (англ. media education от лат. media - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.).

Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия.

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык экранных искусств.

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами истории медиакультуры, что далее станет основой для обретения ими исторически, теоретически и методически обоснованного представления о медиаобразовании, как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития мировой медиакультуры.

Предмет учебного курса – основные этапы развития медиакультуры в России и за рубежом, виды и жанры медиакультуры, ее ключевые фигуры, наиболее характерные медиатексты и т.д.

культурологический анализ развития мировой медиакультуры с точки зрения его использования в процессе медиаобразования студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

-определение понятия «медиа» и «медиакультура»; анализ основных терминов медиакультуры;

-характеристика основных этапов исторического развития медиакультуры в мире;

-анализ современной социокультурной ситуации, особенностей функционирования медиакультуры в различных странах;

-изучение творчества выдающихся отечественных и зарубежных мастеров медиакультуры;

-изучение и анализ конкретных медиатекстов (статей, фильмов, радио/телепередач, интернетных сайтов и т.д.).

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития медиакультуры (с учетом совокупности ее элементов, взаимодействий между ними, их характера и т.д.); на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития мировой медиакультуры.

Методы: анализ научной литературы по медиакультуре (печатной и аудиовизуальной), искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиакультуры в разных странах, в различные периоды, синтез теоретических и практических концепций, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний, уровней медиавосприятия.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

-ключевые понятия курса («медиа», «медиакультура», «экранное искусство» и др.);

-основные этапы исторического развития медиакультуры в России и за рубежом;

-главные черты базовых этапов исторического развития медиакультуры в различные периоды и в разных социокультурных условиях;

-современную ситуацию в области развития медиакультуры;

-потенциальные возможности изучения истории медиакультуры для медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по истории медиакультуры, но и уметь использовать эти знания в педагогической области, в медиаобразовании учащихся.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

А. Показатели уровня развития студенческой аудитории в области медиакультуры:

-сенсорный показатель: частота контактов с произведениями медиакультуры (медiateкстами), способность ориентации в ее направлениях (выбор жанров, тематики и т.д.);

-мотивационный показатель: эмоциональные, гедонистические, компенсаторные, эстетические и иные мотивы контакта с медiateкстами;

-показатель понимания: знание истории медиакультуры;

-аналитический, медиавосприятия, способности к аудиовизуальному мышлению, самостоятельному критическому анализу и синтезу пространственновременной, звукозрительной формы медиатекста;

-творческий показатель: уровень творческого подхода в различных аспектах деятельности, прежде всего – перцептивной, аналитической.

Б. Показатели уровня восприятия студенческой аудитории в области медиакультуры:

-уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с фабулой (цепью событий) медиатекста;

-уровень «вторичной идентификации»: идентификация с персонажем медиатекста;

-уровень «комплексной идентификации»: идентификация с автором медиатекста с сохранением «первичной» и «вторичной» идентификации.

В. Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

-«отлично»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, высокий уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; высокий уровень «комплексной идентификации»;

-«хорошо»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, средний уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; средний уровень «комплексной идентификации»;

-«удовлетворительно»: средний уровень знания истории развития медиакультуры, близкий к среднему уровень показателей понимания и творческие показатели;

-«неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории развития медиакультуры, низкий уровень показателей понимания и интерпретации,

уровень «вторичной» или «первичной» идентификации, отсутствие творческих показателей.

Тематический план учебного курса «История медиакультуры»

Основная терминология медиакультуры Рождение и развитие фотографии От телеграфа и телефона – к звукозаписи и радио Рождение кинематографа и эпоха «Великого Немого»

(1895-1926) Мировой кинематограф 50-х-60-х годов XX века Мировой кинематограф 70-х - 80-х годов XX века Мировой кинематограф на современном этапе Рождение и развитие телевидения и видеозаписи.

радио/телевещания (50-е гг. XX в. – начало XXI в.) Специфика аудиовизуальной медиакультуры и ее роль в современной социокультурной ситуации. Компьютерные системы и Интернет.

Тема 9: «Примерные модели медиаобразования»

Современные средства массовой информации и коммуникации обладают внушительным потенциалом их использования в учебно-воспитательном процессе. Вместе с тем, практика их использования обнажила немало проблем:

- ТСО развиваются настолько быстро, что педагогические рекомендации их применения не успевают за их прогрессом.
- Новые способы применения разнообразных технических средств ставят перед практикующими педагогами новые задачи и порождают множество проблем, связанных с овладением этих медиа. Интересную концепцию трех сценариев реакции образовательной системы на требования медиаобщества предлагает С. Ауфеннагер. В основе первого сценария лежит консервативный вариант отрицания самой идеи активного

использования медиа в образовании; в основе второго – идея интеграции в аспекте ассимиляции в традиционно методико-дидактических подходах; в основе третьего сценария – возможность осуществления педагогически сопровождаемой интеграции современных медиатехнологий в образование.

Сценарий	Описание	Прогнозируемый результат
Консервативная конкурентная модель	<p>Преподаватели практически не высказывают интереса к возможностям электронных медиа.</p> <p>Обучение выстраивается на основе традиционных учебных планов.</p> <p>Образовательная система практически не опирается на использование электронных медиа в учебно-воспитательном процессе.</p> <p>Внимание учащихся привлекают пестрыми мультимедийными предложениями.</p>	

Сценарий	Описание	Прогнозируемый результат
	<p>Рост демотивации обучающихся.</p> <p>Утрата образованием своей значимости.</p> <p>Обострение социальных конфликтов.</p>	
Модель ассимиляции	<p>Электронные медиа используются в образовательном процессе, но привязываются к старым дидактическим концепциям.</p> <p>ТСО и мультимедиа включаются в модель традиционного обучения.</p> <p>Обучающимся отводится пассивная роль в обучении.</p>	<p>Создается ложное впечатление о хорошей интеграции школы и новых средств информации.</p> <p>Вместе с тем, результаты могут быть такими же, как в консервативной модели конкуренции</p>
Прогрессивная интеграционная модель	<p>Применяются новые формы работы, дающие учащимся возможность</p>	<p>Педагогически обоснованная интеграция новых медиа.</p>

Сценарий	Описание	Прогнозируемый результат
	<p>свободной организации учебного процесса.</p> <p>Меняется роль педагогов, из «передатчика знаний» он превращаются в «наставника, тренера, воспитателя».</p> <p>Подготовка материалов осуществляется с помощью медиа (гипермедиа).</p> <p>Медиа служат основой самостоятельного моделирования образовательных процессов.</p> <p>Обучение осуществляется посредством самостоятельной организации учебных занятий и при помощи использования авторской продукции.</p>	<p>Дальнейшее прогрессивное развитие образования.</p>

Сценарий	Описание	Прогнозируемый результат
	<p>Происходит индивидуализация обучения, развивается творческий потенциал каждого ученика за счет занимательной работы с предоставляемыми информационными ресурсами.</p> <p>Основой организации учебного процесса становятся проблемно-ориентированные занятия в проектной форме.</p>	

Из названных сценариев последний (прогрессивная интеграционная модель) является, по мнению большинства медедагогов, предпочтительным и, по всей вероятности, может служить ориентиром для организации школы в современном информационном обществе.

Тема «Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий»

Такие занятия включают: литературно-имитационные, театрализовано-ситуативные, изобразительно-имитационные

творческие занятия. С их помощью аудитория овладевает креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств. В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание учащимися медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Методика реализации «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой игре: между учащимися распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернет сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернет газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники, к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

-«журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернет газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);

-«режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.);

-«операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);

При видеосъемке и работе с компьютером в аудиторных условиях можно одновременно просматривать изображение на мониторе, осуществлять коррекцию, устранять погрешности и т.п. Каждый желающий может сыграть перед видеокамерой небольшую сценку, произнести монолог, а «режиссеры» могут тотчас же сравнить полученные результаты, отобрать необходимые варианты. Кроме того, сняв разные варианты одного и того же сценарного эпизода, можно сразу же после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

Конкретные задачи, стоящие перед аудиторией при выполнении заданий, таковы:

-сравнение на практике различных вариантов видеоэпизода;

-осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;

-освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов.

На основе такого рода занятий учащиеся уже самостоятельно, в рамках художественной самодеятельности могут организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с «места событий» и т.д.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям художественного развития личности: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений медиакультуры, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого учащегося.

Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» творческих заданий можно считать способность учащегося в игровой форме на собственном опыте практически освоить азы создания медиатекста.

«Театрализованно-ситуативные» творческие занятия

Методика проведения этих занятий основана на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе

«литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

По аналогии с последовательностью «литературно-имитационных» занятий аудитории предлагается:

-разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);

-разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из школы и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиакультуры.

В целом же весь комплекс занятий по развитию медиавосприятия готовит аудиторию к следующему этапу - анализу медиатекстов.

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов.

«Театрализовано-ситуативные» творческие занятия:

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером»,

«актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой каверзные, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» (с аналогичным распределением функций);

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры;

-театрализованный этюд на тему рекламной компании в сфере медиа: конкурс «медиа реклама» (вариант – «антиреклама»).

По сути дела, «театрализовано-ситуативные» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь учащихся более свободной, активизируют импровизационные способности.

Лекция 10. Тема: «Основы медиаобразовательных технологий»

Медиаобразование (media education) в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Приобретенные в результате этого процесса навыки называются медиаграмотностью.

Как было отмечено в материалах конференции ЮНЕСКО Education for the Media and the Digital Age (Вена, 1999), «медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1. анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
2. определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
3. интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
4. отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
5. получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию, и является инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств,

в систему дополнительного, неформального образования и обучения в течение всей жизни человека».

1. Примерные модели медиаобразования:

- образовательно-информационные (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.); воспитательно-этические (рассмотрение моральных, философских проблем на материале медиа; к примеру, проблем расизма, дискриминации, толерантности, политкорректности, глобализации и т.д.);
- практико-утилитарные (изучение различных медиасредств с целью 80 последующих фото/видеосъемок, создания интернетных сайтов и т.д.);
- эстетические (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры);
- развивающего обучения (культурологические, социокультурные, развития «критической автономии»: развитие творческой личности в плане коммуникативности, восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления, к примеру, по отношению к негативным явлениям в сфере медиа и т.д.);
- протекционистские («инъекционные», защищающие от вредных влияний медиакультуры); идеологические (изучение идеологических, политических проблем на материале медиа) и др.

Тема: «Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности»

Медиаобразование (media education) – изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с

развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (media education), так и изучение медиа (media studies) направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy) (International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14, 2001).

Медиаобразование (media education) – направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» (Российская педагогическая энциклопедия, 1993). Медиаобразование (media education) – процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета. Содержание медиаобразования: основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, язык медиа, история медиакультуры и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, кино клубные

движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на медиаматериале» (А.В.Федоров, 2001). Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получить возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования и образования в течение всей жизни (UNESCO).

Классификация показателей:

- «понятийный» («ориентационный») уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования;

- «сенсорный» уровень систематичности медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов; «мотивационный» уровень мотивации медиаобразовательной деятельности;
- «операционный» уровень методических умений в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.);
- уровень педагогического артистизма (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.);
- «креативный» уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

Тема: «Интегрированное медиаобразование в системе обязательных дисциплин»

По видам образовательных учреждений, в которых оно реализуется, медиаобразование можно разделить на основное и дополнительное, в том числе компенсаторное. Основное (или базовое) медиаобразование должно по определению приобретаться в учреждениях формального образования, т.е. традиционного школьного и послешкольного, если оно предполагается основными образовательными программами (сегодня это относится в основном к профессиональным программам медийной тематики). Однако

назрела потребность включения медиаобразовательной тематики в основные образовательные программы школы и других образовательных учреждений.

Дополнительное медиаобразование реализуется в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ и в образовательных учреждениях дополнительного образования (в учреждениях повышения квалификации, в домах и центрах детского творчества и в иных учреждениях, имеющих соответствующие лицензии). По наличию видовой интеграции выделяется интегрированное и специальное (специализированное) медиаобразование.

Существует довольно значительное количество видов медиа, отличающихся друг от друга техническими и целевыми характеристиками. Если медиаобразование нацелено на один вид массовой коммуникации, его можно считать специализированным (образование в области телевидения, кинематографа, радио, а также рекламное образование, PR-образование и т.д.). В противоположность ему интегрированное образование осуществляется на материале нескольких видов медиа и нацелено на приобретение неких универсальных знаний и навыков, применимых во всех средствах массовой информации и коммуникации. В современной российской практике специализированные виды медиаобразования реализуются в основном в рамках профессионального медиаобразования, а интегрированное почти повсеместно непрофессиональное/массовое медиаобразование. Однако прямой корреляции между признаком «профессиональности/непрофессиональности» и «специализированности/интегрированности» нет. Так, непрофессиональное образование, получаемое в кино/фотокружках, является специализированным, а подготовка медиапедагогов в учреждениях профессионального образования, например в педуниверситетах, может быть интегрированной.

По предметно-содержательной локализованности следует различать медиаобразование предметное, межпредметное и многопредметное. Действительно, медийная тематика может быть представлена в сетке расписания общеобразовательных и профессиональных учреждений одним предметом («Медиакультура», «Основы журналистики», «Основы рекламы» и т.д.; такое медиаобразование называется предметным), может быть «растворена» в содержании разных предметов (например, в общеобразовательной школе – в курсах литературы, иностранного языка, обществоведения, информатики и др.; это межпредметное образование), а может реализовываться в рамках нескольких взаимосвязанных между собой предметов – это многопредметное медиаобразование (оно используется, как правило, в случае профессионального образования). Синонимами «предметного» являются термины «специальное» или «социокультурное» медиаобразование. Второй вид по-другому именуется аспектным.

Образование в области массмедиа - активное, если оно направлено на приобретение учащимся навыков активного коммуникатора и реализуется через его участие в разработке и реализации того или иного медиаобразовательного проекта (газеты, журнала, интернет-сайта, теле/радиопередачи и т.д.). Пассивное же медиаобразование ограничено формированием пользовательских знаний, навыков и умений; в этом случае обучающийся осваивает роль реципиента массово-коммуникационных процессов. Однако, учитывая современные обстоятельства (например, все более усиливающуюся интерактивность средств массовой коммуникации), представляется целесообразным повсеместно вводить в реальную педагогическую практику хотя бы элементы активного обучения (смешанное медиаобразование).

По направленности в каждом тематическом секторе образования принято выделять программы с изначальной ориентацией на академические и практические цели. Академически-ориентированное образование направлено

главным образом на углубленное понимание дисциплины, на ее научную разработку, на подготовку исследователей в той или иной области. В противоположность ему, программы с практической направленностью сориентированы главным образом на овладение практическими навыками, умениями, ноу-хау, необходимыми непосредственно для трудовой деятельности в той или иной сфере. В большей степени данное основание классификации применимо к профессиональному виду медиаобразования, однако и в массовом виде возможно вычленение моделей той или иной направленности. Так, в компенсаторном медиаобразовании отчетливо выделяются модули с более академическими (секции журналистики и PR в Научных обществах учащихся) и более практическими (Школы юных журналистов) целями.

В профессиональном образовании академически-ориентированные программы, как правило, получают в классических университетах и в системе подготовки научно-педагогических кадров, а профессионально-ориентированные – в отраслевых и специализированных вузах, а также в учреждениях начального и средне-специального образования.

Тема: «Технология организации медиатек и медиацентров»

Использование медиа – это важный компонент трансформации коллективной гражданской и политической культуры. Этот процесс преподавал медиаобразовательному направлению важный урок, а именно, что массовая культура не просто противостоит элитарной или «высокой» культуре, но и делает свой вклад в культурное гражданство, то есть общества, созданные на основе различных выбранных идентичностей. Через медиаобразование, образовательная политика берет ответственность за утверждение коллективных норм и ценностей свободы, чести и равных возможностей.

В учебных заведениях в России и за рубежом прослеживается тенденция к расширению комплекса технических средств и средств информации именно на базе библиотек этих заведений. Наряду с книгой фонды библиотек пополняются видеоматериалами, компьютерными программами, базами данных, а сами библиотеки оснащаются соответствующим оборудованием и аппаратурой.

Постепенное нарастание процесса интеграции и координации традиционной библиотеки и использование нетрадиционных для нее технических средств и средств информации, наиболее интенсивно протекающее в зарубежных учебных заведениях, часто меняет её название: центр обучения, центр документации, медиацентр, центр знаний, центр средств информации, медиатека и др. В отечественной системе образования мы рассматриваем преобразованную школьную библиотеку как качественно новое структурное подразделение школы, названное медиатекой, преобразованной возможно в дальнейшем в медиацентр и ресурсный центр района. «Медиа» (от латинского *media* - множественное число от *medium* – средство, посредник).

Медиатека – структурное подразделение, которое осуществляет свою деятельность в соответствии с основными направлениями реализации проекта информатизации ОУ. Термин «медиатека» используется прежде всего для того, чтобы подчеркнуть новые формы услуг с включением нетрадиционных для библиотек средств информации, аппаратуры, предоставляемых современной школьной библиотекой. «Медиа» — это не только аппаратные устройства, но и носители информации, которые хранятся и распространяются отдельно от аппаратных устройств, а кроме того, собственно информация. В такой трактовке «медиа» и термин «медиатека» приобретает совершенно определенное значение. Медиатека в образовательном учреждении — это структурное подразделение, которое включает совокупность фонда книг и разнообразных технических и

информационных средств; располагает педагогически обоснованным комплексом оборудования и мебели для хранения книг, информационных и технических средств, читальным залом с различными рабочими зонами, где созданы благоприятные условия для индивидуализации и развития творческих способностей учащихся. Таким образом медиатека представляет собой многокомпонентную информационно-педагогическую среду, обеспечивающую свободный и оперативный доступ к информационным ресурсам, а также возможность самостоятельной работы с ними. Именно медиатека, предоставляя соответствующие условия для реализации самостоятельности учащихся в обучении, для их познавательной и творческой деятельности с широкой опорой на коммуникацию, может внести конструктивные изменения в школьное образование, связанные как с учебной работой, так и с индивидуальными интересами. В частности, это потребность в чтении книг и периодики; просмотр и прослушивание видео-, аудиоматериалов, CD-ROM, DVD-дисков, др. Возможность записи в текстовом редакторе тех идей, которые они извлекают из фондов медиатеки, создание электронных презентаций своих выступлений на уроке. Учащиеся могут получить практические умения при создании записей школьной видеопрограммы, макетировании журнала, создании школьной веб-странички, в получении информации о новых поступлениях, открывается перспектива взаимодействия индивидуально или в небольших группах с другими школьниками и учителями, используя телекоммуникационные средства. В целом медиатека предоставляет учащимся условия для самовыражения, коммуникации и социальной адаптации.

Опираясь на опыт работы уже существующих медиатек и медиацентров, можно сказать, что наиболее эффективным является реализация проекта объединения в единый блок помещений библиотеки, компьютерного класса и зоны для групповой работы учащихся и учителей. Таким образом, создается

единая медиасистема, включающая в себя: книжный фонд, фонд учебников, абонемент, места для индивидуальных занятий с книгой (читальный зал), фонд нетрадиционных информационных носителей и места для индивидуальных и групповых занятий с ними.

Лекция: Медиаобразовательная технология и структура урока.

Масс-медиа в современном мире превратились в своеобразную "параллельную школу" для учащихся, воздействуя как положительно, так и отрицательно, что обуславливает необходимость внедрения медиаобразования в образовательные учреждения. При этом форма учебного занятия существенно изменится. Медиаобразовательная технология, лежащая в основе такого урока, не только подготовит подрастающее поколение к критическому восприятию информации, но и будет способствовать развитию художественно-эстетических качеств личности.

Отсюда, перед педагогом стоит задача: как организовать урок, с использованием технологии медиаобразования, чтобы школьнику было интересно на занятии, чтобы он сам находил в медиатексте необходимую информацию, размышлял, делал выводы, ставил вопросы, и чтобы у него возникало желание разбираться в этом и в дальнейшем.

До относительно недавних времен основным средством обучения школьников была книга. Сегодня каждый современный человек живет в медиатизированном пространстве. Он должен быть готов ориентироваться в нем, находить необходимую информацию, полноценно воспринимать и оценивать медиатексты. По справедливому мнению ведущего специалиста в области медиаобразования - профессора А.В. Федорова, "человек, не

подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств"

При этом цели занятий с использованием медиатекстов связываются с обучением школьников восприятию медиатекстов различных видов и жанров; развитием критического мышления, умений анализа медиатекстов; включением медийной информации в образовательный контекст урока; формированием умений находить, создавать, передавать и принимать медиатексты с использованием различной техники - видео, компьютер, модем, факс, мультимедиа и др.

В результате таких занятий учащийся становится медиаграмотным, то есть: осмысленно воспринимает медиатекст; интерпретирует, критически анализирует медиатексты, понимает их суть; находит требуемую информацию, систематизирует ее; создает собственные медиатексты.

"Медиатекст в образовательном процессе как практический результат реализации мысли, выраженной средствами конкретного вида информации; как ассоциативное пространство эмоционально-смысловых взаимосвязей перцептивных единиц; как форма коммуникации, развивающая мышление, восприятие, культуру общения; как посредник в постижении, осмыслении художественной и объективной реальности".

На сегодняшний день в распоряжении педагогов существуют различные методики преподавания медиаобразовательных уроков для школьников, разработанные такими известными российскими медиологами и медиапедагогами как А.В. Федоров, И.В. Челышева, И.В. Мурюкина, М.В. Кузьмина и др. В этом параграфе мы подробно рассмотрим структуру урока с использованием медиатекста, предложенную кандидатом педагогических наук Л.А. Туриком. Он выделяет три стадии медиаобразовательного урока:

Первая стадия (фаза) урока - вызов. Перед учителем стоит задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и "вызвать" уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу. На этой стадии делаются прогнозы, определяются цели чтения или исследования.

Вызов (В) (предварительная дискуссия):

Какова тема? (назовите её), например, обсуждение замысла фильма, жанры фильма, главные герои фильма...;

Что вы уже знаете об этом? (напишите на доске, в тетради...);

Что вы ожидаете, хотите узнать? (напишите на доске, в тетради...);

Почему вам нужно это знать?

Вторая стадия (фаза) - осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с медийной информацией. Причем, приемы и методы критического мышления позволяют сохранить активность ученика, сделать просмотр осмысленным для достижения нового понимания.

Смысловая стадия (С) (работа с медиатекстом):

Просмотр медиатекста или его фрагментов.

Третья стадия (фаза) - рефлексия (размышление). На этой стадии медиатекст анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается. Стадия рефлексии дает учащимся навыки анализа, творческого переосмысления медийной информации и наиболее значима для воспроизведения всего трехфазового цикла.

Эта стадия размышления (рефлексии) характеризуется следующими основными задачами: целостное осмысление, присвоение и обобщение

полученной медиаинформации; выработка собственного отношения к изучаемому материалу; выявление еще непознанного (новый вызов); анализ собственного мыслительного пути и собственных действий в процессе урока; анализ образовательного процесса в целом.

Рефлексия (Р) (дискуссия после восприятия медиатекста):

Что вы увидели и выяснили? (дайте как можно более развернутые ответы);

Ответьте на ключевые вопросы, для того чтобы получить важную информацию, которая отсутствовала на стадии вызова;

Прокомментируйте свои ответы (почему вы так думаете?).

Все три технологические стадии непременно должны быть:

систематизированы, чтобы учащиеся смогли понять и последовательно применять данную технологию;

очевидны, чтобы ученики могли определить, на каком этапе своей мыслительной деятельности они находятся. Это поможет отслеживать свой мыслительный процесс и управлять им при самостоятельном чтении/просмотре медиатекста.

При проведении урока с использованием медиатекстов следует учитывать возраст аудитории и цели учебного занятия. По мнению доцента, кандидата педагогических наук И.В. Чельшевой "учитель при работе с младшими школьниками, должен: расширить зрительский опыт детей; познакомить их с языком экрана; совершенствовать восприятие ими произведений экрана; организовать творческую деятельность как способ освоения экранных произведений; использовать комплекс различных видов искусств".

Понятно, что с изменением возраста учащегося усложняются и задачи, стоящие перед учителем, использующим медиатехнологию. Е.А. Бондаренко

считает, что "при работе со школьниками среднего и старшего ступеней необходимо делать упор на развитие эстетического суждения; формирование этической позиции в связи с ситуацией и героями произведений; совершенствование представлений о взаимодействии экранных искусств с другими видами искусства"

Учитывая всё возрастающую роль коммуникационных технологий в образовательном процессе, следует отметить активизацию творческих способностей школьников в создании собственных медиатекстов. Чаще всего это презентации-анимации.

Далее Л.А. Турик, опираясь на работу А.В. Федорова "Медиаобразование и медиаграмотность", предлагает следующие стадии урока с использованием медиатекста:

1. Вступительное слово ведущего (учителя или заранее подготовленного ученика). Ведущий даёт краткую информацию о создателях медиатекста: если это экранизация художественного произведения, то следует указать имена режиссёра, сценариста, актёров, композитора и нацелить учащихся на восприятие литературного произведения авторами фильма; если это публицистический медиатекст, то следует осветить историко-политический или социальный контекст событий для более продуктивного погружения учащегося в затронутые автором проблемы; если это информационные теле/радио/выпуск, то необходимо обратить внимание на источник информации, её аргументированность (учащиеся должны разобраться в установлении главной и второстепенной информации, в её "типичности", "простонародности", "авторитетности", истинности и ложности в информационном материале); если это компьютерная презентация (о видах презентаций было сказано выше), то следует озвучить цели и задачи, стоящие перед автором данной презентации.

2. Коллективное восприятие медиатекста или его фрагмента.

3. Обсуждение медиатекста с целью погружения в авторский замысел через разбивку медиатекста на крупные сюжетные блоки (тема и идея медиатекста, его проблематика, система образов; композиционные особенности медиатекста: пейзаж, портрет через крупный план, интерьер и т.д.).
4. Выявление степени воздействия медиатекста на аудиторию через анализ эпизодов, вызвавших яркий эмоциональный отзыв.
5. Обоснования личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателя медиатекста и отражение его в творческой работе (отклик, отзыв, эссе, рецензия, реферат).
6. Обсуждение разных точек зрения профессионалов на данный медиатекст.

Данная структура медиаобразовательного урока, на наш взгляд, является наиболее подходящей для развития медиаграмотности среди подрастающего поколения, так как наиболее полно раскрывает возможности медиатекста в образовательных целях; не требует специальной подготовки как учителей, так и учащихся; развивает у школьника мышление, восприятие и осмысление художественной и объективной реальности.

"Информационная эпоха" диктует новые требования к современному человеку, "медиаграмотность становится в условиях информационной цивилизации условием успешной адаптации подрастающих поколений, их творческой самореализации, а для общества - его конкурентоспособности и успешности". Несмотря на то, что многие отечественные исследователи и педагоги занимаются развитием данного направления, медиаобразование для большинства учебных учреждений является недоступным из-за нехватки медиакомпетентных преподавателей.

Медиаобразование - это совместная деятельность обучающего и обучаемого по формированию у последнего умения понимания смысла медиатекстов и создания собственных медиатекстов на основе полученных знаний.

При таком понимании медиаобразования средства массовой информации становятся одновременно и объектом изучения, и средством обучения.

Для того чтобы в действительности воспитать людей нового поколения, научить их творить, быть независимыми, необходимо развивать склонности учащихся к наблюдению и анализу действительности.

В школе возможно решение следующих задач по интеграции медиаобразования в систему как профильных, так и основных дисциплин. Для этого необходимо поставить перед преподавателями задачи по включению в процесс урока сообщений из СМИ (причем поиск этих сообщений можно поручать детям в качестве домашних заданий к уроку). На уроке дети вместе с преподавателями будут проводить анализ данных сообщений, поиск ошибок, некорректной информации, или же информации, подтверждающей рассказ учителя или же информацию из учебной литературы. Также возможна подготовка детьми собственных сообщений (в различной форме, в т.ч. и мультимедийной), построенных на медиаобразовательных принципах.

В результате у учащихся будут формироваться следующие **медиаобразовательные умения**:

- умения находить информацию в различных источниках;
- систематизировать ее по заданным признакам;
- включать информацию в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении информации;
- умения интерпретировать информацию, понимать ее суть, адресную направленность, цель информирования;
- визуальную информацию переводить в вербальную знаковую систему и наоборот;
- умения четко формулировать то, что узнали из мультимедийного информационного источника;

- принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, аргументировать собственные высказывания, находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
- воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»;
- самостоятельно трансформировать, представлять информацию (в Сети, в печатном издании, в презентации); видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др.

Подводя итог, мы можем сказать, что медиакультура является неотъемлемым элементом современного мирового социокультурного пространства. Она развивается вместе с развитием науки и техники, формируя новые способы коммуникации.

Лекция: Понятие «медиасреда»

Вопросы:

1. Составляющие понятия «медиасреда» сквозь призму категорий «медиакультура» и «медиа».
2. Конкретизация содержания и сущности «медиасреды» на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: *медиасреда, медиакультура, медиа, СМИ и интернет, информационное общество.*

Медиасреда представляет характеристики жизни общества: социально-культурные, политические, экономические – на разных этапах его развития, которые осуществляют свою деятельность в интегрированные каналы массовой коммуникации.

Медиасреда формируется с учетом особенностей функционирования национальной системы СМИ.

Появление компьютеров и диверсификация экономики многих стран в сельскохозяйственном и промышленном секторах, а также развитие сектора услуг стимулируют социальные изменения. Одновременно с этим идет бурный период разработки, внедрения и использования в повседневной жизни новейших информационных технологий. И современное понимание концепции «информационного общества» в первую очередь связано с господством передовых информационных и коммуникационных технологий.

Сегодня «информационное общество» неотделимо от таких средств коммуникации, как Интернет, мобильная телефония и другие средства связи, обеспечивающие интерактивную коммуникацию.

В настоящее время постоянно поднимается тема приближения или наступления информационного общества, вопросы о том, как мы должны это новое общество развивать, поддерживать и продвигать. В ранних научных трудах данное «общество» описывается как некое новое пространство, существующее отдельно от старого мира. Однако с позиции современного этапа развития информационного общества, очевидно, что старый мир никогда не переставал существовать, он просто приспосабливается к новым технологиям, порождая новые формы культуры.

Интернет и другие современные средства коммуникации заставили мир пересмотреть способы ведения бизнеса, разработки технологий и выработки

политических решений. Интернет можно использовать как глобальный рынок, площадку для торговли идеями и создания приложений. Таким образом, новая политика должна будет учитывать рост объема информации и трудности управления ее потоками.

Что такое криптовалюта?

Вместе с тем задача управления информационными потоками неотделима от изучения и понимания особенностей того социокультурного пространства, в котором они протекают.

Рассмотрим генезис и сущность такого понятия, как «медиасреда» – социокультурное пространство информационного общества.

Любое цивилизованное общество, на какой бы стадии развития оно ни находилось, какие бы технологические приемы ни изобрело, не может отказать человеку в его желании общаться и выражать свои интересы. **Каждая эпоха порождает новые лидирующие формы культуры**, которые наиболее эффективно удовлетворяют эти интересы и потребности, то есть оказываются наиболее действенными как с точки зрения утилитарных функций, так и наиболее приемлемыми по своей социальной цене. Социальная цена в данном случае эквивалентна уровню коммуникации, взаимопонимания и консолидации членов общества¹.

В современной культурологической теории появился термин «медиакультура», он введен для обозначения особого типа культуры «информационного общества». Следует отметить, что в отечественной культурологии и социологии в данном контексте более распространенными являются такие понятия, как «средства массовой информации» (СМИ), «средства массовой коммуникации» (СМК), в западных исследованиях оперируют категорией **mass media**.

Существуют два подхода к объяснению термина «медиакультура»:

1-й – подчеркивает ее коммуникативную функцию,

2-й наделяет медиа ведущей ролью в осуществлении идеологической работы.

Рассмотрим в исторической ретроспективе генезис понятия «медиа».

Медиа (от латинского *media, medium* – средство, посредник) – это термин XX века, первоначально введенный для обозначения явления «массовой культуры», поэтому у исследователей появилась возможность пересмотреть историю и теорию культуры, используя новую терминологию².

Важную роль в исследовании феномена медиакультуры на Западе сыграли такие теоретики, как Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, В. Беньямин, Ж. Бодрийяр, Б. Гройс, Ж. Деррида, Ж. Делез, М. Маклюэн, Г. Маркузе, Т. Дж. Митчелл, С. Жижек, М. Кастельс, Н. Луман, Х. Ортега-и-Гассет, К. Силверман и другие.

Одними из ключевых в области коммуникативной составляющей медиакультуры являются работы канадского ученого и публициста Герберта Маршалла Маклюэна, который считается одним из первых медиатеоретиков, заново пересмотревшим всю историю культуры. Он посвятил свою работу **анализу коммуникативных каналов в культуре и исследовал повседневную жизнь человека в информационном обществе, мире, созданном новейшими средствами массовой информации.** Именно Маклюэн одним из первых использовал термин «*media*», который в контексте исследования применялся для обозначения различных средств коммуникации.

«Средства коммуникации» (*media*), о которых идет речь в книге Маклюэна «Понимание медиа», – это не только СМИ. К ним ученый также относит такие вещи, как электрический свет, устная речь, письмо, дороги, числа, одежда, жилище, город, деньги, часы, печать, комикс, книга, реклама, колесо, транспортные средства (велосипед, автомобиль, самолет), автоматическое

оборудование, фотография, игры, пресса, телеграф, пишущая машинка, телефон, фонограф, кино, радио, телевидение, оружие и многое другое. Объединяет все это многообразие то, что это **«технологии», или «посредники», введение которых вносит существенные изменения в коммуникацию человека с окружающим миром** (как природным, так и социальным) и реорганизует его способ мировосприятия и образ жизни.

Эти «средства» рассматриваются Маклюэном как **«внешние расширения человека»**, как непосредственные технические продолжения его тела, органов чувств и способностей. Будучи такими расширениями, они в конечном итоге отделяются от человека и обретают власть над ним³.

Основы идеологической составляющей медиакультуры рассматриваются в работе Ролана Барта «Мифологии»⁴. В поле зрения исследователя попадает практически весь мир, поскольку, по его мнению, в человеческом мире все социально осмысленно, все значимо и все поддается критической дешифровке. Вместо термина «медиа» Барт использует термин «современные мифы».

Однако в его понимании миф теряет функцию толкования и приобретает способность маскировать идеологию. Бартовские мифы служат не разрешению, не изживанию противоречий, а их «натурализации», «заклинанию» и оправданию. Это позволяет отметить некую двусмысленность в использовании слова «миф» и понимать под искусственными мифологиями своеобразную медиаоболочку.

Р. Барт использует понятия «текст», «письмо» и «произведение». Текст, по Барту, – это не устойчивый «знак», а условие его порождения, это питательная среда, в которую погружено произведение. Переплетение и взаимообратимое движение «кодов» в тексте Барт обозначил термином «письмо», а акт погружения в текст письма – термином «чтение»⁵.

По Барту, «письмо» – это опредметившаяся в языке идеологическая сетка, которую та или иная группа, класс, социальный институт помещают между индивидом и действительностью, понуждая его думать в определенных категориях, замечать и оценивать лишь те аспекты действительности, которые эта сетка признает в качестве значимых⁶.

В роли такой идеологической сетки или письма может выступать и отдельно взятый вид искусства или даже отдельно взятое произведение. Бартовский текст-письмо – это и есть медиа.

Осуществленный анализ приводит к выводу о том, что медиа – это не просто система СМИ и массовых коммуникаций. Это сложная категория, включающая в себя различные объекты и субъекты — систему культурно-информационных взаимоотношений, которая в информационном обществе становится главной опорой любого государства.

Пространство медиакультуры существует не только на основе производства и распространения образов – это только одна сторона отношений, делающих его возможным, – но и за счет цикла «сообщение-приобщение»: приобщение как условие и результат потребления сообщения, и производство сообщения как условие и результат приобщения. Иными словами – взаимообмен «информацией» и «интересов»: с одной стороны, люди (аудитория) воспринимают как интересное или полезное в первую очередь те сообщения, которые считают или чувствуют имеющими отношение к ним лично; с другой стороны, производство медиапродукции не только ориентируется на интерес публики, но и побуждается определенными интересами, прежде всего политическими и экономическими, различных сообществ, групп и личностей, – **особенно с середины XX века, когда экранное искусство сформировало в людях потребность в иллюзии другой реальности и завладело сознанием огромной аудитории.**

Современная медиакультура – это интенсивность информационного потока (прежде всего аудиовизуального: ТВ, кино, видео, компьютерная графика, интернет), это система комплексного освоения человеком окружающего мира в его социальных, нравственных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах⁷.

Так что же такое «медиа»? На этот вопрос никогда не будет единственного и окончательного ответа, так как СМИ постоянно меняются.

Главная из всех трудностей в определении данной категории заключается в том, что **термин «медиа» – это множественное число от слова «медиум»; за понятием «медиа» стоит сложная и разнообразная совокупность структур и видов деятельности, каждая со своим собственным способом коммуникации, своей экономикой, своими границами и своей аудиторией.**

При сложности и масштабах сферы общества, которую охватывают «медиа», неудивительно, что в теоретических исследованиях этого явления ученые сталкиваются с проблемой множественности определений.

Например: медиа являются конгломератом структур частного бизнеса; это особый вид социальной деятельности; главная задача медиа – осуществлять своего рода представительство тех или иных точек зрения, взглядов и позиций; это продукт соответствующих правовых регламентаций, включая регламентации и в отношении их экономической деятельности; медиа – это социальный институт, выполняющий важные общественные задачи, но это также, некое средство распространения рекламы; медиа – суть коллективное сознание читателей, слушателей и зрителей⁸.

Медиа действительно обнаруживают все те черты, которые отмечены в данных определениях, плюс еще нечто такое, чего исследователи пока не знают, поскольку это **область вечного движения и вечных изменений.**

Каждый день изменяется содержание СМИ. Газеты, журналы, радио- и телестанции продаются, покупаются и создаются заново; изменяются законы, регулирующие деятельность СМИ; появляются новые технологии; распадаются прежние и складываются новые аудитории.

Таким образом, «медиа» – достаточно широкое, неоднозначное понятие, которое не может сводиться к простому «посредничеству». Это своего рода транслирующий канал, построенный на идеологических, эмоциональных подсознательных ожиданиях аудитории.

С учетом многосубъектности отношений медиа – это не просто средство для передачи информации, это целая среда, в которой производятся и транслируются культурные коды. Как отмечает в своей работе «Конверсия искусства» В. Савчук: «Медийность – это экзистенциальный проект жаждущих пробиться и достучаться *поверх* и *через* газетную полосу, теле- и радиоэфир»⁹. Поэтому медиа в современном обществе – это гораздо больше, чем посредник.

Экзистенциальный-Человек является способным мыслить и осознавать своё бытие, а следовательно, рассматривается в экзистенциализме как ответственный за своё существование. Человек должен осознавать себя и быть ответственным за себя, если он хочет стать самим собой (Мэй Р. Открытие Бытия. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. — С. 107—109.)

В дальнейшем своем развитии особенности этой «среды» приобретают все более отчетливые черты и воплощаются в отдельном феномене, который становится знаковым для современного периода. Исследователи начинают оперировать понятием «медиасреда».

В рамках анализа влияния информационных потоков на поведение финансовых рынков А. Тарабанов определяет «медиасреду» как совокупность функционирующих медиа, многообразие журналистов, многообразие информационных каналов, многообразие неформальной коммуникации,

многообразие инсайдерской (ИНСАЙДЕРСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ (англ. insider information) - конфиденциальная информация о деятельности предприятия, фирмы. Речь идет о таких сведениях, как: освоение новых образцов продукции и возможные варианты ее реализации на рынке; использование в процессе производства и организации управления им сведений типа «ноу-хау» ; разработка перспективных направлений деятельности фирмы; данные о зарубежных инвестициях и партнерах по бизнесу и т. д.) и псевдоинсайдерской информации, которая отражается в СМИ. Это также и конкурирующие издания, всевозможные консультанты, которые взаимодействуют друг с другом и которые находятся в отношениях конкуренции, которые живут по законам медиарынка. Автор относит медиарынок к внутренней структуре медиасреды¹⁰.

Особое внимание данному понятию уделяется в работе Н. Кирилловой «Медиасреда российской модернизации»¹¹. Автор дает свое определение путем логического анализа категории «среда». Большой энциклопедический словарь философскую категорию «среда» растолковывает как *«среда социальная – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру. Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека: семью, трудовую, учебную и другие группы»*¹².

Исходя из этого, автор выводит определение *медиасреды* – это то, что нас окружает повседневно. Это совокупность условий, в контексте которых функционирует медиакультура, то есть сфера, которая через посредничество массовых коммуникаций (печать, радио, ТВ, видео, кино, компьютерные каналы, интернет и др.) связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует те или иные нравственно-эстетические ценности, оказывает идеологическое, экономическое или организационное воздействие на оценки, мнения и поведение людей.

Таким образом, ключевым назначением медиасреды является создание условий для формирования в обществе определенной культуры через посредничество СМИ и СМК.

На основе проведенного выше анализа категорию «медиасреда» можно в общем виде определить как пространство, в котором формируется, распространяется и воспроизводится с помощью массовых коммуникаций и СМИ культура информационного общества.

Формирование, распространение и воспроизводство культуры, то есть целенаправленное воздействие на ценности, суждения, оценки, мнение и поведение людей осуществляется, прежде всего, посредством управления информационными потоками, генерируемыми в медиасреде.

Субъектами управления в данном случае выступают: государство, как выразитель общественного интереса, бизнес, некоммерческие организации и СМИ (mass media)¹³.

-
1. Медиакультура: теория, история, практика: учеб. пособие. М., 2008.
 2. Там же.
 3. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. М., 2003.
 4. Барт Р. Мифологии / пер., вступ. ст. и коммент. С.Н. Зенкина. М., 2-е изд. 2004.
 5. Там же. С. 38.
 6. Там же. С. 52.
 7. Медиакультура: теория, история, практик: учеб. пособие. М., 2008.

8. Медиа. Введение: Учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарно-социальным специальностям и специальностям «Связи с общественностью» и «Реклама» / под ред. А. Бриггза, П. Кобли; Пер с англ. Ю.В. Никуличева. 2-е изд. М., 2005.
9. Савчук В. Конверсия искусства. СПб, 2001. С. 25
- 10.Тарабанов А. Медиасреда и динамика финансовых рынков. 2009 // <http://www.contextclub.org/events/y2009/m5/n18>
- 11.Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М., 2005.
- 12.Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.; СПб, 2000. С. 1140.
- 13.Кузьмин А.М. Формирование информационно-управляющей системы российской медиасреды // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика. 2009. Выпуск № 6.

