А.В.ФЕДОРОВ, А.А.ЛЕВИЦКАЯ, И.В.ЧЕЛЫШЕВА,
Е.В. МУРЮКИНА, В.Л.КОЛЕСНИЧЕНКО,
Г.В.МИХАЛЕВА, Р.В.СЕРДЮКОВ

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Москва
2012

УДК 316.77:001.8
ББК 74.580.215

Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., В.Л.Колесниченко, Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

ISBN 978-5-98517-153-2

В монографии рассматриваются теоретические и практические аспекты деятельности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами.

Для преподавателей вузов, аспирантов, студентов, учителей, работников социокультурной и медийной сферы.

Рецензенты:
доктор искусствоведения, профессор Л.В.Усенко,
кандидат педагогических наук, доц. Н.П. Рыжих

Данная монография написана и опубликована при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1. (III очередь) – «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров» по лоту № 5. 2010-1.1-305-021 «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук», ГК 02.740.11.0604 по теме «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами» (рук. проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В. Федоров).

© Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В., 2012.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

ГЛАВА 1. РОССИЙСКИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ В ОБЛАСТИ МЕДИАПЕДАГОГИКИ

1.1. Массовое медиаобразование: профессионалы и неофиты 23
1.2. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей 31
1.3. Эволюция российских научных исследований в области медиаобразования 47
1.4. Актуальность медиаобразовательных центров в современном обществе 90
1.5. Московские научно-образовательные центры в области медиапедагогики 101
1.6. Региональные научно-образовательные центры европейской части России в области медиапедагогики 122
1.7. Научно-образовательные центры Урала и Сибири в области медиапедагогики 142

ГЛАВА 2. ЗАРУБЕЖНЫЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ В ОБЛАСТИ МЕДИАПЕДАГОГИКИ

2.1. Американские научно-образовательные центры в области медиапедагогики 162
2.2. Канадские научно-образовательные центры в области медиапедагогики 186
2.3. Медиаобразовательные центры Австралии 208
2.4. Британские научно-образовательные центры в области медиапедагогики 220
2.5. Медиаобразовательные центры Германии 250
2.6. Медиаобразовательные центры Франции 278

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

3.1. Синтетическая модель научно-образовательного центра в области медиаобразования 289
3.2. Критерии и способы оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики 300
3.3. Оценка медиакомпетентности студентов: анализ результатов тестирования (констатирующий эксперимент) 313
3.4. Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность»: итоги 336

3.5. Анализ выполнения студентами творческих заданий медиаобразовательного характера 353
3.6. Технология анализа аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях со студентами 385
3.7. Итоговая оценка медиакомпетентности студентов: анализ результатов тестирования 485

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 488

ЛИТЕРАТУРА 497

ПРИЛОЖЕНИЯ
Приложение 1. Организационно-методические документы, в которых регламентируется деятельность НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П. Чехова 504
Приложение 2. Сравнение основных характеристик (моделей и задач и др.) научно-образовательных центров (НОЦ) медиаобразования в России и ведущих зарубежных странах 514
Приложение 3. Классификация показателей медиакомпетентности личности 520
Приложение 4. Блоки контрольных вопросов и творческих заданий для выявления уровней медиакомпетентности аудитории 527
Приложение 5. Итоги констатирующего эксперимента по выявлению уровней медиакомпетентности аудитории (студентов Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова) 539
Приложение 6. Итоги констатирующего эксперимента по выявлению уровней медиакомпетентности аудитории (студентов Южного федерального университета) 562
Приложение 7. Итоги констатирующего эксперимента по выявлению уровней медиакомпетентности аудитории (студентов Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова), прошедших курс обучения в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30) ... 585
Приложение 8. Список авторефератов диссертаций российских авторов, посвященных тематике медиаобразования 605

ВВЕДЕНИЕ

Данный текст был частично опубликован в журнале «Инновации в образовании» (Москва): **Федоров А.В.** Умберто Эко и семиотическая теория медиаобразования // Инновации в образовании. 2010. N 5. С.56-61.

В XX веке в ведущих странах мира в педагогической науке сформировалось специфическое направление в педагогике – «медиаобразование» (media education), призванное помочь аудитории разного возраста лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в современных школах Канады, Австралии, Великобритании и других стран. Интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие медиапедагоги пытались и пытаются развивать так называемое «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

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). Медиаграмотный/медиакомпетентный 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 [Dorr, 2001, p.9494].

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет 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» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно подчеркивалась важность и поддержка массового медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002; Париже, 2007 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].

Массовое 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. Обретенная в процессе медиаобразования медиаграмотность / медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры [Федоров, 2001, с.38]. Особую значимость медиаобразование приобретает в контексте глобализации.

Опираясь на труды П.Бальдини, Р.Барта, К.Метца, П.-П.Пазолини и других теоретиков и практиков медиакультуры, У.Эко доказывал, что ключевой задачей медиаобразования должен быть анализ медиатекстов разных видов и жанров [Эко, 1998b, с.71-415], основанный на семиотических, структуралистских подходах.

Напомним, что под ***семиотическим анализом*** (Semiological Analysis) медиатекстов понимается анализ языка знаков и символов; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом. Семиотический анализ медиатекста в учебных целях опирается на ***семиотическую теорию медиаобразования*** *(Semiotic Approach, Le decodage des medias),* обоснованную в трудах таких теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, как Р.Барт [Barthes, 1964], К.Метц [Metz, 1964], У.Эко [Eco, 1976] и др.

«Структура, писал У.Эко, – это способ действия, разрабатываемый мною с тем, чтобы иметь возможность именовать сходным образом разные вещи» [Эко, 1998b, с.65], однако, с другой стороны, «структура – это то, чего еще нет. Если она есть, если я ее выявил, то я владею только каким-то звеном цепи, которое мне указывает на то, что за ним стоят структуры, более элементарные, более фундаментальные» [Эко, 1998b, с.327].

Думается, в этом парадоксе проявлена суть использования семиотической тории медиа в медиаобразовании. Вот почему У.Эко абсолютно прав, утверждая, что «в эпоху, когда массовые коммуникации часто оказываются инструментом власти, осуществляющей социальный контроль посредством планирования сообщений, там, где невозможно поменять способы отправления или форму сообщений, всегда остается возможность изменить – этаким партизанским способом – обстоятельства, в которых адресаты избирают собственные коды прочтения [Эко, 1998b, с.415]. По сути здесь четко показан механизм противостояния аудитории целенаправленному идеологическому воздействию медиатекстов и попыткам медийных манипуляций сознанием человека. А именно умения самостоятельно трактовать, критически оценивать медиатексты – стержень медиакомпетентности, под которой мы понимаем «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей личности (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с.54].

Анализ медиатекста представляет его «декодирование», если допустить, что «код – это структура, представленная в виде модели, выступающая как основополагающее правило при формировании ряда конкретных сообщений, которые именно благодаря этому и обретают способность быть сообщаемыми. Все коды могут быть сопоставлены между собой на базе общего кода, более простого и всеобъемлющего» [Эко, 1998b, с.67]. Число вариантов такого рода кодов прочтения/трактовок великое множество, причем вне зависимости от профессионального и/или художественного уровня медиатекста. То есть «сообщение оказывается некой пустой формой, которой могут быть приписаны самые разнообразные значения» [Эко, 1998b, с.73].

Однако, конечно, следует помнить, что «книга «Поминки по Финнегану», конечно, открыта для интерпретации, но из нее никоим образом невозможно вытянуть теорему Ферма или полную фильмографию Вуди Аллена. Это кажется трюизмом, но коренной ошибкой безответственных деконструктивистов было верить, что с текстом можно делать все, что угодно. Это вопиющая нелепость» [Эко, 1998a].

Важную роль в процессе восприятия/чтения играют обстоятельства, ситуация контакта аудитории с медиатекстом. Они влияют как на смысл и функцию, так и на информационную составляющую [Эко, 1998b, с.71-72]. Поэтому мы можем «сказать, чем может стать произведение, но никогда, чем оно стало» [Эко, 1998b, с.87].

В последние десятилетия в медиаобразовании все чаще заявляют о себе теоретические концепции (практические, семиотические и пр.), избегающие затрагивать эстетическую сферу медиатекстов, считая ее второстепенной и не-

актуальной для общества прагматиков, вооруженных информационными технологиями. К чести У.Эко он не отвергает эстетическую составляющую в семиотической теории медиа, подчеркивая, что «сообщение с эстетической функцией оказывается неоднозначным, прежде всего, по отношению к той системе ожиданий, которая и есть код» [Эко, 1998b, с.79].

В связи с этим «возникают две проблемы, которые можно рассматривать порознь, и в тоже время они тесно связаны между собой:

а) эстетическая коммуникация – это опыт такой коммуникации, который не поддается ни количественному исчислению, ни структурной систематизации;

б) и все же за этим опытом стоит что-то такое, что, несомненно, должно обладать структурой, причем на всех своих уровнях, иначе это была бы не коммуникация, но чисто рефлекторная реакция на стимул» [Эко, 1998b, с.87].

Базовым в семиотическом подходе к медиаобразованию по отношению к произведениям искусства у У.Эко становится справедливое утверждение, что «художественное произведение не сводимо ни к схеме, ни к ряду схем, из него извлеченных, но он (исследователь-семиотик, медиакомпетентный читатель/зритель/слушатель – А.Ф.) загоняет его в схему для того, чтобы разобраться в механизмах, которые обеспечивают богатство прочтений и, стало быть, непрестанное наделение смыслом произведения-сообщения» [Эко, 1998b, с.284].

В то же время в современном мире «элементы традиционной эстетики, такие, как игра, субъективность, личное начало, авторство и т.д., отступают перед актуализацией мифологического сознания и архетипического слоя, начинающего активно программировать не только массовое поведение, но даже политическую историю, не говоря уже об искусстве» [Хренов, 2008, с.30]. А это, в свою очередь, актуализирует использование в медиаобразовании методологии анализа фольклорных текстов, разработанной В.Я.Проппом [Пропп, 1976; 1998], например, для таких как произведений как трилогия об Индиане Джонсе С.Спилберга или «Аватар» (2009) Дж.Кэмерона.

Одним из штампов как западной, так и российской публицистики последних десятилетий стало «глубокомысленное» рассуждение о том, что интернет отучает людей от чтения книг и прессы, и это, в свою очередь, резко снижает уровень грамотности населения. Отвечая на подобные пассажи, Умберто Эко в своих относительно недавних работах аргументировано настаивает на том, что тотальная ориентация современной аудитории на аудиовизуальные, компьютерные медиатексты вовсе не ведет к упадку грамотности, так как «компьютер возвращает людей в гуттенбергову галактику, и те, кто пасется ночами в Интернете … работают словами. Если телеэкран – это окно в мир, явленный в образах, то дисплей – это идеальная книга, где мир выражен в словах и разделен на страницы» [Эко, 1998a].

В самом деле, в Средние века считалось, что собор дает народу все необходимое как для повседневной, так и для загробной жизни, и что книги лишь от-

влекают от базовых ценностей, поощряют излишнюю информированность и нездоровое любопытство, – то есть 500 лет назад ортодоксы опасались книг равно в той же степени, как теперь они же страшатся компьютера и интернета, в то время, как «не надо противопоставлять визуальную и вербальную коммуникацию, а надо совершенствовать и ту, и эту» [Эко, 1998а].

Более того, У.Эко подчеркивает новые гипертекстуальные возможности, которые предоставляют современному человеку компьютерные «квесты» или интернет-форумы: «в гипертекстуальном переложении даже детектив может иметь открытую структуру, и читатель сам сможет решать, будет ли убийцей дворецкий, или кто-нибудь вместо него, или вообще следователь. Это не новая идея. До изобретения компьютера поэты и писатели мечтали о полностью открытом тексте, который читатели могли бы переписывать, как им нравится, бесконечное количество раз» [Эко, 1998а].

Это в традиционном обществе было четкое деление на тех, «кто производит культуру, и кто ею пользуется; люди, которые пишут книги и которые их читают. С Интернетом всё меняется. Открывается эра нового самиздата: любой может написать что-нибудь, получив признание широкого круга читателей, и это прекрасно» [Эко, 2007].

Аналогичные процессы происходят и в медиаобразовании. Еще лет 20-30 назад для его полноценного осуществления требовались не только квалифицированные медиапедагоги и учебные пособия (которых было крайне мало), но и громоздкие технические средства (к примеру, киноаппаратура для съемок, проявки пленки и проекции) и т.п.

Сегодняшняя компьютерно-интернетная, мультимедийная техника дает человеку невиданные ранее возможности для эффективного самостоятельного медиаобразования. Необходимые учебные пособия (рассчитанные на любой возраст аудитории) и монография можно бесплатно скачать из электронных медиаобразовательных библиотек (например, http://edu.of.ru/mediaeducation и http://www.mediagram.ru). Записанные на дисках или иных носителях аудиовизуальные и обычные тексты можно купить, взять напрокат и/или опять-таки скачать из сети. «Подковавшись» теоретически и методически, можно создать медиаобразовательный форум/блог, выложив там, к примеру, свои собственные медиатексты для их оперативного обсуждения (при этом вступая в виртуальные дискуссии, полемику с интернет-пользователями, находящимися в разных городах и странах)…

У.Эко убежден, что современный социум немыслим без (само)медиаобразования человека, так как в ближайшем будущем наше общество расщепится – или уже расщепилось – на два – тех, кто в своих контактах с медиа обходится без критического отбора получаемой информации, и тех, кто способен отбирать и обрабатывать информацию [Эко, 1998а]. При этом нужно «научить людей выби-

рать главное и полезное, потому что, если они не научатся этого делать, доступ ко всей этой информации окажется полностью бесполезным» [Эко, 2007].

Таким образом, селекция и обработка/осмысление/анализ медиатекстов – основа медиакомпетентности человека XXI века.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах 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, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); 6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека) [Пензин, 1987; Усов, 1989; Федоров, 2001; 2010; Fedorov, 2010; Хилько, 2001; Баранов, 2002; Короченский, 2003 и др.].

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически всех традиционных средств массовой коммуникации) помогает исправить, например, такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения [Усов, 1989; Федоров, 2001; 2010; Fedorov, 2010].

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 [Пензин, 1987; Усов, 1989; Спичкин, 1999; Хилько, 2001; Федоров, 1989, 1993, 2001, 2003; 2010; Fedorov, 2010; Баранов, 2002 и др.]. 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.

Медиаобразование основано на изучении медиакультуры. А «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур. (…) культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления (…), культура – это из-обретение «мира впервые». Культура – в своих произведениях – позволяет нам – автору и читателю – как бы заново порождать мир» [Библер, 1991, с.289-290]. При этом каждый индивид есть – потенциально – «целостная, способная бесконечно развивать себя, культура» [Библер, 1991, с.296]. И если говорить о художественной культуре, о медиакультуре, то здесь «автор воплощает себя в отщепленной от него сгусток материальной формы; читатель (слушатель, зритель) ничего не производит «во плоти», он домысливает и «доводит» произведение «до ума» – только в своем воображении, памяти, разуме. И только в таком взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать» [Библер, 1991, с.296].

Созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО, для осуществления главных целей массового медиаобразования стремится активно содействовать:

- сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
- разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
- проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
- обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
- официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);
- созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, собрания материалов, публи-

каций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);
- сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;
- разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);
- организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
- созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
- консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
- публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
- контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO, 2002].

Итак, возникает противоречие, сложившееся между необходимостью сравнительного анализа наиболее характерных тенденций массового медиаобразования в России и в ведущих странах мира в контексте глобализации и недостаточностью фундаментальных исследований на эту тему.

Западные страны (особенно Канада, Австралия, Великобритания, Франция, Германия, Норвегия, Швеция) в последние годы активно развивали медиаобразовательные программы на уровне средней и высшей школы. При этом заметно всё возрастающее влияние трудов англоязычных медиапедагогов на общую ситуацию медиаобразования. С 1990-х годов зарубежное влияние в медиаобразовании стало ощутимым и в России, где ранее (в основном в силу политических причин) медиаобразование развивалось изолировано.

В 1970-х – 1980-х годах в России было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных проблемам массового образования на материале различных видов медиа (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Л.П.Прессман, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков и др.). Поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в России (со второй половины 1980-х, а потом – с начала 1990-х годов, когда страна стала постепенно переходить к рыночной экономике, и в полной мере ощутила

на себе глобальную экспансию американской медиакультуры, прежде всего – аудиовизуальной).

В течение последних десятилетий опубликованы исследования, затрагивающие проблемы медиаобразования студентов и школьников (в России: Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, В.В.Гура, И.В.Жилавская, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Н.Б.Кириллова, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, Е.В.Мурюкина, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, И.А.Фатеева, А.В.-Федоров, Н.Ф.Хилько, И.В.Челышева, А.В.Шариков и др.; в Британии: C.Bazalgette, D.Buckingham, A.Hart, L.Masterman и др.; в Германии: S.Aufenanger, B.Bachmair, S.Blumeke, H.Niesyto и др.; во Франции: E.Bevort, J.Gonnet, G.Jacquinot и др.), в Канаде (B.Duncan, J.Pungente, C.Worsnop и др.), в США (D.Considine, R.Kubey, R.Hobbs, A.Silverblatt, K.Tyner и др.). Однако ни одно из этих исследований не претендовало на создание целостной картины сравнительного анализа развития российского и западного медиаобразования, включая научно-образовательные центры в области медиапедагогики.

Бесспорно, некоторые западные исследователи: Л.Мастерман [Masterman, 1988; 1997], Э.Харт [Hart, 1998], К.Бэзэлгэт [Bazalgette, Bevort, Savino, 1992], Б.Туфте [Tufte, 1999], Э.Бевор [E.Bevort], Ж.Жакино [G.Jacquinot], Б.Бахмайер [B.Bachmair] неоднократно обращались к сравнительному анализу процессов медиаобразования в различных странах. Однако эти работы, как правило, ограничивались изучением медиаобразования в ведущих западных государствах, не затрагивая проблемы развития медиапедагогики в России и интеграции ее в мировой медиаобразовательный контекст.

Правда, в начале XXI века были опубликована статьи американских исследовательниц Б.Р.Барк и Дж.Юн, касающаяся развития массового медиаобразования в России [Burke, 2008; Yoon, 2009]. К сожалению, не владеся русским языком, эти авторы, на наш взгляд, не смогли в должной мере проанализировать российские тенденции развития медиаобразования. Однако уже сам факт появления такого рода статей заслуживает внимания и поддержки.

Обращаясь к европейским исследованиям в области медиаобразования, можно выделить, например, работу Б.Туфте «Медиаобразование в Европе» [Tufte, 1999], где сделан краткий обзор основных медиаобразовательных тенденций, однако, без анализа медиаобразования в России. Мэтр мировой медиапедагогики – Л.Мастерман [Masterman, 1997] также сделал убедительный анализ процесса массового медиаобразования в современном мире. Отвергая популярный в России «эстетический» подход в медиаобразовании (призванный научить аудиторию ценить шедевры медиакультуры), Л.Мастерман убежден, что критериев эстетического качества медиатекстов не существует, поэтому надо развивать не эстетический подход, а «критическое мышление» и «критическую автономию» аудитории, учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на что они рас-

считаны и т.д. Думается, тут во взглядах Л.Мастермана можно обнаружить близость к так называемой «идеологической» концепции медиаобразования (ищи, кому эта информация выгодна).

Практика показывает, что глобализационные тенденции в медиаобразовании постепенно приводят к тому, что традиционные позиции «эстетически ориентированного» медиаобразования становятся в России менее прочными. Более того, некоторые российские исследователи и педагоги, по сути, путают медиаобразование с использованием информационных технологий в учебном процессе школы и вуза, с дистанционным (например, с помощью Интернета) и компьютерным обучением…

Значительные политические, экономические, социокультурные перемены, произошедшие в российском обществе за последние четверть века, весьма существенно отразились на массовом медиаобразовании в России, активно использующем теперь мировой медиаобразовательный опыт [Шариков, 1990; Спичкин, 1999; Федоров, 2001; 2010; Fedorov, 2003; 2010]. Более того, наш анализ литературы по проблемам медиаобразования выявил значительную степень разрозненности исследований в данной области. Далеко не все авторы книг или диссертаций стремились поставить свою работу в контекст предыдущих работ коллег, провести по-настоящему обоснованный сравнительный анализ.

Россия в течение последних лет была одним из европейских лидеров в области медиаобразования, что подтверждается и опросом экспертов разных стран, проведенным в 2003 году [Fedorov, 2003]. Массовое медиобразование в России во многом опирается на опыт кинообразования, убедительный анализ методологических подходов которого был сделан С.Н.Пензиным (Пензин, 1987) еще в 1980-е годы.

Надо сказать, что в отличие от западных подходов к медиаобразованию (семиотического, культурологического, протекционисткого, «развития критического мышления/автономии» и т.д.), российская медиапедагогика в течение многих десятилетий – вплоть до 1990-х годов – базировалась на эстетическом подходе [Усов, 1989, с.5-19]. Ключевой фигурой российского медиаобразования 1970-х – 1990-х годов, вероятно, можно считать Ю.Н.Усова (1936-2000), возглавлявшего лабораторию при Институте художественного образования Российской академии образования. Именно Ю.Н.Усову принадлежит первенство в подробной и поэтапной разработке медиаобразования школьников с учетом специально разработанной модели развивающего обучения [Усов, 1989, с.185-196] – развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления и т.д.

Российское медиаобразование включает в себя и аспект высшей школы. К примеру, разработаны концепции медиаобразования педагогов, включая мето-

дику подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников [Fedorov, 2010; Федоров, 1993; 2001; 2003; 2010; 2011; Платунова, 1995 и др.].

В начале 1990-х годов в России стали появляться исследования [Шариков, 1990; 1991], впервые вышедшие за рамки эстетически ориентированного медиаобразования. А.В.Шариковым была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мысли А.В.Шарикова [Шариков, 1990; 1991], школьники должны были изучать медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, политические, информационные и иные свойства. В какой-то мере эти взгляды перекликались с концепцией британского ученого и медиапедагога Л.Мастермана [Masterman, 1985; 1988; 1997], который в своих работах основное влияние уделял развитию критического мышления и критической автономии личности с помощью медиаобразования.

Существенный вклад в массовое медиаобразование в России вносят сотрудники нескольких лабораторий Российской академии образования. Так, в последние годы создана сеть школьных медиатек, разработан ряд интереснейших сетевых творческих проектов школьников – этими направлениями работы руководит Е.Н.Ястребцева. А ее коллеги Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Е.В.Якушина, С.И.Гудилина, А.А.Журин, К.М.Тихомирова, О.Ю.Латышев много лет занимаются организацией медиаобразовательной работы в московских школах. Уроки, особенно в младших классах, часто проходят в игровой форме, активно применяются творческие задания (снять видеосюжет, составить фотоколлаж, поработать над творческим медийным проектом и т.д.), коллективные обсуждения медиатекстов.

В 2005 году Центр медиаобразования в Тольятти провел сетевую игру для школьников – «Виртуальную экскурсию по стране Медиа». В ходе игры участникам предлагалось создать свои команды, посетить ряд российских медиаобразовательных сайтов, изучить их содержание, ответить на вопросы, подготовить творческие задания, презентации и т.д.

Председатель Правления Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России Г.А.Поличко вот уже почти десять лет ежегодно проводит в разных городах России медиаобразовательные фестивали для школьников – организует для участников мастер-классы, творческие встречи с известными деятелями медиакультуры, коллективные дискуссии…

Декан факультета журналистики Московского государственного университета Е.Л.Вартанова стала инициатором медиобразовательных курсов для московских учителей, медиаобразовательных тренингов для школьников, обсуждения проблем медиапедагогики в Московской городской думе.

Конечно, далеко не во всех российских вузах читаются учебные курсы по медиаобразованию, медиапедагогике, медиакомпетентности, медиакультуре. При

этом мы, разумеется, не имеем в виду российские вузы и факультеты, которые готовят профессионалов-практиков медийной сферы (журналистов, режиссеров, продюсеров, менеджеров по рекламе и др.), где, само собой, читается целый спектр учебных дисциплин, связанных с медиа. Нас в значительно большей степени волнует медиаобразование обычных учащихся (школьников, студентов), в том числе – будущих педагогов, которым после окончания вуза предстоит идти работать в школы, ученики которых значительную часть своей жизни проводят в медийном, виртуальном мире.

И здесь достижения, причем, существенные, бесспорно, есть. Помимо Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова (где с 2002 года внедрена в учебный процесс специализация «Медиаобразование», и где работают медиапедагоги А.В.Федоров, И.В.Челышева, В.В.Гура, Е.В.Мурюкина, Н.П.Рыжих, В.Л.Колесниченко, Д.Е.Григорова, Г.В.Михалева и др.), учебные курсы по медиаобразованию и медиакультуре на сегодняшний день читаются в Санкт-Петербургском университете (С.Г.Корконосенко и др.), Высшей школе экономики (А.В.Шариков), Московском институте открытого образования (М.А.Фоминова), Белгородском государственном университете (А.П.Короченский), Екатеринбургском государственном университете (Н.Б.Кириллова), Челябинском государственном университете (И.А.Фатеева и др.), Южно-Уральском государственном университете в Челябинске (Л.П.Шестеркина, А.В.Минбалеев, Т.В.Харлампьева и др.), Тамбовском государственном университете (В.А.Монастырский), Бийском государственном педагогическом университете (В.А.Возчиков), Иркутском государственном педагогическом институте иностранных языков (Л.А.Иванова, И.В.Григорьева, Н.Ю.Хлызова, Н.Г.Хитцова), Курганском государственном университете (Н.А.Леготина), Омском государственном университете (Н.Ф.Хилько), Южном Федеральном университете (Л.В.Усенко), Ростовском государственном экономическом университете (Г.П.Максимова), в Алтайской государственной академии культуры и искусств (О.П.Кутькина), Поморском государственном университете (О.В.Печинкина, Архангельск), Краснодарском университете культуры и искусств (Т.Ф.Шак), Саратовском государственном университете (М.В.Жижина), в вузах Владивостока, Перми, Самары и др. городов.

Преподают в различных московских учебных заведениях и заведующие лабораториями экранных искусств и медиаобразования и экспериментальной работы Российской Академии образования – Л.М.Баженова, Е.В.Бондаренко, С.И.Гудилина Продолжают свою плодотворную медиапедагогическую деятельность основоположники российского медиаобразования – профессор Тверского государственного университета О.А.Баранов и доцент Воронежского государственного университета С.Н.Пензин. «Фирменный знак» Воронежского медиаобразования – студенческий кино/видеоклуб, ориентированный на обсуждение наиболее заметных, проблемных фильмов.

Можно назвать и фамилии наиболее заметных учителей российских средних школ, внедряющих медиаобразование в учебных процесс. Это Е.И.Голубева (московская средняя школе № 1161), Т.П.Кадубец, Л.А.Карепова (средняя школа № 6 Саянска), Т.В.Ковшарова (иркутская гимназия № 3), Ю.С.Скворцова (средняя школа № 9 Воскресенска), Н.Г.Хитцова (иркутская областная детская школа искусств), А.И.Воронин (петербургская средняя школа № 156), И.А.Серикова (лицей «Эрудит» (Рубцовск, Алтайский край) и многих других. В последние годы заметна медиаобразовательная активность школ Таганрога (А.С.Галченков, средняя школа № 22, организовавшая выпуск школьного журнала «Литературный медиамир» и конференции по медиапедагогике в 2010 и 2011 годах), Копейска, Самары, Перми, других городов.

Подробную технологию проведения конкретных медиаобразовательных занятий можно найти в разделе «Библиотека» на сайте Ассоциации медиапедагогики России http://edu.of.ru/mediaeducation .

В 2008 и 2010 годах в МГУ прошли конференции и заседания круглых столов по проблемам медиаобразования (http://www.edu.of.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no=32087), на которых были приняты резолюции, где отмечаются достижения нашей научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова.

Однако далее справедливо отмечаются и негативные тенденции развития медиаобразовательного процесса в России: «накопленный опыт и результаты исследований остаются недостаточно известными и используются в неполную силу, вследствие того, что медиаобразование всё ещё не продвинулось от стадии эксперимента к стадии широкого практического применения. Следует также признать, что в развитии медиаобразования недостаточна роль факультетов журналистики, а также медиасообщества в целом. Слабо используются возможности дополнительного образования... Недостаточно осуществляется взаимодействие с уже существующими центрами и многочисленными экспериментальными площадками в области медиаобразования, не в полной мере используется потенциал преподавателей и исследователей ведущих факультетов».

Основные трудности более широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс российских вузов и школ всего связаны, на наш взгляд:

- с явным недостатком целенаправленно подготовленных медиапедагогов;
- с определенной инертностью руководства ряда педагогических вузов (как известно, в рамках дисциплин регионального компонента и учебных курсов по выбору вузам предоставлены широкие возможности введения новых дисциплин разнообразной тематики, но ученые советы российских вузов пока крайне робко выделяют часы под медиаобразовательные дисциплины, столь необходимые будущим учителям);

- с традиционной подходами структур Министерства образования и науки России, концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным технологиям в области образования при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаобразования.

Исходя из множества перечисленных выше проблем и факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования и изучения мирового медиапедагогического опыта представляется очевидной. Творчески освоив его, медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические/технологические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах и т.д.

Мы глубоко убеждены, что нельзя успешно и эффективно развивать медиаобразование без систематизации и обобщения имеющихся его направлений и процессов в мировом контексте. Вот почему данная проблема представляется актуальной и значимой, особенно для России, где в 2002 году важным медиаобразовательным событием стала инициированная нашим научно-исследовательским коллективом регистрация учебно-методическим объединением (УМО при Министерстве образования Российской Федерации по специальностям педагогического образования) вузовской специализации «Медиаобразование» – 03.13.30. Это решение на практике обозначило, что медиаобразование педагогов в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус. В 2007 году в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова состоялся первый выпуск педагогов, прошедших полный курс данной специализации. Спустя несколько лет эта инициатива была подхвачена Дальневосточным государственным университетом.

В рамках форума «Альянс цивилизаций» под эгидой ООН в 2008 году был создан коллектив партнерских организаций – университетов, ассоциаций, фондов разных стран мира, [http://www.solucionesabiertas.net/clearinghouse/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=24], куда вошел и Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова.

17 ноября 2008 года Правительство утвердило Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжениям Правительства, федеральным органам исполнительной власти и исполнительным органам государственной власти субъектов Российской Федерации предписано руководствоваться положениями Концепции при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности, а органам исполнительной власти руководствоваться Основными направлениями при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности. Отрадно отметить, что среди приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в долгосрочной перспек-

тиве концепция называет расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, ***в том числе дистанционного образования и медиаобразования,*** создание системы непрерывной профессиональной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий, в том числе государственных служащих. Этот факт свидетельствует, что необходимость и актуальность медиаобразования теперь признается на самом высоком государственном уровне, и становится задачей не только энтузиастов этого востребованного информационным обществом направления в педагогике, но и государственного масштаба.

Помимо всего прочего поддержка медиаобразовательного движения в России со стороны Правительства и Министерства образования и науки РФ проявилась и в том, что предлагаемая читателям монография написана при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1. (III очередь) – «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров», ГК 02.740.11.0604 по теме «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами».

Новые возможности для развития медиаобразования в России открывают Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, утвержденные Министерством образования и науки РФ в 2009-2011 годах [см. ФГОС по бакавриату и магистратуре на сайте Минобрнауки].

Теперь вместо детализированных специальностей предусматривается лаконичные списки основных направлений подготовки бакалавров и магистров по образованию и педагогике, социальным наукам, культуре и искусству и др. При этом во всех Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (как по бакалавриату, так и по магистратуре) каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом (см., например, ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», квалификация/степень «бакалавр», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 46 от 17 января 2011 года, с.8-9).

Следовательно, ***уже сейчас Ученый совет любого вуза России может самостоятельно принять решения о введении медиаобразования как вариативной части обучения практически по всем педагогическим направлениям и профилям бакалавриата и магистратуры.***

А это, согласитесь, было бы поистине знаменательным продвижением вперед как по линии настоятельных рекомендаций ЮНЕСКО, так и по линии поддержки медиаобразования Концепцией долгосрочного социально-экономичес-

кого развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Таким образом, можно сделать весьма позитивный вывод – с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры реально открываются широкие возможности для внедрения медиаобразования во всех вузах России, особенно – педагогических. Следовательно, в школы наконец-то смогут прийти медиакомпетентные учителя, способные как в рамках своих предметов (путь интегрированного медиаобразования), так и в рамках дисциплин по выбору, заниматься массовым медиаобразованием школьников, столь востребованным в современном информационном обществе.

Исходя из множества перечисленных выше проблем и факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования и изучения мирового медиапедагогического опыта представляется очевидной. Творчески освоив его, медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические/технологические подходы, вести экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах и т.д.

Литература

Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications,* N 4, pp.91-135.

Bazalgette, C., Bevort, E., Savino J. (Eds.) (1992). *New Directions: Media Education Worldwide.* BFI-CLEMI-UNESCO, 256 p.

Burke, B.R. (2008). Media Literacy in the Digital Age Implications for Scholars and Students. In *Communication Studies Today At the Crossroads of the Disciplines.* Moscow, 2008. http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=44535

Dorr, A. (2001) Media Literacy. In: Smelser. N.J. & Baltes, P.B. (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Vol. 14. Oxford, 2001, p.9494-9495.

Dorr, A. (2001) Media Literacy. In: Smelser. N.J. & Baltes, P.B. (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Vol. 14. Oxford, 2001, pp.9494-9495.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics.* Bloomington: Indiana University Press.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: MENTOR. A *Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2010, 364 p.

Fedorov, Alexander (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.

Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.

http://artpages.org.ua/bukvi/umberto-eko-budushee-obrazca-1984.html

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education . In: *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.15-68.
Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication,* N 4, pp.52-90.
Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. In*: Cheldren and Media: Image, Education, Participation.* Goteborg: UNESCO, pp.205-218.
UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education.* Paris: UNESCO.
Yoon, J. (2009). The Development of Media Literacy in Russia: Efforts from Inside and Outside the Country. In: Marcus Leaning (Ed.). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy.* Santa Rosa, California. http://edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=61604
Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе.* Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. 87 с.
Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век*. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
Короченский А.П. *Медиакритика в теории и практике журналистики:* Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. СПб., 2003. 40 с.
Медиаобразование // *Российская педагогическая энциклопедия.* Т.1 / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. С. 555.
Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы.* Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
Платунова Л.К. *Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации:* Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1995.
Пропп В.Я. *Фольклор и действительность.* М.: Искусство, 1976. С.51-63.
Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки.* М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
Резолюция о введении обязательного медиаобразования для школьников и учителей стран Европейского Союза. 2008. http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN
Спичкин А.В. *Что такое медиаобразование.* Курган, 1999. 114 с.
Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/
Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров http://mon.gov.ru/dok/fgos/7200/
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
Федоров А.В. *Медиаобразование в педагогических вузах.* Таганрог: Кучма, 2003. 124 с.
Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика.* Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования*. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
Федоров А.В. *Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео):* Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1993.
Федоров А.В. *Трудно быть молодым: Кино и школа.* М.: Киноцентр, 1989. 66 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности.* Омск: Изд-во Сибир.филиала Российского ин-та культурологии, 2001.446 с.
Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности.* Омск: Изд-во Сибир.филиала Российского ин-та культурологии, 2001.446 с.
Хренов Н.А. *Образы «Великого разрыва». Кино в контексте смены культурных циклов.* М.: Прогресс-Традиция, 2008. 536 с.
Шариков А.В. *Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы.* М.: Изд-во АПН СССР, 1991. 23 с.
Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт.* М.: Изд-во АПН СССР, 1990. 66 с.
Эко У. *Будущее образца 1984*. 16.11.2007.
Эко У. *От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст.* 1998 (a). 20.05.1998. http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html
Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию.* СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998 (b). 432 с.

ГЛАВА 1. РОССИЙСКИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ В ОБЛАСТИ МЕДИАПЕДАГОГИКИ

1.1. Массовое медиаобразование: профессионалы и неофиты

(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был частично опубликован в журнале «Инновации в образовании» (Москва): **Федоров А.В.** Массовое медиаобразование: профессионалы и неофиты // *Инновации в образовании.* 2010. № 8. С.102-119.

Представим себе на минуту, уважаемый читатель, что некий педагог, занимающийся медиаобразованием школьников, не удосужившись хотя бы в минимальной степени изучить сложившийся пласт исследований и практического опыта, публикует статью, в которой пишет о том, что ***направление подготовки журналистов в России нужно разрабатывать с нуля,*** опираясь на общественное обсуждение проблемы, освоение западного опыта в данной области и создание Союза журналистов РФ. Понятное дело, профессионалы в области журналистского образования, да и сами журналисты не смогли бы воспринимать такую «научную статью» серьезно.

Между тем, руководитель отделения интернет-журналистики факультета журналистики Института массмедиа Российского государственного гуманитарного университета С.В.Ерофеев и заведующий лабораторией массовых коммуникаций того же факультета и вуза А.Е.Чибисов в своей статье 2010 года приходят именно к такому выводу по отношению к процессу развития ***массового медиаобразования в России:***

«Медиаобразование населения. Это *terra incognita* для нашей страны, и это направление нужно разрабатывать практически с нуля. Очевидно, что нужно начать широкое обсуждение этой темы и посмотреть, что делается в этом направлении в наиболее развитых странах, в первую очередь в США, где медиаобразование начинается в колледжах. *Подготовка нового поколения преподавателей в области медиа для* всех уровней медиаобразования. Эта модель – *train a trainer* (тренер, воспитай тренера) – достаточно распространена за рубежом, особенно в Европе. Надо перенимать опыт. По мнению авторов, настало время объединения всех преподавателей в области медиа в стране в единую ассоциацию, способную вывести медиаобразование на новый уровень» [Ерофеев, Чибисов, 2010, с.28].

Если бы эту статью написали студенты-первокурсники, быть может, и не стоило обращать на нее никакого внимания. Но статья написана профессионалами в области ***журналистского образования (т.е. профессионального меди-***

аобразования), которые, обратив свой взор на смежное поле ***массового медиаобразования,*** с задором неофитов стали «изобретать велосипед».

Попробуем корректно и последовательно опровергнуть выводы С.В.Ерофеева и А.Е.Чибисова.

Во-первых, массовое медиаобразование населения (в первую очередь – школьников и студентов) в России развивается (конечно, не без проблем и трудностей) почти столетие.

Исследования истории развития массового медиаобразования в России [Пензин, 2004; Усов, 1995; Фатеева, 2007; Федоров, 2002; 2009; 2010; 2011; Шариков, 1990; 2006 и др.] показали, что только список диссертаций российских авторов, посвященных тематике медиаобразования, за последние полвека насчитывает 180 названий. Из них свыше 70 диссертаций защищены за последние 10 лет. А ведь за каждой такой защищенной диссертацией, как правило, стоят многолетние медиаобразовательные практические эксперименты в конкретных учебных заведениях!

Наш анализ показывает, что в 1960-1980-х годах большинство исследований на медиаобразовательную тему выполнялось в Москве (61,9%) и Питере (15,6%). Доля исследований провинциальных ученых в этот период, составляла 22,5%. Однако уже в 1990-х годах соотношение существенно изменилось: число региональных исследований (40,0%) по теме медиаобразования практически сравнялось со столичной (46,6%) долей. Первое десятилетие XXI века показало, что наметившаяся тенденция вполне закономерна. С 2000 по 2010 годы доля диссертаций, защищенных московскими авторами по теме, связанной с медиаобразованием, сократилась до 29,0%, в то время как доля региональных исследований резко увеличилась до 70%.

Что касается практического развития движения массового медиаобразования, то социологическое исследование под руководством профессора А.В.Шарикова (2006), проведенное в одном из областных городов России – Самаре, показало, что в среднем медиаобразовательные предметы преподаются примерно в 14% самарских школах, а свои СМИ выпускает около 43% самарских учебных заведений начального, среднего и дополнительного образования [Шариков, 2006, с.40-41].

Более подробно данные по самарским школам представлены в таблицах 1 и 2.

Наши исследования доказывают, что в целом положение с уровнем практического развития массового медиаобразования школьников в Самаре аналогично тому, что свойственно иным крупным и средним российским городам (в сельской местности, к сожалению, ситуация пока хуже). Таким образом, если (правомерно!) считать выпуск школьных газет разновидностью практического/деятельностного подхода в массовом медиаобразовании, то можно прийти к довольно оптимистическому выводу: как минимум 40% российских городских школ в той или иной форме используют медиаобразование в своей работе.

Таблица 1. «Медиаобразовательные» предметы в учебных планах школ разного типа (в % от числа образовательных учреждений в каждой группе) [Шариков, 2006, с.40]

Предметы	Статус образовательного учреждения		Всего
	Группа А. «обычные» школы	Группа В. «продвинутые» школы	
Основы журналистики	10,1	28,9	14,6
Медиакультура	0,8	5,3	1,9
Компьютерный дизайн	0,8	-	0,6
Фотодело	-	2,6	0,6
Издательское дело	-	2,6	0,6
Анимация	0,8	-	0,6

Таблица 2. Доля образовательных учреждений, имеющих школьные СМИ (в % от числа образовательных учреждений в каждой группе) [Шариков, 2006, с.41]

Вид школьных СМИ	**Статус образовательного учреждения**		**Всего**
	Группа А. «обычные» школы	***Группа В. «продвинутые» школы***	
Газета	38,7%	55,3%	43,1%
Сайт в Интернете	15,1%	28,9%	18,5%
Телевидение	3,4%	7,9%	4,6%
Радио	1,7%	5,3%	3,1%

Напомню также, что с 1992 года существует Лига юных журналистов России, которая «является ассоциированным членом Союза журналистов России и входит в Федеральный реестр Общероссийских общественных организаций. Она объединяет более 20000 юных журналистов из 42-х регионов России. Это более 2000 региональных и школьных изданий (суммарный тираж более 1500000 экземпляров), около 30 редакций региональных детских телепрограмм и 12 радиопрограмм» [Лига юных журналистов России, 2010].

Так что говорить о развитии массового медиаобразования в России как *terra incognita,* в этом контексте, по меньшей мере, странно…

Хотя, конечно, простой арифметический подсчет подсказывает, что если (согласно исследованию под руководством А.В.Шарикова) элементы медиаобразования можно обнаружить в 40% городских школ, то, следовательно, в оставшихся 60% этого, увы, нет, так что поле для расширения спектра массового медиаобразования немалое.

Перейдем к следующему выводу С.В.Ерофеева и А.Е.Чибисова, касающемуся срочной необходимости изучения опыта массового медиаобразования в западных странах [Ерофеев, Чибисов, 2010, с.28].

Конечно, изучать и анализировать этот опыт необходимо. Но, и здесь, вопреки взглядам С.В.Ерофеева и А.Е.Чибисова, в России сделано уже довольно много. В частности, опубликованы не только десятки статей (таких авторов, как Е.А.Бондаренко, В.Л.Колесниченко, Г.В.Михалева, А.А.Новикова/Левицкая, О.В-.Печинкина, Н.П.Рыжих, Р.В.Сердюков, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.), но и три специальные монографии о массовом медиаобразовании в Великобритании, Канаде, США и др. развитых странах [Федоров и др., 2003; 2005; 2007]. К тому же только за последние 10 лет на эту тему было защищено 5 российских диссертаций [Колесниченко, 2007; Новикова/Левицкая, 2000; Печинкина, 2008; Рыжих, 2006; Худолеева, 2006]. Это конечно не значит, что всё уже изучено, но, думается, не дает повода для сетований о «практическом нуле» в данной области…

Что касается *подготовки нового поколения преподавателей в области медиа для* всех уровней медиаобразования [Ерофеев, Чибисов, 2010, с.28], то и в этом направлении в России сделано не так уж мало. Как в плане научных исследований (О.А.Баранов, Л.С.Зазнобина, Л.А.Иванова, С.Н.Пензин, Н.П.Рыжих, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, И.В.Челышева, Н.Ф.Хилько и др.), так и на практике. Так по инициативе возглавляемой нами научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» Министерство образования и науки Российской Федерации зарегистрировало в июне 2002 года новую вузовскую специализацию 03.13.30 – «Медиаобразование», по которой началось обучение студентов в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова (ТГПИ).

В 2008 году ТГПИ заключил официальный договор о сотрудничестве в области медиаобразования и медиаграмотности с Программой ООН «Альянс цивилизаций», благодаря которому в 2008-2010 годах интенсивно пополняется русскоязычный сегмент данного портала (кстати, портал «Информационная грамотность и медиаобразование» www.mediagram.ru – вклад России во всемирный портал ООН «Медиаобразование и медиаграмотность»). Российские медиапедагоги активно включились в процесс сотрудничества с зарубежными коллегами по линии ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы. Один за другим стали открываться медиаобразовательные порталы и сайты (http://www.mediaeducation.ru, http://edu.of.ru/mediaeducation, http://edu.of.ru/medialibrary, http://www.mediagram.ru и др.), дающие возможность педагогам бесплатно получить доступ к полным текстам сотен статей, 60-ти монографий, 50-ти учебных пособий, 30-ти научных сборников по тематике медиаобразования.

Конечно, в идеале нужна не только ***специализация,*** но полноценный вузовский ***профиль*** «Медиаобразование» (с квалификацией «медиапедагог»), необходимо внедрение медиаобразовательных курсов во всех (по крайней мере – гума-

нитарных) вузах России, в институтах повышения квалификации учителей. Тогда в школы и в учреждения дополнительного образования, наконец, придут медиакомпетентные педагоги, способные полноценно осуществлять как интегрированное медиаобразование – на своих уроках (литературы, истории, биологии, географии и др.), так и автономное – на факультативных и кружковых занятиях. И здесь мы солидарны с Е.Л.Вартановой: «медиаобразование необходимо встраивать в учебные программы и учебные планы средних школ, средних специальных учебных заведений и вузов. Это может быть реализовано как в форме отдельных уроков, так и в виде специальных или обязательных курсов. … Понимать и анализировать сообщения, содержащие СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. … Критический анализ СМИ – не профессия, в способ понять современную жизнь» [Вартанова, 2010, с.15-16].

Что касается же «объединения всех преподавателей в области медиа в стране в единую ассоциацию, способную вывести медиаобразование на новый уровень» [Ерофеев, Чибисов, 2010, с.28], то это в России сделано уже давно. Вот уже свыше 20 лет существует Ассоциация медиапедагогики России (http://www.edu.of.ru/ mediaeducation), насчитывающая в своих рядах свыше 300 медиапедагогов от Владивостока до Москвы и Санкт-Петербурга.

С 2005 года Ассоциация (при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве и других организаций) выпускает всероссийский журнал «Медиаобразование» (периодичность – 4 номера в год, выходит печатная и интернет-версия, все тексты журнала доступны на сайтах Ассоциации). Во многом благодаря деятельности Ассоциации медиапедагогики России, по всей стране возникают новые очаги массового медиаобразования (Белгород, Владивосток, Екатеринбург, Иркутск, Омск, Челябинск и др. города).

Российские государственные структуры всё чаще стали поддерживать движение медиаобразования (грантовое содействие со стороны Министерства образования и науки РФ, слушания вопросов информационной грамотности и медиаобразования на заседаниях Общественной палаты РФ, Московской городской думы, включение тематики медиаобразования в текст государственной концепции развития информационного общества и пр.). Российский медиаобразовательный опыт стал предметом изучения в Болгарии, Венгрии, Польше, Румынии, Украины, Чехии и в других странах Восточной Европы, где медиапедагогика еще не достигла таких вершин, как, к примеру, в Канаде, Австралии или Великобритании…

К несчастью, упрощенный взгляд на массовое медиаобразование в России – явление не уникальное. Так в учебную программу для школьников «Основы медиаобразования» [Вырковский, 2010, с.67] включены только темы, связанные с практическим обучением журналистскому делу («Журналистика как феномен социальной жизни», «Профессия – репортер», «Система средств массо-

вой информации», «Базовые элементы журналистского текста», «Информация, факт, мнение, пример, вывод, обобщение, прогноз», «Методики сбора информации. Источники информации», «Интернет в работе журналиста», «Журналистская техника», «Проблематика журналистских текстов», «Тема, идея текста», «Заголовок текста», «Иллюстрации», «Текст в журналистике. Структура. Стили», «Жанры», «Информационные жанры», «Репортаж, интервью», «Аналитические жанры»), что, конечно же, не далеко не в полной мере соответствует ни выбранному названию курса, ни определению массового медиаобразования, данному ЮНЕСКО [UNESCO, 2001, p.152]. Не лучше ли было назвать эту программу «Подготовка юных журналистов» или «Основы журналистики для школьников» (как части общего процесса развития массового медиаобразования)?

Да и в целом сборник учебных программ «Медиаобразование в школе» (Медиаобразование в школе, 2010), разработанный факультетом журналистики Московского государственного университета, тоже тяготеет лишь к частичному отражению задач массового медиаобразования. Замечательно, что практической стороне дела (т.е. обучению школьников азам журналистики) уделено столь пристальное внимание. Но в тоже время жаль, что такой важнейшей задаче массового медиаобразования, как развитие у учащихся умений критического анализа по отношению к медиатекстам различных видов и жанров (согласно международному опросу экспертов-медиапедагогов именно эта задача заняла первое место по значимости: Fedorov, 2003), в данном сборнике учебных программ не нашлось надлежащего места. К тому же ни в списках рекомендуемой литературы, ни в списках полезных интернет-сайтов сборник учебных программ «Медиаобразование в школе» почти не включает источников, разработанных, опубликованных российскими и зарубежными медиапедагогами, специализирующимися именно на ***массовом медиаобразовании,*** хотя ссылок на авторов, занимающихся проблемами профессионального, журналистского медиаобразования дано немало.

Как тут не вспомнить слова одного из ведущих специалистов в области ***профессионального медиаобразования*** С.Г.Корконосенко: «претензия на монопольное владение истиной не оправдывает себя при решении комплексных научных задач. Абсолютно не прав тот, кто считает абсолютно неправыми других ***(в нашем случае – не замечает других – А.Ф.)***. По меньшей мере, он должен считаться с тем, что и результаты его деятельности будут подвергнуты тщательному анализу» [Корконосенко, 2010, с.90].

Выводы. Обращение к теме массового медиаобразования новых исследователей и педагогов нужно только приветствовать. Особенно радует, что в последнее десятилетие массовым медиаобразованием активно заинтересовались лидеры профессионального журналистского медиаобразования (Е.Л.Вартанова, Я.Н.Засурский, С.Г.Корконосенко, А.П.Короченский, И.А.Фатеева и др.). И здесь необходим плодотворный альянс «новичков» и «старожилов» массового медиа-

образования, основанный на внимательном отношении к тому, что к настоящему времени наработано как российскими, так и зарубежными исследователями в данной области. Тем паче, что благодаря интернет-библиотекам такая возможность есть у каждого медиапедагога. В области развития массового медиаобразования у России уже накоплен многолетний опыт – теоретический, методический, практико-деятельностный. Главное – изучить его и двигаться вперед, а не делать вид, что находишься в чистом поле *terra incognita*…

Литература

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.

UNESCO (2001). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.

Вартанова Е.Л. Медиаобразование как приоритет общественного развития // *Медиаобразование в школе.* Сб. учеб. программ /Под ред. Е.Л.Вартановой, О.В.Смирновой. М.: МедиаМир, 2010. С.5-16.

Вырковский А.В. Основы медиаобразования // *Медиаобразование в школе.* Сб. учебных программ /Под ред. Е.Л.Вартановой, О.В.Смирновой. М.: МедиаМир, 2010. С.66-74.

Ерофеев С.В., Чибисов А.Е. Нелинейный мир, журналистика и медиаобразование // *Современные тенденции в развитии российского медиаобразования – 2010.* Т.1 / Под общ. ред. Е.Л.Вартановой, И.В.Жилавской. М.: Изд-во МГУ, 2010. С.22-28.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // *Стандарты и мониторинг в образовании.* 1998. № 3. С.26-34.

Колесниченко В.Л. (2007). *Становление и развитие медиаобразования в Канаде.* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2007. 22 с.

Корконосенко С.Г. *Теория журналистики.* М.: Логос, 248 с.

Лига юных журналистов России / League of young journalists of Russia / http://www.ynpress.com/about/index.php?article=1346. Дост. 6.06.2010.

Медиаобразование в школе. Сб. учебных программ / Под ред. Е.Л.Вартановой, О.В.Смирновой. М.: МедиаМир, 2010. 320 с.

Новикова А.А. *Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000):* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.

Пензин С.Н. Медиаобразование и диалог культур // *Вестник ВГУ.* Серия Гуманитарные науки. 2004. № 2. С.124-132.

Печинкина О.В. *Школьное медиаобразование в североевропейских странах.* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2008.

Рыжих Н.П. *Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств.* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.

Усов Ю.Н. *Медиаобразование в России (на материале экранных искусств).* М., 1995. 18 с.

Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации.* Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.

Федоров А.В. Научные исследования в области медиаобразования в России (1960–2008) // *Инновации в образовании*. 2009. № 3. С.53-117.
Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах.* Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в России // *Alma Mater. Вестник высшей школы.* 2002. № 7. С.29-32.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования.* Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
Федоров А.В., Новикова/Левицкая А.А. *Медиаобразование в ведущих странах Запада.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
Федоров А.В., Новикова /Левицкая А.А. Российские интернет-пользователи о медиаобразовании: спектр мнений // *Инновации в образовании.* 2009. № 10. С.36-51.
Федоров А.В., Новикова / Левицкая А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. *Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. *Медиаобразование в России: краткая история развития.* Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
Худолеева Е.И. *Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX – начало XXI вв.):* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2006.
Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт.* М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. 66 с.
Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. *На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары).* Самара, 2006. 50 с.

1.2. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей

(автор – А.В.Федоров)

Первоначальный вариант данного текста впервые опубликован в журнале «Инновации в образовании» (Москва):
Федоров А.В. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей // *Инновации в образовании*. 2009. № 9. С.4-24.

Многие десятилетия теоретические концепции и модели массового медиаобразования разрабатывались в России профессиональными педагогами и искусствоведами, работавшими в структурах Российской Академии образования (Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, С.И.Гудилина, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Л.С.Прессман, К.М.Тихомирова, Ю.Н.Усов, А.В.Шариков, Е.Н.Ястребцева и др.), в педагогических вузах и университетах (О.А.Баранов, Н.Б.Кириллова, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько и др.). Российские профессиональные журналисты и/или профессура, преподающая журналистику в вузах, до поры до времени не спешили осваивать теоретическую сферу этого направления в педагогике, предпочитая оставаться в привычном круге проблем подготовки будущих медийных профессионалов, и/или содействуя традиционному развитию практической ветви медиаобразования для школьников и молодежи (школьных и студенческих газет, кино/радио/телестудий и т.п.).

Однако, находясь под очевидным влиянием существенных успехов медиаобразования на Западе (прежде всего – в ведущих англоязычных странах), да и в самой России, наиболее мобильные и деятельные представители отечественной журналистики в начале XXI века один за другим начали осваивать и это актуальное поле.

Первым серьезным теоретиком из рядов факультетов журналистики, обратившим внимание на массовое медиаобразование, стал А.П.Короченский, в своей докторской диссертации и монографии справедливо обосновавший общность задач медиакритики и медиаобразования [Короченский, 2003]. Эстафету интереса профессиональной журналистики к массовому медиаобразованию подхватил С.Г.Корконосенко [Корконосенко, 2004]. А в 2007 году была издана монография И.А.Фатеевой «Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации», ставшая своего рода манифестом «журналистского взгляда» на проблемы массового медиаобразования в России.

Во-первых, И.А.Фатеева предложила свой вариант определения термина «медиаобразование»: понимая его как «научно-образовательную область, предметом которой являются средства массовой информации и коммуникации в педагогическом аспекте их многообразных связей с миром, обществом и челове-

ком. В теоретическом отношении эта область лежит на пересечении педагогики и комплексной науки о медиа, а в практическом подразумевает совместную деятельность обучающих и обучаемых по подготовке населения к жизни в медиатизированном мире, … все целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей, порождаемых фактом существования массмедиа. Иначе говоря, это организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение как производству массмедиа, так и пользованию ими» [Фатеева, 2007, с.11, 13-14].

Как мы видим, данное определение выглядит относительно компактно и, в отличие от серии разветвленных и детализированных определений ЮНЕСКО, выдвинутых с 1970-х по 2000-е годы (см., например, определение UNESCO, 2001, акцентирующее демократические и гуманистические принципы медиаобразования), стремится к универсальности и нейтральной обобщенности.

Во-вторых, проанализировав разработанные медиапедагогами разных стран теории медиаобразования, И.А.Фатеева сделала вывод, что «выводить» медиаобразовательную концепцию из коммуникативистских теорий не только неразумно, но и вредно, поскольку таким образом изначально закладывается концептуальная разобщенность педагогов и их воспитанников, отягощенная морально-этическими проблемами: не придя к единому ответу по существу спора, педагоги берутся навязывать каждый свое небесспорное видение вопроса аудитории» [Фатеева, 2007, с.25-26].

Вероятно, многим медиапедагогам столь явное отторжение медийных теорий от концептуальных подходов к медиаобразованию покажется дискуссионным, но здесь смущает иное: почему педагоги обязательно «берутся навязывать»? Разве процесс совместного с аудиторией корректного сравнительного анализа различных теорий и/или концепций не может быть плодотворным?

В-третьих (и это, наверное, самое важное), И.А.Фатеева считает практический подход «отправной точкой теории медиапедагогики и основой для решения вопроса о предпочтении той или иной педагогической технологии» [Фатеева, 2007, с.26]. При этом практический подход понимается исследователем гораздо шире его узкой трактовки (то есть научить аудиторию пользоваться медийной техникой и создавать с ее помощью медиатексты). Практический подход в медиаобразовании, по мысли И.А.Фатеевой, должен опираться на «теорию медиадеятельности» (с подробной классификацией видов медиаобразования и разработкой его педагогических принципов), согласно которой «медиаобразованию как форме организации образовательного процесса логично строиться на последовательном разворачивании педагогами благоприятных условий для освоения аудиторией следующих *форм деятельности*:

- адекватное восприятие медиатекстов как продуктов человеческой деятельности, понимание механизмов их возникновения и тиражирования, их критическая оценка и квалифицированное суждение о них;

- включенное наблюдение за характером функционирования в обществе средств массовой информации и коммуникации (как системы, так и ее отдельных предприятий), ориентация в них в целях их осознанного выбора и потребления;
- участие в диалоге с массмедиа на основе современных технических средств;
- освоение процесса создания медиатекстов на основе участия в медиаобразовательных проектах разной степени масштабности» [Фатеева, 2007, с.34].

При этом, справедливо отмечая, что «в наше время – время все более усиливающейся интерактивности современных средств массовой коммуникации – пассивное медиаобразование не в состоянии решать задачи подготовки населения к жизни в медиатизированном обществе», исследователь приходит к выводу, что среди прочих практических видов медиаобразовательной деятельности стержневой технологической формой медиаобразования должен стать *медиаобразовательный проект,* а «владение методикой его осуществления обязательно для профессионального медиапедагога» [Фатеева, 2007, с.120].

Итак, «теория медиадеятельности» в трактовке И.А.Фатеевой отчетливо синтетична по своему характеру и вбирает в себя многие элементы разработанных ранее медиаобразовательных теорий.

Спустя год после опубликования монографии И.А.Фатеева сформулировала свою позицию еще четче: «Мы предлагаем медиаобразовательному сообществу рассмотреть в качестве альтернативы вышеназванным концепциям *(семиотической, культурологической, эстетической, социокультурной, развития «критического мышления» и др. – А.Ф.)* теорию медиадеятельности, способную быть той теоретико-объединяющей, интегративной осью, которой так не хватает современному медиаобразованию для консолидации ученых и педагогов разных школ. Предлагаемая нами теория изначально исходит из последовательно компетентностного подхода к организации учебного процесса и нацеливает на конечный результат взаимной деятельности учащихся и педагогов, причем для обоих видов медиаобразования (профессионального и массового)» [Фатеева, 2008, с.141].

Как будет воспринята «теория медиадеятельности», выдвинутая И.А.Фатеевой, российскими и зарубежными медиапедагогами, покажет время, но уже сейчас ясно, что ее синтетическая направленность вполне соотносится с итоговым результатом медиаобразования – ***медиакомпетентностью личности,*** то есть совокупностью ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/ оценочный, практико-операционный/ деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2007, с.54].

Правда, такая трактовка понятия «медиакомпетентность» не всегда вызывает понимание в сообществе теоретиков, пришедших из журналистики. К при-

меру, процитировав разработанные мной показатели медиакомпетентности, И.М-.Дзялошинский и И.В.Жилавская пришли к выводу, что «все проанализированные А.В.Федоровым авторы, да и он сам, размышляя о показателях медиакомпетентности, ограничиваются исключительно медийной сферой. Словно умение потреблять и производить медиатексты нужны исключительно для того, чтобы потреблять и производить медиатексты» [Дзялошинский, 2008, с.88; Жилавская, 2009, с.109].

Позволю себе с этим не согласиться. Разве разработанные мною показатели не связаны с социальной тематикой (включающей моральную, гражданственную и пр. и пр.)? Ведь мотивы выбора, восприятия и/или создания человеком тех или иных медиатекстов всегда связаны и с социокультурным контекстом, и с его моральными, гражданственными установками. То же самое можно сказать и об интерпретационно-оценочном показателе медиакомпетентности. Интерпретируя, оценивая медиатексты, аудитория всегда основывается на своих (весьма дифференцированных) социокультурных позициях, опять-таки включающих аспекты нравственности, религиозной, гражданской позиции и т.д. И как, вообще, можно оценивать процессы функционирования медиа без анализа проблем социума, замыкаясь только внутри медийного текста, как в некой скорлупе? Не зря же в определениях ЮНЕСКО [UNESCO, 2001 и др.] медиаобразование и медиакомпетентность последовательно связываются и с развитием демократического мышления, и с развитием гражданской ответственности личности.

Рассуждая о миссии медиаобразования в целом, И.М.Дзялошинский утверждает далее, что «социальный смысл медиаобразования заключается не столько в повышении медиакомпетентности индивида, сколько в формировании установки на медиаактивность» [Дзялошинский, 2008, с.90], которая управляет «действиями индивида по поиску (или производству) информации в медиасфере» [Дзялошинский, 2008, с.91] и имеет «шесть основных видов»: «поиск, получение, потребление, передача, производство, распространение массовой информации» [Дзялошинский, 2008, с.93].

На мой взгляд, в предложенном И.М.Дзялошинским определении «медиаактивности» нет ничего нового. По сути, это ухудшенный вариант куда более тщательно обоснованной и разработанной И.А.Фатеевой «теории медиадеятельности» [Фатеева, 2007, с.34].

К примеру, среди видов «медиаактивности» упомянуто «потребление», но ничего не сказано о таком ключевом виде для медиаобразования виде деятельности как «анализ медиатекстов» (кстати, совершенно справедливо акцентированном у И.А.Фатеевой). Более того, такие виды деятельности, как «передача», «распространение массовой информации» никогда не считались и не считаются в медиаобразовании ключевыми. То, что важно для любого медийного агентства (передача, распространение), для целей медиаобразования второстепен-

но. «Медиаактивный» школьник, умеющий молниеносно рассылать смс-ки своим приятелям или передавать в молодежные интернет-«чаты» и форумы нехитрые словосочетания типа «Дуня, ты где? Давай туснемся» (или просто матерную брань в чей-то адрес), но при этом совершенно не способный проанализировать обычный медиатекст (опубликованный, к примеру, в массовой прессе), вряд ли может называться медиакомпетентным…

Крайне спорным представляется мне и следующее утверждение И.М.Дзялошинского о том, что «традиционный «педагогический» подход к медиаобразованию, ограничивающийся анализом связки «индивид-медиатекст», не может дать ответ на главные вопросы:
- В чем причина существования в современной России именно такой конфигурации информационного и медийного пространства?
- Почему медиа продуцируют именно такие, а не иные тексты?
- Что делать индивиду, которому надо не только защищаться от «тлетворного влияния СМИ, но и искать необходимую для жизненного успеха информацию?» [Дзялошинский, 2008, с.99].

В реальности все как раз наоборот. «Педагогические» медиаобразовательные подходы никогда не замыкались на «герметичном» анализе медиатекстов, напротив, всегда выходили на анализ многогранных связей взаимоотношений медиа и социума [см., например: Masterman, 1997, p.51-54; Silverblatt, 2001, p.45-47, 55; Зазнобина, 1996, с.75-76; Федоров, 2001, с.81-84; Fedorov, 2003; 2010; Федоров, 2007, с.189-193; Федоров, 2010; 2011; Шариков, 1991 и др.].

Более того, «критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент» [Федоров, 2007, с.86].

В финале своей статьи И.М.Дзялошинский приходит к еще одному, на мой взгляд, весьма спорному «выводу, что дальнейшее развитие медиаобразования связано с освоением гражданского подхода, ориентированного не просто на повышение медиакомпетентности учащихся, а на повышении медиаактивности населения. Что, в свою очередь, будет стимулировать развитие гражданских коммуникаций, обеспечивающих становление и развитие гражданского общества» [Дзялошинский, 2008, с.99].

Примерно такой же точки зрения придерживается и И.В.Жилавская, утверждающая, что «медиаобразование – это активность в области медиа, работа сознания и подсознания, анализ и соотнесение себя и социума с глобальными проблемами медиатизированной среды. Фактически медиаобразование пред-

ставляет собой форму гражданского воспитания. Оно позволяет молодежи стать ответственными гражданами, понимающими, как и чем живет страна, родной город, остальной мир» [Жилавская, 2009, с.75].

Конечно, медиаобразовательный процесс давно уже вобрал в себя ориентацию на гражданскую ответственность, гуманизм и демократию [см., например: UNESCO, 2001, p.152; Buckingham, 2000; Ferguson, 1997; Gonnet, 2001, p.24; Короченский, 2003; Fedorov, 2003; Федоров, 2001; 2007, с.370 и др.]. Однако если из обширного спектра задач медиаобразования выдвинуть на первый план именно «гражданский подход», то тогда уж лучше заниматься не медиаобразованием, а непосредственно граждановедением или обществоведением (в том числе и в качестве учебной дисциплины). Кроме того, не стоит забывать и о том, что понятие «медиакомпетентность» органично вбирает в себя и компонент «медиадеятельности»/ «медиаактивности»…

Выдвигая новую – интерактивную (журналистскую) модель современного медиаобразования, И.В.Жилавская пишет (правда, не приводя конкретных примеров), что «подавляющее большинство научных статей и диссертаций, так или иначе затрагивающих вопросы медиаобразования, относятся к области педагогики и практически не исследуют продуктивную функцию медиаобразования по отношению к феномену медиа, который в данном контексте равнозначен по объему образовательной составляющей предмета» [Жилавская, 2009, с.104-105]. «Эта концепция, – продолжает И.В.Жилавская, – реализуется в новой интерактивной (журналистской) модели медиаобразования, которую следует отличать от педагогической модели. Основанием для разграничения данных моделей служит пространственно-ролевое расположение участников медиаобразовательной деятельности в существующей системе координат» [Жилавская, 2009, с.106].

В поддержку предложенной ею модели И.В.Жилавская ссылается на «концепцию российского модуля медиаобразования», «разработанной Я.Н. Засурским и Е.Л. Вартановой» [Жилавская, 2009, с.177]. Далее в тексте монографии И.В.Жилавской цитируется таблица из статьи «Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели» [Вартанова, Засурский, 2003, с.5-10], содержащая перечисление следующих ключевых «аспектов медиаобразования»: агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, язык медиа, аудитории медиа, репрезентация действительности в медиа.

На самом деле, данная таблица – калька, перевод с английского оригинальной таблицы, еще во второй половине 1980-х – начале 1990-х годов тщательно разработанной и обоснованной британскими медиапедагогами – К.Бэзэлгэт и Э.Хартом [Bazalgette, 1991, p.8; Бэзэлгэт, 1995; Hart, 1991, p.13; 1997, p.202]. Более того, основы педагогической медиаобразовательной модели, базирующейся на приведенных выше шести ключевых понятиях/аспектах медиаобразования были изложены (с приведением той же самой таблицы) самой Кэрри Бэзэлгэт во время

московского российско-британского семинара по медиаобразованию в 1995 году и тогда же были переведены и изданы на русском языке [Бэзэлгэт, 1995].

Таким образом, опубликованное в 2003 году Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурским обоснование так называемого «российского модуля медиаобразования», мягко говоря, трудно отнести к новациям… Более того, у непосвященного читателя статьи «Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели» [Вартанова, Засурский, 2003, с.5-10], может сложиться обманчивое впечатление, что развитие массового медиаобразования в России, вообще, началось чуть ли не в XXI веке, а не на 80 лет раньше, как это было на самом деле [см., например, труды 1920-х годов: А.М.Гельмонт, С.Н.Луначарская, Б.Н.Кандырин; 1960-1990-х: Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, И.В.Вайсфельд, Л.С.Зазнобина, Л.А.Иванова, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Л.П.Прессман, Ю.М.Рабинович, В.С.Собкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков, А.Я.Школьник, Н.Ф.Хилько и др.].

Впрочем, вернемся к монографии И.В.Жилавской. В табличной форме (Таб.3) она попыталась описать преимущества интерактивной (журналистской) модели медиаобразования по сравнению с моделями педагогическими.

Попробуем проанализировать таблицу 3, исходя из характеристик компонентов, которые в ней заданы.

С формулировкой целей и субъектов педагогических и интерактивной моделей, полагаю, можно согласиться, они определены достаточно лаконично и корректно, при этом во втором случае проявлена журналистская специфика. Но вот формулировка адресатов/аудитории медиаобразования кажется мне явно неполной. Разумеется, аудитория журналистской модели представляет самые разные слои населения. Но почему И.В.Жилавская отказывает в этом педагогической модели? Ведь и в педагогических моделях медиаобразования учащимися (в том числе – и в процессе самообразования) могут быть (и бывают) также люди разных возрастов и профессий.

Еще большие возражения вызывает разделение коммуникативных стратегий на «воздействия» (педагогические модели медиаобразования) и «взаимодействия» (журналистская модель медиаобразования). Современная педагогика (и медиапедагогика) давно уже отошла от методов односторонних воздействий «сверху вниз» («всезнающий» учитель – «tabula rasa» ученик). Педагогика взаимодействия, сотрудничества, проектные методики в «педагогическом» медиаобразовании насчитывают уже несколько десятилетий практического внедрения.

Аналогичные возражения вызывает обозначенная И.В.Жилавской категория «средства». Актуальные педагогические модели медиаобразования включают в себя и аспекты моделирования (Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, Е.С.-Полат и многие др.), а не только репродуктивные подходы. Тоже самое можно сказать и о формах медиаобразования: практически все, что перечислено И.В.-

Таблица 3. Модели медиаобразовательной деятельности

[Жилавская, 2009, с.107]

Модели медиаобразовательной деятельности

	Педагогическая	**Интерактивная (журналистская)**
Цель	Воспитание медиакомпетентной личности	Привлечение аудитории к СМИ. Привлечение аудитории к созданию текстов СМИ. Формирование медиакомпетентной аудиторией собственного СМИ. Формирование позитивного имиджа СМИ.
Субъекты	Медиапедагоги, учителя, библиотекари, другие педагогические работники	Журналисты, режиссеры, операторы, медиаменеджеры, другие представители медиасообщества
Адресаты	Учащиеся	Аудитория, представляющая разные слои населения: молодежь, пенсионеры, представители НКО, бизнеса, власти,
Коммуникативные стратегии	Воздействия	Взаимодействия
Средства	Обучение, внушение, демонстрация, описание	Моделирование
Формы	Интеграция в базовое образование, уроки, курсы, образовательные программы с использованием медиатехники, кружки, медиаклубы, выпуск ученических газет, журналов, теле- и радиопрограмм и пр.	Создание информационных продуктов в виде газет, журналов, теле- и радиопрограмм, публикации в СМИ, продукты интернет-журналистики, мастер-классы, семинары, тренинги, медиафестивали, конкурсы, встречи с читателями/ зрителями/ слушателями и пр.
Уровень мотивации	В целом низкий. Работают отдельные энтузиасты на основе личного интереса	Высокий. Коммерческий. Работают структуры на профессиональной основе
Результат	Общество медиакомпетентных граждан	Формирование коммуникативной среды на основе взаимовыгодного сотрудничества с аудиторией. Формирование позитивного имиджа СМИ. Привлечение аудитории, повышение тиражей, рейтингов, прибыли
Эффективность	Менее высокая	Более высокая

Жилавской в графе, относящейся к интерактивной/журналистской модели медиаобразования давно уже практикуется и педагогическими моделями (к примеру, медиаобразовательные семинары и конкурсы, встречи деятелей медиакультуры с аудиторией, организуемые профессором О.А.Барановым и доцентом С.Н.Пензиным, ежегодные медиаобразовательные фестивали Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России под руководством профессора Г.А.-Поличко и т.д.).

Отдельного разговора, наверное, заслуживает строка таблицы 3, сравнивающая уровни мотивации педагогических и журналистских медиаобразовательных моделей. Можно согласиться с тем, что медиаобразовательная мотивация обычных педагогов в России на сегодняшний день низкая [см. Федоров, 2005, с.259-277]. Однако почему И.В.Жилавской кажется высоким уровень медиаобразовательной мотивации ею же определенных субъектов журналистской медиаобразовательной модели (журналистов, режиссеров, операторов, медиаменеджеров, других представителей медиасообщества)?

Да, ведущие российские медийные структуры работают на профессиональной основе и преследуют коммерческие цели, но разве эти цели реально совпадают с подлинными целями медиаобразования? К примеру, феномен социальной (и, следовательно, если исходить из принципов гуманистической направленности, и медиаобразовательной) безответственности российского телевидения блестяще исследован А.В.Шариковым [Шариков, 2005, с.100-105, 137-140].

Конечно, в идеале подлинная (то есть направленная на развитие медиакомпетентности личности в духе гуманизма и демократии) медиаобразовательная мотивация медийных агентств и их сотрудников могла бы стать по-настоящему высокой. Но для этого, увы, еще далеко. Ведь с точки зрения требований той же журналисткой модели, выдвинутой И.В.Жилавской, даже самый свободный от коммерциализации российский телеканал «Культура» еще не очень интерактивен.

Наши возражения касаются и эффективности, результативности педагогических и журналистских моделей. Нам, например, не кажется позитивной высокая «медиаобразовательная» эффективность деятельности телеканалов ТНТ («Дом-2») или НТВ (спекуляция на теме криминала и насилия)…

Напомню, что, согласно И.В.Жилавской (таб.3), результативность журналисткой медиаобразовательной модели проявляется в «формировании коммуникативной среды на основе взаимовыгодного сотрудничества с аудиторией, формировании позитивного имиджа СМИ, привлечении аудитории, повышение тиражей, рейтингов, прибыли» [Жилавская, 2009, с.107]. И это, якобы, лучше результата традиционной педагогической модели медиаобразования, направленной на создание «общества медиакомпетентных граждан»…

Спору нет – современные медийные агентства (и российские, и зарубежные) успешно «формируют коммуникативную среду» и «позитивный имидж СМИ»

(каждый стремится быть первым фаворитом публики), стремятся любыми способами привлечь аудиторию, повысить тиражи, рейтинги и прибыль… Но при чем тут подлинные гуманистические цели и задачи медиаобразования? И почему это лучше «педагогического» стремления к «обществу медиакомпетентных граждан»?

Кстати, уязвимость и идеалистичность выдвинутой ею журналистской медиаобразовательной модели отмечает и сама И.В.Жилавская. «Однако следует понимать, – пишет она, – что сегодня далеко не все руководители СМИ готовы ставить перед собой задачу повышения уровня медиакомпетентности аудитории и вести целенаправленную медиаобразовательную деятельность. Более того, многие СМИ преследуют иные цели: с меньшими затратами получить быструю и максимальную прибыль. Это возможно в случае эксплуатации человеческих слабостей и потребностей низшего порядка. Решению этой задачи медиаобразование не только не способствует, но и препятствует. Медиаобразованная аудитория чутко реагирует на изменения контента и быстро меняет свои медиапредпочтения» [Жилавская, 2009, с.108].

И тут нельзя не согласиться с тем, что «плохо образованная аудитория сводит на нет все усилия в области повышения качества функционирования СМИ и институтов профессиональной подготовки. Причина тому – явление «коммуникативной аберрации», непонимания реципиентами предназначенных им сообщений, что заставляет профессионалов идти на понижение их эстетического, морального, интеллектуального уровня. Эта тенденция наиболее ярко проявляется в условиях нынешней коммерциализации отечественных СМИ» [Фатеева, 2007, с.35].

Другая современная исследовательница – М.В.Жижина [Жижина, 2009], в отличие от И.М.Дзялошинского, И.В.Жилавской и И.А.Фатеевой, выдвигает не «журналистскую», а «психологическую» концепцию медиаобразования. Она убеждена, что «условия глобализации и технизации современного общества делают актуальным изучение широкого комплекса психологических проблем медиакультуры. Среди них:

- психологическая безопасность личности в информационном обществе;
- изучение влияния специфических видов медиакультуры на психику человека;
- изучение психологических механизмов и последствий влияния медиа на формирование личности молодого человека, на духовную культуру;
- психологический анализ самочувствия личности в условиях медиасреды;
- идентичность личности в условиях глобального распространения массмедиа (проблема кризиса и конфликта идентичности);
- влияние медиасреды на социализацию личности;
- анализ социально-психологических функций компьютера и интернета;
- общение в виртуальном пространстве: специфика и эффекты;
- исследование социально-психологических влияний интернета на личность, включая анализ половозрастных особенностей пользователей;

- гендерные особенности пользователей интернета;
- психология зависимости от виртуальной реальности и киберпространства;
- движение личности в поликультурных медиапространствах (социокультурная адаптация и переходы культурных границ);
- социально-психологические эффекты массмедиа в индивидуальной жизни и в массовом, групповом сознании;
- влияние социокультурных факторов медиасреды на досуговые практики;
- медиаобразование как феномен развития личности в медиасреде» [Жижина, 2009, с.60].

Отсюда она вполне логично приходит к выводу, что медиаобразование – это «направление в педагогике и психологии, которое выступает за изучение закономерностей социальных и личностных влияний средств массовой коммуникации и формирование на этой основе медиакомпетентности личности» [Жижина, 2009, с.70].

На мой взгляд, данное определение не противоречит уже известным ранее (в том числе и определениям ЮНЕСКО). Психологическая составляющая концепции М.В.Жижиной проявляется в том, как «в понятии медиакомпетентности как личностном результате медиаобразования представлены: психическое отражение и формирование (адекватных) социальных представлений о медиамире; поведение и освоение (в том числе собственных) новых форм поведения; присвоение поведенческих образцов, в том числе группового поведения, через механизмы конформизма, подражания, заражения, выражения «себя через действие» и идентификации; отношение субъекта в формах социализации и индивидуализации, защиты от персональной идентичности, проявлений толерантности и иммунитета (к негативным или манипулятивным влияниям медиамира)» [Жижина, 2009, с.90].

Свою весомую лепту в развитие современного медиаобразования решил внести и В.А.Возчиков, выдвинувший «медиакультурную модель становления диалогической личности» [Возчиков, 2007, с.231]. К сожалению, данная модель не пока не получила у ее автора четкого графического представления, однако ее общие контуры можно проследить по таким ключевым положениям как «работа журналиста как творческое самовыражение личности; диалогические «партии текстообразования и восприятия; массово-коммуникативное взаимодействие; место средств медиакультуры в системе общественных приоритетов и ценностей; современные газеты, теле- и радиопередачи: характеристики, направленность, особенности; антропологический и социономический аспекты медиакультуры (отношения «человек-человек», «человек-социум»); информационно-коммуникативная функция как одна из основных в деятельности медиа; вербальные и невербальные способы передачи информации телеведущим; массово-коммуникационный процесс – диалог между создателями средств медиакультуры и их аудиторией» [Возчиков, 2007, с.233].

Так или иначе, проблемы медиакультуры и медиаобразования привлекают сегодня представителей самых разных наук. Причина тому не только в том, что «медиакультура – это доминирующая культура информационного общества, имеющая способом бытования деятельность традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, знаковых и визуальных образов; культура-универсум, вобравшая в себя функциональное многообразие массовой, народной, элитарной культур и их модификаций, онтологически укорененная в жизнедеятельности человека; культура-метасообщение о мировоззрении человечества» [Возчиков, 2007, с.61-62]. Но и в межпредметности, пограничности медиаобразования, вобравшего в себя широкий спектр идей педагогики, психологии, социологии, философии, культурологии, искусствоведения, филологии, политологии и других наук.

Вот уже свыше десяти лет медиаобразование – обязательный компонент обучения ***всех*** школьников Канады и Австралии с 1 по 12 классы. Аналогичные программы школьного медиаобразования приняли недавно Венгрия, Чехия и Словакия.

Медиаобразование сегодня находится на пике общественного интереса в мире. Недаром недавно принятая Резолюция Европейского парламента:
- «утверждает, что медиаобразование должно стать компонентом формального образования, доступным всем детям, оно должно стать неотъемлемой частью учебного программы на каждой ступени школьного обучения;
- настоятельно рекомендует включить медиаграмотность в качестве девятой базовой компетенции в европейскую программу образования в течение всей жизни;
- рекомендует Еврокомиссии включить в программу подготовки педагогических кадров обязательные модули по медиаобразованию для всех ступеней школьного образования, чтобы способствовать более интенсивному внедрению этого предмета; призывает соответствующие органы федеральной власти познакомить учителей всех специальностей и во всех типах школ с использованием аудиовизуальных средств обучения и с проблемами, касающимися медиаобразования» [European Parliament Resolution, 2008].

В идеале было бы весьма полезным, если бы эта резолюция Европейского Парламента получила бы позитивный отклик в Парламенте российском, в структурах Министерства образования и науки РФ. И сегодня к тому вроде бы есть неплохие предпосылки. В 2002 году Министерство образования и науки РФ официально утвердило вузовскую специализацию 03.13.30. «Медиаобразование» (первый выпуск которой состоялся в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова в 2007 году). В мае 2009 года Московская городская Дума (с подачи декана факультета журналистики МГУ Е.Л.Вартановой) рекомендовала внедрять медиаобразование в столичных школах. Весной 2009 года в поддержку массового медиаобразования высказался Министр связи и массовых коммуникаций РФ И.Щеголев…

И наконец, среди приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в долгосрочной перспективе «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (утверждена Правительство РФ 17 ноября 2008 года) называет «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и **медиаобразования»**.

Вместе с тем, по отношению к российской ситуации И.А.Фатеева [Фатеева, 2007, с.144-145] отмечает следующие *проблемные зоны* в развитии массового медиаобразования:

- неразвитость массового медиаобразования в учреждениях формального медиаобразования (среднего и профессионального);
- неразвитость программ медиаобразования «для взрослых»;
- отсутствие должного внимания к вопросу подготовки кадров для медиаобразования разных типов;
- чрезмерная обособленность разных уровней образования и разных тематических образовательных программ, не соответствующая современным требованиям открытости и гибкости образования;
- неразвитость программ дополнительного образования журналистского профиля;
- отсутствие должного многообразия программ из-за слабости партнерских взаимоотношений между образовательной сферой, медиабизнесом и другими заинтересованными сторонами;
- полное отсутствие организованных форм массового медиаобразования в учреждениях непрерывного образования (в досуговых и просветительских центрах, отделениях общества «Знание», учреждениях для людей «третьего» возраста и т. д.) (здесь, правда, с И.А.Фатеевой можно поспорить, так как именно в досуговых центрах/домах культуры/клубах практическая ветвь медиаобразования в виде юнкоровских и фото/кино/видеокружков, дискуссионных кино/видеоклубов вполне успешно развивается в нашей стране вот уже свыше 90 лет – А.Ф.).

Вероятно, можно добавить к этому и такие трудности развития медиаобразования как:

- инертность руководства вузов, не торопящихся делать конкретные шаги для чтения медиаобразовательных курсов (а возможности для этого есть немалые – как в спектре утверждаемых самими вузами дисциплин регионального компонента, так и предметов по выбору);
- традиционные подходы структур Министерства образования и науки, концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным образовательным технологиям при куда меньшем внимании к актуальным проблемам медиапедагогики.

Так что в целом, к сожалению, медиаобразование в России все еще не продвинулось от эксперимента к широкому практическому внедрению. Здесь необходима консолидация педагогических вузов, университетов, факультетов журналистики, медиапедагогов-экспериментаторов и также медийного сообщества, координация взаимодействия государственных структур, уже существующих медиаобразовательных центров и экспериментальных площадок в данной области.

Куда больше заметны успехи российского медиаобразования в области теории и методики: за последние 10-15 лет по этой тематике изданы около 100 монографий и учебных пособий, десятки учебных программ для школ и вузов и свыше тысячи статей. С 2005 года стал регулярно выходить специализированный журнал «Медиаобразование». С 2000 по 2010 годы состоялись успешные защиты свыше 70-ти диссертаций на тему медиаобразования, медиаграмотности и медиакомпетентности, включая 8 докторских [см. подробнее: Федоров, 2009, с.53-117]. Медиапедагогами России были получены гранты (в том числе и по Федеральной целевой программе) Министерства образования и науки Российской Федерации (1999-2012), Российского гуманитарного научного фонда, Российского фонда (1997-2012), Российского фонда фундаментальных исследований (2002-2004), Программы Президента РФ «Поддержка ведущих научных школ России» (2003-2005), ЮНЕСКО, ряда зарубежных фондов («Институт «Открытое общество», МИОН – Иноцентр, Фулбрайт, IREX, DAAD и др.). Всего за последние 10 лет было получено свыше 40 научно-исследовательских грантов по медиаобразовательной тематике.

Литература

Bazalgette, C. (1989). Primary Media Education: A Curriculum Statement. London: BFI, p.8.
Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens.* London – New York: Routledge, 235 p.
Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
*European Parliament Resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (*2008/2129(INI))http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN. Перевод Резолюции на русский язык см. в журнале «Медиаобразование». 2009. № 4. http://edu.of.ru/medialibrary
Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.
Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
Hart, A. (1991). Understanding the Media: A Practical Guide. London: Routledge, p.13.

Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, p.199-211.
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
UNESCO (2001). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования* // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // *Информационное общество.* 2003. № 3. С.5-10.
Возчиков В.А. *Медиасфера философии образования.* Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007. 284 с.
Дзялошинский И.М. Медиаобразование: педагогическая технология или школа гражданских коммуникаций? // *Медиаобразование: от теории – к практике* / Сост. И.В.Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2008. С.84-102.
Жижина М.В. *Медиакультура: культурно-психологические аспекты.* М.: Вузовская книга, 2009. 188 с.
Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории.* Томск: Изд-во Томского ин-та информ. технологий, 2009. 322 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // *Медиаобразование* / Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. С.72-78.
Кириллова Н.Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну.* М.: Академический проект, 2005. 448 с.
Корконосенко С.Г. *Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование.* СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
Короченский А.П. *«Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики.* Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации.* Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.
Фатеева И.А. Теория медиадеятельности как альтернатива традиционно выделяемых теорий медиаобразования // *Медиаобразование: от теории – к практике* / Сост. И.В.-Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2008. С.140-147.
Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика.* Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
Федоров А.В. Научные исследования в области медиаобразования в России (1960–2008) // *Инновации в образовании*. 2009. № 3. С.53-117.
Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // *Образование в пространстве культуры*. Вып.2. / Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С.259-277.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования.* Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования // *Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
Шариков А.В. Социальная безответственность телевидения в России // *Телефорум*. 2005. №1. С.100-105. №2. С.137-140.
Шариков А.В., Черкашин Е.А. *Экспериментальные программы медиаобразования.* М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.

1.3. Эволюция российских научных исследований в области медиаобразования

(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был опубликован на английском языке в журнале Acta Didactica Napocensia: **Fedorov, A.** (2010). Russian Media Education Researches: 1950-2010. *Acta Didactica Napocensia.* 2010. Vol. 3, N 4, p.49-84.

Теоретические модели медиаобразования

Анализ содержания авторефератов созданной нами электронной библиотеки «Медиаобразование» (http://edu.of.ru/medialibrary) показал, что вплоть до начала XXI века наблюдался своего рода лидирующий паритет между практико-утилитарными и эстетическими моделями, используемыми в диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике. В среднем 29,3 % исследований с 1960 по 2010 годы опирались на практико-утилитарные модели, и 23,6% – на эстетические. Эта же тенденция хорошо прослеживается нами и на эмпирическом уровне деятельности российских педагогов [Федоров, 2005b, с.259-277], традиционно, еще с 1920-х годов разделенных на две большие, примерно равные по численности группы: эстетически и практически ориентированных по отношению к медиа.

Остальные модели в качестве базы медиаобразовательных исследований использовались до 2000 года значительно реже. Резкое повышение интереса к социокультурным и культурологическим моделям медиаобразования возникло в нашей стране только в XXI веке, когда вследствие интенсивного международного обмена научными идеями в России повысилась доля междисциплинарных исследований, связанных с широким социокультурным и культурологическим контекстом.

Что же касается информационно-образовательных моделей, то их элементы присутствуют почти во всех медиапедагогических исследованиях 1960-2010 годов, однако нам не удалось выделить их в качестве доминирующих.

Конечно, предложенная нами классификация медиаобразовательных моделей носит условный характер, так как в исследованиях часто наблюдаются диффузионные процессы совмещения нескольких типов моделей (например, эстетической и воспитательно-этической).

Кроме того, анализ результатов проведенного нами международного опроса экспертов в области медиаобразования [Fedorov, 2003; Федоров, 2005a] доказал, что данные, отраженные в таблице 4, характерны именно для России, так как на Западе спектр доминирующих моделей более широк и включает также, к примеру, семиотическую модель медиаобразования, непопулярную на российских просторах (что и подтвердилось данными таблицы 5).

Таблица 4. Теоретические модели, используемые в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике 1960-2010 годов.

№	Доминирующие теоретические модели, используемые в российских диссертационных исследованиях	Всего:	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Практико-утилитарные	51 (29,3%)	6	9	11	9	16
2	Эстетические	41 (23,6%)	6	8	11	10	6
3	Воспитательно-этические	13 (7,5%)	1	4	5	0	3
4	Социокультурные, культурологические	69 (39,6%)	2	1	7	11	48
5	Информационно-образовательные	0	0	0	0	0	0
	Всего диссертаций:	174	15	22	34	30	73

Теории медиаобразования

В ходе анализа авторефератов электронной библиотеки «Медиаобразование» нам удалось конкретизировать теории медиаобразования, доминировавшие в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов. Здесь прослеживаются четкие совпадения процентных соотношений (29,3% и 23,6%) отмеченных ранее ведущих теоретических моделей – практико-утилитарных и эстетических – с соответствующими практической и эстетической теориями медиаобразования. Суммарный процент (14,4% + 21,8% = 36,2%) значимости культурологической и социокультурной теорий также равен проценту обозначенных в таблице 4 соответствующих моделей.

Значимость остальных медиаобразовательных теорий, выделенных в качестве лидирующих российскими исследователями периода 1960-2010 годов, колеблется в довольно узком диапазоне – от 0,0% до 7,5%, что доказывает их слабую популярность.

При этом низкую распространенность теории развития критического мышления (она доминировала только в 3,4% исследований по тематике медиаобразования) можно объяснить тем, что развитие именно *критического* мышления в советский период, мягко говоря, не поощрялось правящим режимом, как, впрочем, и использование семиотических подходов в педагогике.

На этом фоне можно было бы предположить, что в советские времена должна была лидировать идеологическая теория медиаобразования. Однако анализ данных таблицы 5 и текстов авторефератов/диссертаций доказывает, что

ученые-медиапедагоги на протяжении всего советского периода 1960-1991 годов стремились по возможности уйти от идеологической составляющей: ограничиваясь парой ритуально «партийных» фраз во введении, они в своих исследованиях опирались, прежде всего, на практическую и эстетическую теории медиаобразования. В итоге идеологическую теорию как базовую нам удалось четко выделить только в 6,9% диссертационных исследований.

Довольно популярная у педагогов-практиков предохранительная / защитная теория медиаобразования (по данным проведенного нами в 2005 году опроса таганрогских учителей 38,5% процентов из них считают ее важнейшей) в проанализированных нами авторефератах диссертационных исследований была поддержана всего тремя работами (1,7%). В целом это отражает общемировую тенденцию: вот уже полвека у ученых-исследователей данная теория не пользуется популярностью, хотя ее сторонников гораздо больше среди обычных школьных учителей, особенно религиозно настроенных.

Релятивистская теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории также не нашла поклонников среди российские исследователей в области медиаобразования 1960-2010 годов. Оно и понятно: российские медиапедагоги никогда не ставили себе задачи механически подстраиваться под стихийно сложившиеся интересы, вкусы и умения аудитории, напротив, речь всегда шла о приоритете развития личности учащегося.

С целью сравнения степени значимости теорий медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов по отношению к результатам проведенного нами ранее международного опроса экспертов [Fedorov, 2003; Федоров, 2005а] была составлена таблица 6.

Анализ данных этой таблицы привел нас к выводу, что в реальности наблюдается довольно значительный зазор между степенью значимости теорий медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов (2003 года). В то время как эксперты в области медиаобразования на первое место по значимости вывели теорию развития критического мышления (84,6%), она все еще слабо отражена в российских диссертационных исследованиях (3,4%). Причины такого дисбаланса описаны нами выше: в демократическом обществе развивать критическое мышление граждан легче, чем в авторитарном.

Реальная значимость социокультурной и культурологической теорий в российских медиаобразовательных исследованиях оказалась также заниженной по сравнению с приоритетами международных экспертов. Достаточно популярные у экспертов семиотическая теория медиаобразования (57,7% приоритетности) и теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории (30,8%) оказалась фактически обойденной вниманием в российских диссертационных исследованиях.

Таблица 5. Теории медиаобразования, доминирующие в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов.

№	Доминирующие теории медиаобразования, используемые в российских диссертационных исследованиях	Всего:	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Теория развития критического мышления	6 (3,4%)	0	0	2	0	4
2	Культурологическая теория	25 (14,4%)	2	1	2	5	15
3	Социокультурная теория	38 (21,8%)	0	0	5	6	27
4	Семиотическая теория	0	0	0	0	0	0
5	Практическая теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой)	51 (29,3%)	6	9	11	9	16
6	Эстетическая / художественная теория	41 (23,6%)	6	8	11	10	6
7	Идеологическая теория	12 (6,9%)	1	4	5	0	2
8	Теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории	0	0	0	0	0	0
9	Предохранительная / защитная теория	3 (1,7%)	0	0	0	0	3
	Всего диссертаций:	174	15	22	34	30	73

Разница в подходах экспертов и авторов российских диссертационных исследований 1960-2010 годов хорошо видна также на примере практической и эстетической теорий медиаобразования. В российских исследованиях практическая (29,3%) и эстетическая (23,6%) теории медиаобразования делят между собой первое и второе места по значимости, в то время как эксперты опускают их на 5-6 места приоритетности (хотя и с большей процентной долей поддержки).

В отличие от более плюралистично настроенных международных экспертов, выбирающих разнообразных спектр медиаобразовательных теорий, российские исследователи в большей степени сконцентрированы (по крайней мере, так было вплоть до начала XXI века) на эстетической и практической теориях медиаобразования.

Вопреки настороженно относящимся к идеологии (в силу ее избыточности в жизни советского государства 1960-1991 годов) российским исследователям, 38,5% международных экспертов назвало идеологическую теорию медиаобразования в качестве важной и приоритетной.

Таблица 6. Степень значимости теорий медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов (2003 года)

№	Доминирующие теории медиаобразования	Процент степени значимости целей медиаобразования	
		По мнению международных экспертов в области медиаобразования	В российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов
1	Теория развития критического мышления	84,6%	3,4%
2	Культурологическая теория	69,2%	14,4%
3	Социокультурная теория	65,4%	21,8%
4	Семиотическая теория	57,7%	0,0%
5	Практическая теория	50,0%	29,3%
6	Эстетическая / художественная теория	46,1%	23,6%
7	Идеологическая теория	38,5%	6,9%
8	Теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории	30,8%	1,7%
9	Предохранительная / защитная теория	15,4%	0,6%

Единство взглядов российских исследователей и международных экспертов проявилось, пожалуй, только в том, что предохранительная теория медиаобразования получила у них минимальную поддержку (от 1,7% до 15,4% голосов), то есть и тем, и другим педагогическая концентрация на защите аудитории от вредных медийных влияний не показалась перспективной.

Что касается столь популярных на Западе культурологической и социокультурной теорий, то они в России набирают силу только в последние десять лет…

Задачи медиаобразования

Анализ авторефератов из собрания электронной библиотеки «Медиаобразование» показал (таблица 7), что в целом за период с 1960 по 2010 год в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике лидировала задача развития знаний социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов. Эта задача, чрезвычайно важная как для культурологической, социокультурной, так и для эстетической, воспитательно-этической моделей медиаобразования, доминировала в 58% научных работ. На втором месте (48%) оказалась задача обучения человека экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты (ключевая за-

дача для реализации практико-утилитарной модели медиаобразования). На третьем и четвертом местах по значимости оказались задачи развития способностей к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов и обучения декодированию медиатекстов/сообщений, доминирующие практически во всех медиаобразовательных моделях кроме практико-утилитарной.

На последних местах оказались такие задачи, как развитие способностей к критическому мышлению и подготовка людей к жизни в демократическом обществе. При этом в качестве значимой последняя задача стала проявляться в российских диссертационных исследованиях только в XXI веке. Да и развитие способностей к критическому мышлению вплоть до недавнего времени было слабо акцентировано в диссертациях медиаобразовательной тематики.

Анализ данных таблицы 7 приводит к выводу о том, что такие умеренно востребованные в нашей стране периода 1960-1999 годов задачи диссертационных исследований, как знания по теории и истории медиа и медиакультуры, с началом XXI века набирают существенный вес. Этот феномен можно, вероятно, объяснить тем, что после длительного периода осмысления эмпирического медиаобразовательного опыта настало время для исследователей систематизирующего, обобщающего, страноведческого, науковедческого характера. Неслучайно, что именно с 2000 года в России были успешно защищены диссертации по истории российского и зарубежного медиаобразования [Новикова/Левицкая, 2000; Челышева, 2002; Худолеева, 2006; Колесниченко, 2007; Печинкина, 2008 и др.].

Анализ данных таблицы 8 показал расхождения степени значимости задач медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов [Fedorov, 2003; Федоров, 2005а]. Самые существенные расхождения обнаружились по прогнозируемым позициям: это задачи развития способности к критическому мышлению (первое место в приоритетах экспертов и десятое в российских диссертационных исследованиях) и подготовке людей к жизни в демократическом обществе (третье место в приоритетах экспертов и последнее – одиннадцатое место в российских диссертационных исследованиях).

Конечно, при рассмотрении периода последних десяти лет такого рода дисбаланс несколько сокращается, однако в целом нельзя не признать, что в среде российских педагогов-исследователей медиаобразования эти задачи пока не стали приоритетными.

С другой стороны, в российских авторефератах диссертаций на первое место вышла задача развития знаний социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов, которая на самом деле не может быть полноценно выполненной без развития критического мышления аудитории. Таким образом, можно высказать предпо-

Таблица 7. Задачи медиаобразования, доминирующие в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов *

№	Доминирующие в российских диссертационных исследованиях задачи медиаобразования	Всего	Число диссертаций по тематике медиаобразования:				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Развивать способности к критическому мышлению	21	0	4	5	3	9
2	Развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов	65	6	8	12	8	31
3	Готовить людей к жизни в демократическом обществе	9	0	0	0	0	9
4	Развивать знания социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов	101	3	10	19	14	55
5	Обучать декодированию медиатекстов/сообщений	57	4	7	9	8	29
6	Развивать коммуникативные способности личности	50	3	5	8	9	25
7	Развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов.	48	6	8	11	12	11
8	Обучать человека самовыражаться с помощью медиа	32	1	1	7	9	14
9	Обучать человека экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты.	84	8	9	16	16	35
10	Давать знания по теории медиа, медиакультуры, медиаобразования	45	6	4	4	4	27
11	Давать знания по истории медиа, медиакультуры, медиаобразования	48	9	5	6	5	23

* в каждом исследовании выделялось несколько доминирующих задач.

Таблица 8. Степень значимости задач медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов (2003 года)

№	Доминирующие задачи медиаобразования	Процент степени значимости задач медиаобразования	
		По мнению экспертов в области медиаобразования	В российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов
1	Развивать способности к критическому мышлению	84,3%	12,2%
2	Развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов	68,9%	37,3%
3	Готовить людей к жизни в демократическом обществе	61,9%	5,1%
4	Развивать знания/понимание социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов	61,5%	58,0%
5	Обучать декодированию медиатекстов/сообщений	59,4%	32,7%
6	Развивать коммуникативные способности личности	57,3%	28,7%
7	Развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов.	54,9%	27,6%
8	Обучать человека самовыражаться с помощью медиа	53,85%	18,4%
9	Обучать человека экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты.	50,0%	48,3%
10	Давать знания по теории медиа и медиакультуры, медиаобразования	47,9%	25,9%
11	Давать знания по истории медиа, по истории медиакультуры, медиаобразования	37,8%	27,6%

ложение о многократном латентном включении задачи развития критического мышления в российских исследованиях 1960-2010 годов.

Наиболее близкими оказались позиции экспертов и российских медиапедагогов-исследователей по отношению к задачам обучения декодированию медиатекстов, развития коммуникативных способностей личности, развития способностей к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов, обучения человека самовыражаться с помощью медиа.

Любопытно, что при практическом совпадении процентов сторонников приоритетности задачи обучения экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать различные медиапродукты/тексты (50,0% у международных экспертов и 48,3% у российских исследователей), у россиян данная задача оказывается в таблице 8 на втором месте, тогда как у экспертов – только на девятом…

Медийный материал

Анализ российских авторефератов и диссертаций 1960-2010 годов позволил нам составить таблицу 9, данные которой показывают, что вплоть до начала 1990-х годов наиболее популярным медийным материалом, используемым в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике, был кинематограф: в среднем 62% исследований с 1960 по 1989 годы были построены на кинематографическом материале. Более скромные позиции занимали телевидение, радио, звукозапись (25%), пресса (7%), синтез нескольких видов медиа (7%) и иные медиа (4%).

Это свидетельствует о том, что, несмотря на интенсивное развитие телевидения, в 1960-1980 годах оно казалось менее привлекательным для российских исследователей, ориентированных на эстетическую модель медиаобразования (а это была третья часть всех медиаобразовательных исследований того периода), и, следовательно, – на виды медиа, максимально связанные с искусством, художественной сферой, то есть в первую очередь – на киноискусство.

С другой стороны, сторонники практико-утилитарные моделей медиаобразования в 1960-1980 годах также не спешили переключиться на относительно новый для того периода вид медиа – телевидение, предпочитая опираться на более привычный материал учебного кино.

На первый взгляд, удивляет относительно слабое присутствие в отечественных диссертационных исследованиях 1960-2010 годов такого популярного еще с 1920-х годов медийного материала, как пресса. Действительно, в ходе текущей практики указанного периода самодеятельная (школьная, вузовская, заводская и пр.) пресса бурно развивалась, и количество школьников, студентов, вовлеченных в процесс создания самодеятельных газет и журналов, существенно превы-

шало число аудитории, охваченной кинообразованием. Однако анализ практического опыта доказывает, что педагоги, курировавшие процесс медиаобразования на материале прессы, были значительно меньше ориентированы на исследовательскую деятельность, чем их коллеги, занимающиеся кинообразованием, что не могло не отразиться на процентном соотношении тематики диссертаций.

В 1990-х годах прошлого века кинематограф как материал для медиаобразования впервые уступил первое место синтезу различных видов медиа. Исследования, опирающиеся на несколько видов средств массовой коммуникации, составили 30% от общего числа диссертаций медиаобразовательной направленности, в то время, как доля кинематографически ориентированных работ снизилась до 20%, то есть упала втрое по сравнению с периодом 1960-1989 годов.

Но настоящий бум медиаобразовательных исследований, опирающихся на синтез различных видов медиа, наступил в XXI веке: к ним, на наш взгляд, можно отнести 46,6% от общего числа диссертаций, защищенных в период с 2000 по 2010 годы.

Впрочем, это логично – новое столетие ознаменовалось интенсивным развитием мультимедийных технологий. Не будем забывать, что персональные компьютеры и интернет пришли к массовым пользователям России со значительным опозданием по сравнению со странами Запада. Поэтому нет ничего удивительного в том, что в качестве материала для медиаобразовательных исследований они стали использоваться лишь с 1990-х годов (средняя доля такого рода диссертаций за последние 20 лет составила примерно 14,6% от общего числа).

Однако, несмотря на мультимедийную (включая и интернет) ориентацию медиаобразовательных исследований XXI века, «старые» виды медиа и сегодня всё еще привлекают исследователей в области медиаобразования. Доля кинематографически ориентированных исследований с 2000 по 2010 год составила

Таблица 9. Медийный материал, используемый в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике 1960-2010 годов

№	Медийный материал, используемый в российских диссертационных исследованиях	Всего	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Пресса, печать	14 (8,0%)	2	1	2	2	7
2	Кинематограф	60 (34,5%)	9	14	21	6	10
3	Телевидение, радио, звукозапись	29 (16,7%)	2	6	6	4	11
4	Компьютеры, интернет	15 (8,6%)	0	0	0	6	9
5	Иные медиа	8 (4,6%)	0	1	2	3	2
6	Синтез различных видов медиа	48 (27,6%)	2	0	3	9	34
	Всего диссертаций:	174	15	22	34	30	73

13,7%, далее в качестве исследовательского материала используются пресса (9,6%) и телевидение, радио, звукозапись (15,1%).

Автономия и/или интеграция

Анализ авторефератов/диссертаций медиаобразовательной тематики 1960-2010 годов (см. данные таблицы 10) показал, что в диссертационных исследованиях данного периода наблюдается примерное равенство между сторонниками автономного и интегрированного типов медиаобразования.

37,3% российских исследователей предпочли автономный тип медиаобразования (спецкурсы, факультативы, кружки и т.д.), а 41,2% – интегрированный с основными/базовыми дисциплинами. Меньшая часть исследователей – 21,3% исследователей опиралась на синтез автономного и интегрированного типов медиаобразования.

В 2003 году мы провели опрос 26 экспертов (из 10 стран мира) в области медиаобразования [Fedorov, 2003; Федоров, 2005], в котором именно синтетический путь внедрения медиаобразования был назван самым эффективным – 61,5% голосов. Интегрированный тип медиаобразования нашел поддержку у 30,7% международных экспертов, а автономный – только у 7,7%.

Различия подходов очевидны, однако анализ данных таблицы 10 доказал, что интерес российских исследователей медиаобразования XXI века к синтезу автономного и интегрированного типов явно возрастает. Во всяком случаем именно на 2000-2010 годы приходится пик медиаобразовательных исследований, ориентированных на синтетический путь его внедрения.

Однако, несмотря на данную тенденцию, можно предположить, что и в дальнейшие годы в российском медиаобразовании сохранятся все три типа медиа-

Таблица 10. Автономный или интегрированный тип медиаобразования, используемый в российских диссертационных исследованиях 1960-2010 годов

№	Тип медиаобразования, используемый в российских диссертационных исследованиях	Всего	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Автономный	65 (37,3%)	3	5	14	16	27
2	Интегрированный с основными / базовыми дисциплинами	72 (41,2%)	7	11	17	13	24
3	Синтез автономного и интегрированного типов	37 (21,3%)	5	6	3	1	22
	Всего диссертаций:	174	15	22	34	30	73

образования, так как каждый из них имеет свои преимущества и специфику. К примеру, качественная подготовка профессионалов в области медиа (или медиакомпетентных учителей) невозможна без автономных медиаобразовательных учебных курсов, а в условиях школьного обучения интегрированное медиаобразование выглядит предпочтительнее.

Учреждения

Анализ содержания авторефератов/диссертаций (см. данные таблицы 11) показывает, что на протяжении всего периода 1960-2010 годов основным типом учреждений, используемым в качестве экспериментальной базы диссертационными исследованиями медиаобразовательной тематики, были школы (39,6%). Затем шли вузы (21,3%), медийные агентства (14,9%), учреждения дополнительного образования, культурно-досуговые учреждения / центры (11,5%), комплекс нескольких учреждений (9,8%).

В XXI веке при сохранение доминанты школьной базы (36,9%) возник резкий всплеск медиаобразовательных исследований на материале высшей школы: – в 35,6% от общего числа диссертаций 2000-2010 годов в качестве базовых учреждений использовались вузы.

Таблица 11. Тип учреждений, используемый в качестве экспериментальной базы российскими диссертационными исследованиями медиаобразовательной тематики 1960-2010 годов

№	Тип учреждений	Всего	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Вузы	37 (21,3%)	0	2	3	6	26
2	Средние специальные учебные учреждения	2 (1,1%)	0	0	1	0	1
3	Школы	69 (39,6%)	9	9	15	9	27
4	Дошкольные учреждения	1 (0,6%)	0	0	0	0	1
5	Учреждения доп. образования, культурно-досуговые учреждения / центры	20 (11,5%)	0	2	6	9	3
6	Медийные агентства	26 (14,9%)	4	4	7	2	9
7	Библиотеки, медиатеки	2 (1,1%)	0	0	0	1	1
8	Комплекс нескольких учреждений	17 (9,8%)	2	5	2	3	5
	Всего диссертаций:	174	15	22	34	30	73

Детальный анализ показал, что увеличение доли вузов, как типов учреждений, используемых в качестве экспериментальной базы российскими диссертационными исследованиями медиаобразовательной тематики 2000-2010 годов, объясняется следующим: российские медиапедагоги XXI века пришли к выводу, что широкое развитие медиаобразования в школах невозможно без прихода туда медиакомпетентных учителей. Следовательно, повысился интерес к исследованиям на базе педагогических вузов. Так 53,8% (14 из 26) диссертаций 2000-2010 годов, касающихся медиаобразования в вузах, посвящены медиаобразованию будущих учителей.

Отметим, что за весь период 1960-2010 годов средние специальные учебные учреждения, дошкольные учреждения и библиотеки почти не фигурировали в качестве базовых для медиаобразовательных исследований. Их общая доля в материалах диссертаций составила лишь 1,7%. Таким образом, именно в этом направлении видится перспектива для новых исследований, затрагивающих малоосвоенную медиаобразованием специфику данных учреждений.

Возрастные группы

Анализ содержания авторефератов и диссертаций (см. данные таблицы 12) показывает, что в период 1960-2010 годов основной возрастной группой медийной аудитории, исследуемой в российских диссертациях медиаобразовательной

Таблица 12. Возрастные группы медийной аудитории, исследуемые в российских диссертациях медиаобразовательной тематики 1960-2010 годов

№	Возрастные группы медийной аудитории, исследуемые в российских диссертациях медиаобразовательной тематики	Всего	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Дошкольники	1 (0,6%)	0	0	0	0	1
2	Младшие школьники	3 (1,7%)	0	0	1	1	1
3	Школьники средних классов	19 (10,9%)	2	4	3	3	7
4	Старшеклассники	37 (21,3%)	2	5	9	2	19
5	Школьная аудитория в целом	69 (39,6%)	8	8	7	6	27
6	Учащиеся средних специальных учебных учреждений	2 (1,1%)	0	0	1	0	1
7	Студенты	41 (23,6%)	0	2	6	7	26
8	Школьная и студенческая аудитория одновременно	46 (26,4%)	1	3	6	7	11
9	Взрослая аудитория	15 (8,6%)	2	0	1	4	8
	Всего диссертаций:	174	15	22	34	30	73

тематики были школьники (39,6%). Далее шли студенты (23,6%), школьная и студенческая аудитория одновременно (26,4%). Что касается градации школьной аудитории, то в российских диссертациях медиаобразовательной тематики она исследуется в следующих процентных соотношениях: школьная аудитория в целом (39,6%), старшеклассники (21,3%), школьники средних классов (10,9%), младшие школьники (1,7%). Таким образом, налицо неадекватно низкий, по нашему мнению, интерес российских исследователей в области медиапедагогики к возрасту младших школьников и дошкольников. Да и исследования, касающиеся медиаобразования взрослой аудитории и учащихся средних специальных учебных учреждений также нуждаются в существенной интенсификации.

Данные таблицы 12 хорошо коррелируются с данными таблицы 11 (например и здесь и там на первом месте идут школы и школьники, а последнем месте – дошкольники и дошкольные учреждения).

География исследований

Анализ данных таблицы 13 показывает, что в 1960-1980-х годах большинство исследований на медиаобразовательную тему выполнялось в Москве (61,9%). Доля исследований провинциальных ученых в этот период, составляла 22,5%. Однако уже в 1990-х годах соотношение существенно изменилось: число региональных исследований (40,0%) по теме медиаобразования практически сравнялось со столичной (46,6%) долей.

Первое десятилетие XXI века показало, что наметившаяся тенденция вполне закономерна. С 2000 по 2010 годы доля диссертаций, защищенных московскими авторами по теме, связанной с медиаобразованием, сократилась до 31,5%, в то время как доля региональных исследований резко увеличилась до 60,3%.

Таблица 13. Соотношение российских диссертационных исследований медиаобразовательной тематики, выполненных в 1960-2008 годах в Москве, Петербурге и провинции*

№	Место выполнения диссертационных исследований по тематике медиаобразования:	Всего	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-2010	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Москва	81 (46,5%)	12	15	17	14	23
2	Санкт-Петербург	21 (12,1%)	-	2	9	4	6
3	Регионы / провинциальные города России	72 (41,2%)	3	5	8	12	44
	Всего диссертаций:	174	15	22	34	30	73

* с учетом того, что ряд диссертаций, формально защищавшиеся в Москве и Петербурге, выполнялись региональными учеными на базе провинциальных вузов и школ.

На наш взгляд, процесс столь заметного уменьшения числа столичных диссертационных исследований медиаобразовательной тематики можно объяснить несколькими причинами:
- во-первых, в 2000 году почти одновременно ушли из жизни признанные лидеры московских научных школ аудиовизуального и медиаобразования – Ю.Н.Усов и Л.С.Зазнобина, в прежние десятилетия руководившие немалым числом аспирантов;
- во-вторых, именно Москву в большей степени, чем провинцию, коснулась тенденция ухода из научной деятельности молодежи (в столице, как известно, больше возможностей сменить низко оплачиваемую научную работу на более прибыльную);
- в-третьих (и это, наверное, главное), к началу XXI века в регионах России возникло несколько сильных научных школ, центров медиаобразования (Таганрог, Белгород, Екатеринбург, Сибирь и др.), генерировавших ряд новых диссертационных исследований (в том числе и на зарубежном материале).

Российские научные исследования в области медиаобразования 1960-х-1970-х годов

Если в 1950-х годах медиа рассматривались российской педагогической наукой как технические средства обучения [Кащенко, 1951; Меньших, 1952; Сычева, 1955; Чиркова, 1955; Громов, 1958] в рамках школьных дисциплин обязательного цикла и/или как средства для идеологического и этического воспитания подрастающего поколения (Колдунов, 1955), то в 1960-годы ситуация стала постепенно меняться под воздействием «оттепельных» процессов во всех сферах жизни государства.

Конечно, практико-утилитарная (практическое изучение и использование медийной техники для создания медиатекстов разных видов и жанров, применение медиатехники как технического средства обучения на учебных занятиях) модель медиаобразования по-прежнему занимала сильные позиции [Архангельский, 1963; Прессман, 1963; Шахмаев, 1967; Черепинский, 1968 и др.]. Однако не меньший вес приобрели диссертационные исследования, ориентированные на эстетическую модель медиаобразования [Карасик, 1966; Рабинович, 1966; Пензин, 1967; Баранов, 1968 и др.].

Несмотря на неизбежные для тех времен идеологические пассажи, где – в большей или в меньшей степени – цитировались документы компартии [см., например, Левшина, 1975, с.3; Иванова, 1978, с.3; Малобицкая, 1979, с.1] и труды марксистского толка [Левшина, 1975, с.8, 11; Иванова, 1978, с.4; Малобицкая, 1979, с.2], в исследованиях, ориентированных на эстетическую модель медиаобразования, на первый план выходили задачи развития у учащихся эстетических потребностей [Левшина, 1975, с.23], полноценного эстетического вос-

приятия [Соколова, 1971; Иванова, 1978, с.7; Монастырский, 1979] на медийном (прежде всего – аудиовизуальном, кинематографическом) материале.

При этом, как правило, эстетическая составляющая педагогического процесса рассматривалась в медиаобразовательных исследованиях 1960-х – 1970-х годов в совокупности с этической, поэтому невозможно говорить о выделении исследовательских моделей в «кристально чистом» виде. Эстетическая концепция медиаобразования нередко включала и практический компонент (особенно ярко это проявилось в исследовании О.А.Баранова [Баранов, 1968].

Кроме того, анализ авторефератов данного периода по тематике медиаобразования позволяет сделать вывод, что в них безраздельно доминировала школьная тематика.

Образовательно-информационная модель была представлена в этот период работами, исследующими историю прессы для детей 1920-х годов [Колесова, 1966; Алексеева, 1968]. Идеолого-воспитательная составляющая модели доминировала, по нашим данным, только в одной диссертации [Саперов, 1969].

Детальный анализ авторефератов диссертаций периода 1960-х годов показал, что в некоторых из них научный аппарат формулировался еще достаточно вольно и лапидарно. К примеру, в исследовании С.Н.Пензина «Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства» [Пензин, 1967] были заявлены актуальность темы исследования, его проблематика, цель и научная новизна, но не акцентировались объект и предмет, гипотеза, задачи, методология, теоретическая значимость исследования, положения, выносимые на защиту.

В 1970-х годах описание научного аппарата в диссертациях по медиаобразованию стало более разветвленным [Левшина, 1975, с.6-10; Иванова, 1978, с.6-8: Малобицкая, 1979, с.3-8 и др.], но порой достаточно противоречивым в плане терминологии. К примеру, в диссертации И.С.Левшиной **предметом исследования** назван «**процесс** идейно-нравственного и эстетического формирования восприятия школьниками художественного фильма» [Левшина, 1975, с.7], в то время, как в диссертации З.С.Малобицкой «**процесс** нравственно-эстетического воспитания старших школьников средствами киноискусства» [Малобицкая, 1979, с.8] назван **объектом исследования**.

И.С.Левшина настаивала на том, чтобы медиаобразование на материале киноискусства проводилось в «обстановке максимально свободной от методов обучения – от обязательных заданий, письменных работ, балльных оценок» [Левшина, 1975, с.21]. Другие исследователи – сторонники интегрированного медиаобразования – считали, что оно вполне может встраиваться в обычные уроки – русского языка, литературы и пр. К примеру, С.М.Иванова считала, что проблема кинообразования школьников «не может быть решена все урочной системы» [Иванова, 1978, с.6]. И таких исследователей в период с 1960-1979 было большинство.

Анализ автореферата диссертации В.Л.Полевого показал, что исследователь одним из первых в отечественном медиаобразовании попытался обосновать необходимость развития критического мышления по отношению к медиатекстам, отмечая, что «мышление учащихся на уровне восприятия фильма будет значительно активизировано лишь в том случае, если им будет предоставляться возможность с определенной мерой самостоятельности оценивать и различать на экране существенное и несущественное, необходимое и случайное, анализировать, синтезировать и обобщать увиденное» [Полевой, 1975, с.8].

В целом в диссертациях по медиаобразовательной тематике 1970-х годов предлагалась довольно разнообразная шкала уровней восприятия и оценки медиатекстов учащимися [Усов, 1974; Левшина, 1975; Иванова, 1978; Малобицкая, 1979 и др.], однако в целом их можно обобщить в виде следующей классификации: низкий уровень (восприятие и оценка медиатекста на уровне фабулы с доминирующей ориентацией на развлечение), средний уровень (восприятие и оценка медиатекста на уровне понимания нравственных качеств персонажей), высокий уровень (восприятие и оценка медиатекста на уровне понимания авторской позиции/концепции, включая их проявление в звукозрительном решении). В целом такого рода типология, наиболее убедительно обоснованная в трудах Ю.Н.Усова, доминировала в российском медиаобразовании не только в 1970-е, но и в последующие годы [Усов, 1989].

Российские научные исследования в области медиаобразования 1980-х годов

Ужесточение конфронтации между Кремлем и Западом, свойственное периоду первой половины 1980-х годов, привело к некоторому оживлению идеологической составляющей в медиаобразовательных исследованиях [см., например: Кириллова, 1983]. Однако в целом, баланс между практико-утилитарными и эстетическими концепциями в медиаобразовании продолжал сохраняться на протяжении всех 1980-годов. Как, впрочем, и доминанта в исследованиях школьного и кинематографического материала.

Анализ авторефератов показал, что во второй половине данного временного периода, когда в процессе так называемой «перестройки» стала слабеть цензура, а общество в целом, пусть медленно, но стало двигаться в сторону демократизации и плюрализма мнений, в отечественном медиаобразовании впервые обозначился ощутимый рост опоры на социокультурные и культурологические концепции и, соответственно, – на такие исследовательские задачи, как развитие у аудитории понимания социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов. Наиболее ярко эта тенденция проявилась в диссертации А.В.Шарикова (1989).

В исследовании Ю.И.Божкова (1984) чуть ли не впервые в истории развития медиапедагогики в России подверглась критике практико-утилитарная ме-

диаобразовательная модель, в которой обозначался «существенный недостаток, в ней в соответствии с методикой 1950-х годов самодеятельное кинотворчество рассматривалось как овладение суммой технических приемов киносъемки» [Божков, 1984, с.4]. Добавим, что выявленный Ю.И.Божковым изъян свойствен и практико-утилитарным педагогическим исследованиям, посвященным образованию учащихся на материале прессы, фотографии, радио, телевидения, звукозаписи и прочим видам медиа. Только вместо технических приемов киносъемки там рассматриваются технические приемы создания фотографий, теле/радиопередач, стенных и малотиражных газет и т.д. Сегодня тот же недостаток свойствен и многим исследованиям, посвященным обучению компьютерной грамотности, информационным технологиям в образовании, когда, главной целью педагога провозглашается обучение аудитории овладение технические умениями создания power-point презентаций или интернет-сайтов…

Бесспорно, самая значимое медиапедагогическое исследование 1980-х годов – докторская диссертация Ю.Н.Усова «Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников» [Усов, 1989], где он обобщил свой, к тому времени почти двадцатилетний опыт медиаобразования, ориентированного на эстетическую концепцию. Здесь речь шла уже о создании целостной системы (с учетом структуры, содержания, форм и методов), которая давала учащимся критерии самостоятельного отбора аудиовизуальной информации, поступающей к нему по различным медийным каналам [Усов, 1989].

Исходя из того, что восприятие кинотекста представляет собой постижение «звукопластического образа, динамично развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства, а восприятие фильма – как процесс становления кинообраза в сознании зрителя» » [Усов, 1989, с.16], Ю.Н.Усов выдвинул понятие «аудиовизуальной культуры как определенной системы уровней эстетического развития школьников на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989, с.21].

В диссертации давалось определение «кинопедагогики как отрасли науки о закономерностях, формах и методах воспитания человека экранными искусствами» [Усов, 1989, с.15] и «аудиовизуальной грамотности, то есть навыков анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, … основанной на развитом процессе восприятия звукозрительного образа: возникновение ассоциаций, выявление семантики реальных единиц киноповествования, образного обобщения по мере синтеза этих единиц, осмысление многоплановости увиденного, определение к нему своего отношения» [Усов, 1989, с.16].

При этом, на наш взгляд, справедливо утверждалось, что рассмотрение эволюции кинообраза и его восприятия позволяет «рассмотреть вопросы истории кино как истории развития зрительской культуры: от восприятия элементарных единиц киноповествования (события, запечатленные кинокамерой) к кадру, его

внутренней композиции, от линейного киноповествования к ассоциативному (1920-е годы) и полифоническому с приходом звука и последующим развитием кино» » [Усов, 1989, с.21].

Анализируя целый ряд определений понятия «кинообразование», содержащихся в трудах российских педагогов и искусствоведов, Ю.Н.Усов справедливо отметил, что в большинстве работ российских авторов кинообразование рассматривалось как часть общей системы педагогического воздействия, эстетического воспитания, как средство эмоционального, гармоничного развития современного человека, что связывалось с задачами приобщения к лучшим произведениям искусства экрана, с освоением его языка, с организацией художественного опыта. «Решение данных задач, – писал Ю.Н.Усова, активизирует процесс социализации школьника при использовании метода общения на основе киноискусства и позволяет учащимся через мир ценностей этических, культурных, социальных освоить нравственный и гражданский опыт, уточнить свои жизненные позиции, отношение к труду и обществу» [Усов, 1989, с.3].

Под кинообразованностью Ю.Н.Усов понимал знания, раскрывающие особенности воздействия киноповествования, стимулирующие восприятие, интерпретацию, эстетическую оценку произведений экранных искусств. А под аудиовизуальным мышлением – понимание и интерпретацию звукозрительной, пространственно-временной формы повествования как речевой продукции, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе анализа произведений экранных искусств. При этом имелось в виду, что степень образованности и глубина аудиовизуального мышления определяют развитие потребности зрителя в общении с произведениями экранных искусств различного уровня, линейной или более сложной – ассоциативной, полифонической форме повествования.

Ю.Н.Усов рассматривал кинообразование как целенаправленный, педагогически организуемый процесс совершенствования нравственно-эстетического развития личности в системе четырех основных видов деятельности на материале экранных искусств: «1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств – любительская кино – и видеосъемка» [Усов, 1989, с.8].

В своем исследовании Ю.Н.Усов доказал, что экранные искусства становятся эффективным средством художественного развития личности именно в системе вышеупомянутых видов деятельности. Кинообразование рассматривалось им как средство развития аудиовизуального мышления, потребностей ин-

тересов школьников, как составляющая в общей системе эстетического воспитания. При этом содержание кинообразования определялось спецификой восприятия пространственно-временной формы повествования, особенностями воздействия экранных искусств на сознание, мировоззрение учащихся.

В итоге Ю.Н.Усов определил кинообразование как систему эстетического воспитания и художественного развития аудитории, осуществляемого в «процессе совершенствования восприятия и оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, в художественной структуре экранных искусств. Реализация этой системы создает благоприятные возможности для формирования мировоззрения, художественно-творческих способностей, эстетического сознания школьников, их общей культуры. Предлагаемая система позволяет развить:

- эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности;
- эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности;
- художественно-творческие способности … (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с.6-7].

Таким образом, по сравнению с его кандидатской диссертаций (Усов, 1974) общая концепция кинообразования Ю.Н.Усова к 1989 году существенно расширилась, она стала учитывать работу не только с произведениями киноискусства, но и с теле/видеотекстами, вобрала в себя практический подход (креативную деятельность школьников – любительские кино/видеосъемки и т.д.). Иначе говоря, в докторской диссертации Ю.Н.Усова кинообразование приобрело многоаспектность, позволяющую избежать крайностей – подходов, направленных на исключительно практическую деятельность, или только на развитие художественного вкуса.

Основные задачи кинообразования были обозначены Ю.Н.Усовым следующим образом:

- дать представление об основных явлениях экранных искусств;
- помочь ориентироваться в потоке аудиовизуальной информации;
- развивать познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность и культу-

ру, художественный вкус по отношению к экранным искусствам;
- развивать восприятие системы звукозрительных образов, самостоятельность эстетических суждений, оценок;
- готовить учащихся к самообразованию в области киноискусства [Усов, 1989, с.15].

Естественно, что для практического использования данных положений необходимо было разработать показатели аудиовизуальной грамотности школьника. Ю.Н.Усов полагал, что высшими уровнями такого рода показателей могут быть способности учащегося 1) многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма; 2) определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; 3) читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания фильма; 4) воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной длительности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя » [Усов, 1989, с.18].

При этом Ю.Н.Усов совершенно справедливо указывал на типичные недостатки в методических подходах российской кинопедагогики, когда вместо формирования целостного восприятия аудиовизуального образа, развернутого в динамике пространственно-временных координат, учащимся предлагалось изучать лишь отдельные специфические признаки кино – монтаж, ракурс и т.д.» [Усов, 1989, с.16].

Стоит напомнить, что ко времени написания этой работы [Усов, 1989] видеотехника в России еще не получила широкого распространения. Школы и вузы, как правило, еще не располагали портативными видеокамерами и камкордерами для того, чтобы оперативно и легко осуществлять видеозапись в процессе учебных занятий. Поэтому Ю.Н.Усов был вынужден в большей степени опираться на методические подходы, связанные с коллажами, раскадровками, слайд-фильмами и т.д.

Тем не менее, базовые методические подходы Ю.Н.Усова, на наш взгляд, остаются актуальными и сегодня: «методика развития аудиовизуальной грамотности представляет собой целенаправленное формирование разветвленной системы сенсорных эталонов и оперативных единиц восприятия киноискусства на материале монтажных листов, фотокадров, короткометражных фильмов, учебных кинофрагментов. Такая методика активно способствует осмыслению социально-философского содержания художественной структуры фильма, просле-

живанию динамической смены точек зрения съемочной камеры, эмоционально-смысловому соотнесению единиц киноповествования, овладению при восприятии свернутым процессом «опознания» эмоционально-образного содержания формы киноповествования, а при анализе фильма – процессом «развертывания» звукозрительной формы киноповествования» » [Усов, 1989, с.17].

В ходе многолетних исследований и практической апробации Ю.Н.Усовым были разработаны следующие основные этапы формирования аудиовизуальной грамотности:

- «рассмотрение поэлементного построения кинообраза, процесса его становления в экранном пространстве и в сознании зрителя;
- освоение ключевых понятий: законы монтажного мышления, дискретность киноповествования, специфика кинематографического времени и пространства, ритма, художественные возможности тематического развития авторской мысли в пространственно-временной форме повествования;
- освоение перцептивных действий анализа-синтеза формы киноповествования, кадра как единицы киноповествования, его пространственно-временного измерения; использование учащимися освоенных единиц киноповествования в своей художественно-творческой деятельности;
- осознание понятия кинообраза, его структуры на основе сопоставления с художественным образом в других видах искусства; рассмотрение составных образа и их значений; синтез составных частей и их содержания; сопоставление утверждаемой точки зрения автора в звукопластической форме со своей» [Усов, 1989, с.17].

При этом уровень аудиовизуального мышления оказывался напрямую связанным с глубиной понимания и интерпретации формы различных типов киноповествования, содержащей мировоззренческие ориентации автора, со способностью учащегося к ассимиляции экранной среды, к сопереживанию персонажу и автору, а результат интерпретации зависел от умения осмыслить эмоциональную реакцию, эстетически оценить художественный текст, систему авторских взглядов.

Для коллективного анализа произведений экранных искусств в школьной аудитории Ю.Н.Усов разработал следующую последовательность практических действий:

- «рассмотрение внутреннего содержания первых кадров, начала развития основных тем киноповествования;
- определение конфликта, выявляющего логику развития авторской мысли в основных частях фильма;
- осмысление авторской концепции, раскрывающейся в звукопластической форме повествования;
- обоснование своего отношения к идейно-эстетической концепции фильма» [Усов, 1989, с.20].

Теоретические концепции Ю.Н.Усова стали основой для цикла нескольких учебных программ для средней школы, разработанных под его руководством. В них просматривалась четкая логика усложнения материала. От восприятия эпизода, содержащего событие, поступок героя (1-3 классы), через восприятие группы эпизодов, объединенных фабульной канвой, причинно-следственными связями (4-7 классы), к эмоционально-смысловому соотнесению кадров и элементов внутрикадровой композиции, объединенных образами, ассоциативными связями полифонического развития авторской мысли в пространственно-временной форме (9-10 классы).

В течение многих лет коллектив лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания (ныне Институт художественного образования Российской Академии образования) под руководством Ю.Н.Усова экспериментально апробировал его систему кинообразования школьников:

I-III классы. Формирование зрительской культуры в практике художественного творчества, игровой деятельности, позволяющей освоить первоначальные представления о пластических возможностях кино и других видов искусства, способных передать мысли и чувства автора в особых пространственно-временных измерениях литературно-художественного текста, живописного полотна, музыкального произведения, сценической или экранной реальности. Решение этих задач, как показал эксперимент, способно превратить встречу с фильмом в радостный способ познания мира на основе активного восприятия учащимися динамической системы звукозрительных образов.

К концу третьего года обучения учащиеся начальной школы овладевают первоначальными знаниями о кино как особом виде искусства в ряду других, умениями эмоционально воспринимать и оценивать содержание фильма, запоминать и пересказывать отдельные кадры, эпизоды, сцены, описывать героев и свое отношение к ним, узнавать музыку из просмотренных фильмов, участвовать в коллективных играх-заданиях.

IY-YII классы. Воспитание зрительской культуры в процессе изучения кинематографических понятий, необходимых для формирования анализа фильма: экранное пространство и время, монтажное мышление и ритм киноповествования, роль киноискусства в жизни человека и общества, многообразие воздействия художественных особенностей кино, причинно-следственные связи отдельных частей фильма в процессе просмотров и обсуждений.

К концу седьмого класса школьники овладевают знаниями о синтетической природе кино, об основных кинопрофессиях, о видах и жанрах кино; умениями выделять основные элементы композиции фильма в последовательности эпизодов: завязка, кульминация, развязка, следить за столкновением и развитием характеров героев, видеть позицию автора фильма, которая определяется отбором эпизодов, манерой актерской игры, приемами операторского решения.

YIII-X классы. Воспитание зрительской культуры в процессе осмысления общих и отличительных особенностей художественного образа в кино и других видах искусства, специфической формы киноповествования, передающей идейное содержание фильма. Осмысление понятий о художественной закономерности построения фильма, о монтажности мышления, об особенностях организации внешнего и внутреннего планов повествования, выявляющего авторскую концепцию фильмов различных жанров.

К концу десятого класса школьники овладевают знаниями об особенностях воздействия кино как пространственно-временного искусства, о сюжетосложении в фильме; умениями осмысливать запечатленное на экране в различных связях, соотношениях, воспринимать общий эмоциональный строй различных эпизодов, образное содержание киноповествования, выявлять внутреннюю смысловую связь сюжетных линий фильма, оценивать концепцию кинокартины, аргументировано формулировать свое отношение к художественному содержанию фильма» [Усов, 1989, с.25-27].

Известно, что на протяжении большей части 1980-х Россия все еще была закрытым от Запада обществом. Поэтому к 1989 году Ю.Н.Усов еще не мог в полном объеме познакомиться с работами крупнейших зарубежных медиапедагогов. Однако даже ограниченный анализ работ иностранных ученых, предпринятый им в докторской диссертации, в целом свидетельствовал о верном понимании концепций медиаобразования в мире. Ю.Н.Усов выделил такие задачи зарубежной медиапедагогики как выработка самостоятельного мышления, критического отношения к действительности, развитие восприятия и медиаграмотности, понимания особенностей функционирования медиа в социуме и т.д. [Усов, 1989, с.4]. Таким образом, имея представление об основных направлениях медиаобразования на Западе, в большей степени направленных на формирование критического мышления и медиаграмотности/медиакомпетентности, Ю.Н.Усов продолжал придерживаться «эстетической концепции», ориентированной в первую очередь на развитие художественного восприятия, вкуса аудитории, на анализ произведений искусства.

Такой подход многими западными медиапедагогами (Л.Мастерман, Р.Кьюби, Р.Хоббс и др.) объявлен устаревшим. В частности, по причине того, что, по мнению, к примеру, Л.Мастермана, в процессе занятий невозможно доказать школьникам высокую художественную ценность произведения А. и отсутствие таковой в опусе В. Но в еще большей степени – из-за бурного развития телевидения, персональных компьютеров и Интернета, в силу чего информационный медийный спектр стал существенно преобладать над художественным. Отсюда и возникший на Западе повышенный интерес к таким категориям как «агентство» («источник информации»), «информационный эффект» и т.д., не привязанным напрямую к эстетическим качествам медиатекста.

Вопреки такого рода мнениям, Ю.Н.Усов убедительно и доказательно отстаивал свою точку зрения: развитие творческой личности учащихся может быть успешным в первую очередь именно при обращении к эстетическому материалу аудиовизуальных медиа. И здесь ему помогал богатый практический опыт – проведение целенаправленного констатирующего формирующего эксперимента по кинообразованию школьников 8-10 классов в московских школах №№ 91, 1140 (1974-1978), разработка экспериментальных учебных программ и опытной модели кинообразования для учащихся 1-10 классов, кинообразование учителей московских школ (1978-1980), проведение знаменитого «тушинского эксперимента» (1980-1985) в 30-ти школах Москвы. В этом масштабном медиаобразовательном эксперименте в качестве «опорных площадок» были задействованы средние школы №№ 15, 313, 599, 613, 818 и другие. В них кинообразованием были охвачены учащиеся с первого по десятый класс. Все эти годы под руководством Ю.Н.Усова продолжалось и кинообразование учителей. В 1983-1986 Ю.Н.Усов совместно с профессором З.С.Смелковой читал курс «Основы киноискусства» для студентов Московского государственного педагогического института. Теоретические разработки и методические подходы Ю.Н.Усова апробировались в те годы не только в России, но и в Эстонии, Казахстане и Узбекистане.

Роль Ю.Н.Усова как лидера российской кино/медиапедагогики огромна. Всю свою сознательную жизнь Ю.Н.Усов последовательно отвергал популярные на Западе медиаобразовательные концепции «ухода» от оценки художественного качества медиатекста. Как отвергал он и попытки многих российских педагогов превратить кино/медиаобразование в ординарное ТСО или иллюстративный материал на разного рода уроках и занятиях в школе и вузе. Ю.Н.Усов был решительным противником и «философско-моралистических» подходов к медиатексту (когда экранное произведение становилось для педагога лишь поводом, для обсуждения нравственных или идейных проблем). Бесспорно, в российском кино/медиаобразовании можно назвать немало заметных имен, однако именно Ю.Н.Усов сумел вывести медиапедагогику на самый высокий уровень теоретических обобщений, последовательно и четко разработанных методических принципов, определил «эстетическую» ориентацию российского кино/медиаобразования как базовую приверженность художественным ценностям, с учетом связи традиционных и новых искусств, «старых» и «новых» технологий.

Российские научные исследования в области медиаобразования 1990-х годов

Экономический кризис 1990-х годов, свойственный постсоветскому периоду, не мог не отразиться на процессе медиаобразования. Это проявилось, прежде всего, в том, что общее число диссертационных исследований медиапедагогической тематики в России, по сути, осталось на уровне 1980-х годов, в то время, как в западных странах медиаобразование переживало период бурного развития.

Следствием внедрения новых информационных технологий стало то, что в 1990-е годы были защищены первые диссертации, в которых в качестве медиаобразовательного материала использовались компьютеры и интернет [Гура, 1994; Петрова Н.П., 1995; Куликова, 1999, Моисеева, 1997; Лепская, 1999 и др.].

В то же время тенденции глобализации образовательного процесса привели к тому, что социокультурные и культурологические модели в медиаобразовании, на которые опирались российские исследователи впервые сравнялись по частоте использования с практико-утилитарными [Зазнобина, 1990; Гавриченков, 1997 и др.] и эстетическими [Федоров, 1993; Шиян, 1992, 1995; Брейтман, 1997 и др.]. Одним из наиболее ярких примеров культурологического подхода в медиаобразовании было диссертационное исследование В.В.Гура основанное на диалоговой концепции культуры М.М.Бахтина [Гура, 1994].

В данном исследовании справедливо отмечалось, что «гуманизация компьютерного обучения должна осуществляться путем перехода от разработки компьютерных обучающих систем к созданию культурных информационно-образовательных сред, учитывающих многообразие информации в формирующейся экранной культуре» [Гура, 1994, с.8].

Заметное место в ареале медиаобразовательных исследований того периода стали занимать работы, основанные на интегрированном подходе. К примеру, в исследовании М.Ю.Бухаркиной (1994), опиравшейся на идеи своего научного руководителя Е.С.Полат (1937-2007), медиаобразование рассматривалось через призму телекоммуникационных проектов, под которыми понималась совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата (Бухаркина, 2004).

При этом данные проекты делились на языковые, культурологические и ролево-игровые, что обуславливалось целями обучения, связанными в диссертации М.Ю.Бухаркиной с практическим овладением языком, лингвистическим и филологическим развитием школьников, получением культурологических, страноведческих знаний, с ситуативной, коммуникативной природой человеческого общения.

В частности, ролево-игровые проекты включали:

- имитационно-деловые, моделирующие ситуации той или иной профессиональной деятельности в воображаемых ситуациях;
- драматизацию литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступали учащиеся;
- имитационно-социальные, где учащиеся исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей, пр.) [Бухаркина, 2004, с.13-15].

В диссертационном исследовании Л.А.Ивановой, также построенном на интегрированном медиаобразовании, связанном с базовыми курсами преподавания иностранного языка, была разработана следующая модель развития медиакомпетентности аудитории на занятиях по иностранному языку (правда, в самом тексте медиакомпетентность была названа не слишком удачным, на наш взгляд, термином медиакоммуникативная образованность) [Иванова, 1999, с.12].

Данная модель подтвердила свою эффективность в результате многолетнего формирующего эксперимента, однако, она, на наш взгляд, не лишена определенных недостатков. Во-первых, здесь не учитывается весь медийный спектр, используемый в процессе медиаобразования (что, впрочем, объясняется выбором кино и видео в качестве базовых медиа). Во-вторых, умения, приобретаемые в процессе медиаобразования, не акцентируют необходимость развития критического мышления по отношению к медиатекстам разных видов и жанров. В-третьих, нет ясности по отношению к умениям избирательно относиться к потреблению медийной информации.

В целом диссертация Л.А. Ивановой стало заметным вкладом в медиаобразовательную тематику российских исследований 1990-х годов, ориентированных на интегрированные подходы.

Среди других заметных работ того периода отмечу исследования Е.А.Бондаренко (1997) и А.Я.Школьника (1999). В первом из них творчески развивались идеи аудиовизуального образования школьников, выдвинутые Ю.Н.Усовым. Во второй – давалась широкая панорама медиаобразовательных методик на материале прессы.

Российские научные исследования в области медиаобразования в начале XXI века

Относительно стабильное социально-экономическое развитие России с 2000 по докризисный август 2008 года, обусловленное во многом небывало высокими ценами на энергоносители, создало предпосылки для интенсивного развития медиаобразования. По инициативе возглавляемой нами научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» Министерство образования и науки Российской Федерации зарегистрировало в июне 2002 года новую вузовскую специализацию 03.13.30 – «Медиаобразование», по которой началось обучение студентов в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова (ТГПИ). В 2008 году ТГПИ заключил официальный договор о сотрудничестве в области медиаобразования и медиаграмотности с Программой ООН «Альянс цивилизаций». Российские медиапедагоги активно включились в процесс сотрудничества с зарубежными коллегами по линии ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы. Один за другим стали открываться медиаобразовательные порталы и сайты (http://www.mediaeducation.ru, http://edu.of.ru/medialibrary и др.).

Деятельность Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России (http://www.edu.of.ru/mediaeducation) получила новый импульс, в том числе и в сотрудничестве с МОО «Информация для всех» (http://www.ifap.ru) и Московским Бюро ЮНЕСКО (http://www.unesco.ru). По всей России возникли новые очаги медиаобразования. К примеру, в Белгородском государственном университете медиаобразование стало интегрироваться в преподавание курсов журналистики и медиакритики (А.П.Короченский), в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (Екатеринбург) – в курсы культурологии и менеджмента (Н.Б.Кириллова). Все большее число российских вузов, школ и учреждений дополнительного образования стало включать медиаобразование в свои учебные планы и программы. Государственные структуры чаще стали поддерживать движение медиаобразования (грантовая поддержка со стороны Министерства образования и науки РФ, слушания вопросов информационной грамотности и медиаобразования на заседаниях Общественной палаты РФ, включение тематики медиаобразования в текст государственной концепции развития информационного общества и пр.

На этом фоне число диссертационных исследований по тематике медиаобразования с 2000 по 2010 год возросло вдвое по сравнению с предыдущим десятилетием. При этом явно обозначилась доминанта социокультурных и культурологических медиаобразовательных моделей при возникшей тенденции синтеза различных медиа как материала для образования.

Впервые в истории российского медиаобразования задачи развития знаний/понимания социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов стали преобладающими для исследований по медийной педагогике. В некоторых диссертациях возникла и абсолютно новая для России медиапедагогическая задача – подготовка людей к жизни в демократическом обществе. Усилилась тенденция к постановке задач развития критического мышления личности, ее способностей к коммуникации, восприятию, оценке, анализу медиатекстов. Больше стало работ, ориентированных на создание медиатекстов разных видов и жанров, на распространение знаний в области теории и истории медиа, медиакультуры и медиаобразования.

Эти изменения объясняются рядом факторов: бурным развитием медиа (особенно компьютерных, аудиовизуальных) во всем мире; глобализаций образовательного процесса, расширением международных научных контактов (в том числе в области культурологии, социологии, теории и истории медиа и медиаобразования), включая виртуальные (через интернет, электронную почту); желанием российских исследователей найти новые исследовательские ниши в области медиапедагогики. Отсюда, в частности, интерес к истории развития медиаобразования в России [Челышева, 2002] и на Западе [Колесниченко, 2007], [Новикова/

Левицкая, 2000], [Печинкина, 2008], [Рыжих, 2007], [Худолеева, 2006], а также опора на вузовский материал во многих исследованиях 2000-2010 годов.

С другой стороны, в некоторых диссертациях этого периода продолжали развиваться идеи традиционной для российского медиаобразования эстетической модели на стыке литературного и кинообразования [Дорофеева, 2000], в той или иной степени уже апробированные в исследованиях Ю.М.Рабиновича (1966), Г.А.Поличко (1987) и др.

Диссертации М.Н.Фоминовой (2001), А.А.Журина (2004), Н.Ю.Соколовой (2004), Д.В.Залагаева (2005), И.М.Хижняк (2008), Н.В.Чичериной (2008) отразили наметившуюся в прежние десятилетия тенденцию исследования возможностей интегрированного медиаобразования в школе и вузе.

Например, М.Н.Фоминова (2001) рассматривает медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе. В ее автореферате четко прослеживается ориентация на эстетическую модель медиаобразования: «основная цель включения медиаобразования в процесс освоения предмета «Мировая художественная культура» – формирование и развитие грамотного читателя, зрителя, слушателя, способного воспринимать и анализировать художественный образ, создаваемый на языках разных искусств, «декодировать» различные уровни смысла образов» [Фоминова, 2001, с.10].

В большинстве остальных исследований интегративного характера (А.А.Журин (2004), Н.Ю.Соколова (2004), Д.В.Залагаев (2005) и др.) прослеживается опора на столь же традиционную для России практическую/деятельностную модель медиаобразования.

Однако, так или иначе, авторы медиаобразовательных исследований интегративной ориентации сходятся во мнении, что «медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественные школьные дисциплины, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных школьных дисциплин» [Фоминова, 2001, с.10].

Начало XXI века стало для российских медиапедагогов и временем концептуальных обобщающих докторских диссертаций [Возчиков, 2007; Кириллова, 2005; Короченский, 2003; Хилько, 2007; Фатеева, 2008 и др.].

В докторской диссертации Н.Ф.Хилько (2007) обосновывается духовно-личностный подход к развитию учащихся средствами экранных технологий, базирующийся на положении о том, что аудиовизуальная культура является видом народной культуры, пересекающейся с эстетической, технической и художественной культурой. Н.Ф.Хилько вполне обоснованно утверждает, что в основе аудиовизуальной культуры лежат перцептивные процессы визуализации звукозрительного образа и формирования сенсорных эталонов, способных к порождению новых образов на экране. Особую ценность представляет рассмот-

рение автором зрительской культуры как разновидности перцептивной культуры, включающей в себя различные подходы и смыслы. При этом верно подмечено, что творческий статус зависит от внесения личностных смыслов в воспринимаемый материал. Особая педагогическая значимость придается при этом перцептивному подходу к анализу экранной культуры.

Н.Ф.Хилько анализирует понятия и функции которыми характеризуется аудиовизуальная медиакультура. При этом особое внимание уделяется разрешению противоречия между потребностями в самореализации (свойственными, как известно, подросткам и молодежи) и отношениями социума к экранной культуре [Хилько, 2007, с.4].

Опираясь на концепции социальной экологии, Н.Ф.Хилько обосновывает новое направление – педагогики аудиовизуального творчества, связанной с экологией экранной/зрительской культуры [Хилько, 2007, с.18]. Он рассматривает многообразные формы аудиовизуального творчества, раскрывает структуру и модель специальных творческих способностей и умений, включенных в линии личностного развития.

Анализируя психолого-педагогические механизмы экранного творчества, Н.Ф.Хилько справедливо связывает их с реконструкцией различных представлений и трансформаций в новое визуальное качество. И в этом просматривается сущность креативных изменений, влекущих за собой новообразования личности.

На основании изученного теоретического и эмпирического материала автором делается вывод о разделении феномена аудиовизуальной культуры на четыре группы. Автор выделяет следующие аспекты аудиовизуальной культуры, представленные в формах продвижения сущностных сил самораскрытия человека, в результате чего некреативная информация переводится в творческие формы: когнитивно-образовательное пространство аудиовизуального развития, креативно-коммуникативное пространство, техногенно-художественные информационные ресурсы экрана, этнокультурная и реабилитационно-экологическая система самореализации. Все это находит отражение в креативно-педагогическом потенциале аудиовизуальной культуры как многоуровневого и полифункционального явления [Хилько, 2007].

Разработка автором модели аудиовизуального творчества [Хилько, 2007, с.34] тесно увязывается с личностными факторами и качествами, что делает ее полноценной и комплексной и позволяет наметить многосторонние пути выявления соответствующих педагогических ситуаций и технологий самораскрытия.

Логически оправданным представляется выделение Н.Ф.Хилько четырех следующих блоков данной модели:

- визуально-медийный (потребление аудиовизуальной информации);
- общеразвивающий (творческое познание и использование аудиовизуальных средств на базе медиацентра/медиатеки);

- интерактивный (выявление творческого потенциала личности в аудиовизуальной сфере);
- локальный (освоение коммуникативной культуры в условиях медиацентра и участия в медийных фестивалях) [Хилько, 2007, с.34].

Таким образом, просматривается ориентация на рост художественного сознания, духовной детерминации творческого потенциала личности. К данным этапам примыкают духовно-личностные доминанты, линии личностного развития и всевозможные формы аудиовизуального творчества, связанные с различными элементами новизны.

В этом контексте рассматриваются также ценностные, мотивационные и личностные параметры саморазвития, определяются не только различные креативные качества видов аудиовизуального творчества, но и соответствующие им педагогические возможности, проявляющиеся в духовно-личностных изменениях.

Нельзя не отметить подробный анализ Н.Ф.Хилько структуры творческих способностей и умений, впервые осуществленный на богатом эмпирическом материале и подтвержденный данными педагогической диагностики.

Раскрыв систему феномена аудиовизуальной культуры в ее статике и динамике, автор успешно применил им же разработанную теоретическую систему в разработке педагогических основ технологии аудиовизуального творчества [Хилько, 2007, с.34-39].

Культуролого-педагогический анализ динамики способностей, умений, интересов, мотивов участия в экранном творчестве с точки зрения проявлений творчества в зрительской, образовательной и продуктивной деятельности, позволил Н.Ф.Хилько показать роль техносферы и образного компонента, что нашло свое выражение в углублении личностных потребностей.

Особенно важной представляется выдвинутая Н.Ф.Хилько установка на развитие экологии зрительского восприятия (как составной части зрительской культуры), предполагающей «умеренность в просмотрах», контроль и возрастные ограничения по отношению к аудиовизуальной продукции, способность к критическому анализу экранных текстов разных видов и жанров, использование экологической стратегии противодействия натуралистическому изображению насилия на экране, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции [Хилько, 2007].

Анализируя педагогические и реабилитационные аспекты личностного развития в процессе аудиовизуального творчества, Н.Ф.Хилько опирается не только на обширный анализ теоретических источников, но и на результаты собственной экспериментальной работы с учащейся молодежью (например, в рамках таких реабилитационных тем, как «материнство», «милосердие», «друзья» и т.п.). Настаивая на том, что оптимизация учебно-познавательной деятельности в русле аудиовизуальной культуры может осуществляться исключительно в диалого-

вых формах, связанных с дивергенцией и виртуализацией мышления, Н.Ф.Хилько обстоятельно анализирует методические особенности развития у учащихся способностей к медиатворчеству [Хилько, 2007, с.34-35].

Большую значимость Н.Ф.Хилько придает реабилитационно-экологической линии личностного развития, которая предусматривает следующие типы медиатворчества учащихся: «духовно-релаксационное, перцептивно-духовное, духовно-кумулятивное, интеллектуально-перцептивное, перцептивно-нравственное, анимационно-ретроспективное, гедонистическое, этнореабилитационное, игровое интерактивное, интерактивно-коммуникативное, интерактивно-экологическое, социально-реконструктивное, посткоммуникативное и социальное нравственно-экологическое» [Хилько, 2007].

В целом Н.Ф.Хилько удалось структурировать различные возможности творческой деятельности, основанные на принципах многофункциональности и полимедийного использования экранных средств саморазвития личности, культуролого-педагогического осмысления системы аудиовизуальной медиакультуры. Диссертация Н.Ф.Хилько представляет собой обширное системное исследование феноменологии экрана с позиций взаимодействия культурного и личностного пространства, здесь рассматриваются аудиовизуальные компоненты креативности, социокультурные технологии экранного творчества в досуговой деятельности молодежи, выстраивается педагогическая система социокультурных экранных технологий. Речь идет о теоретических основах развития медиакреативности учащихся с учетом интеграции экологических, социокультурных и личностных факторов [Хилько, 2007].

В итоге в обобщающем исследовании Н.Ф.Хилько сделан важный шаг в теоретико-методическом осмыслении феномена аудиовизуальной медиакультуры, развития творческих способностей на материале экранных технологий, медиаобразования подрастающего поколения с опорой на синтез социокультурных, культурологических и практических концепций медиаобразования.

Другая заметная работа периода 2000-2010 годов – докторская диссертация А.А.Журина (2004). Она написана полемично, живым языком, лишенным натужного наукообразия и посвящена теме интеграции медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы. Мы знакомы со многими научными работами А.А.Журина, что позволяет сделать вывод о том, что теоретическая значимость исследования (разработка терминологического аппарата интегрированного медиаобразования, состоящая в обосновании выделения ключевых понятий и уточнении значений терминов; разработка концептуальных основ медиаобразования школьников в курсе химии средней общеобразовательной школы; дальнейшее развитие теории создания и использования средств обучения: формулировка закономерностей включения медиа в систему традиционных средств обучения) и практическая значимость исследования (разра-

ботка системы бифункциональных средств обучения: рабочих тетрадей на печатной основе, сборников заданий и упражнений, демонстрационных таблиц, компакт-дисков учебного назначения, методических рекомендаций для учителя, направленных на решение задач обучения химии и медиаобразования и представляющих собой дидактические образы-модели химического знания и средств массовой информации) [Журин, 2004, с.8], результат его многолетней исследовательской деятельности – как в области теории и методики преподавания химии в школе, так и в области медиаобразования.

Одним из достоинств диссертационного исследования А.А.Журина можно считать, наверное, смелость признания несостоятельности одной из его первичных гипотез [Журин, 2004, с.31], что обычно в педагогических исследованиях встречается крайне редко. Он отмечает: планировалось, что педагоги, задействованные в формирующем эксперименте, после ознакомления с принципами построения средств обучения химии и интегрированного медиаобразования будут активно включатся в разработку собственных средств обучения и попытаются использовать их на уроке, однако, полученный результат оказался неадекватным времени и силам, затраченными учителем. Причины полученного отрицательного результата, по мнению А.А.Журина, в том, что учителя были включены в несвойственную им деятельность, в результате чего оказались в состоянии постоянного информационного стресса.

На основе этого А.А.Журиным был сделан вывод о необходимости интенсификации работы по созданию отдельных видов средств обучения и интегрированного медиаобразования в соответствии с изложенными ранее теоретическими положениями [Журин, 2004, с.31].

Разработанные А.А.Журиным *принципы интеграции медиаобразования* (*принцип приоритетов*: подчинение целей и задач медиаобразования целям и задачам учебного предмета; *принцип дополнения и развития* – выбор из всех целей и задач медиаобразования только тех, которые дополняют и развивают цели и задачи обучения конкретного предмета; *принцип встраиваемости* в различные методические системы: цели и задачи интегрированного медиаобразования могут быть решены в рамках любой педагогической технологии) кажутся нам логичными и применимыми не только к преподаванию химии, но и других предметов [Журин, 2004, с.17].

К недостаткам работы можно, наверное, отнести не всегда корректную формулировку терминов. К примеру, вначале А.А.Журиным предлагалась следующая формулировка: «Медиатекст – текст, передаваемый по каналам средств массовой информации и коммуникации». На первый взгляд, всё выглядит вполне убедительно, однако, как хорошо известно, что массовая коммуникация (широкое понятие) включает в себя массовую информацию (более узкое понятие). Таким образом, концовка определения похожа на нечто вроде «… масла воло-

годского и масла». Впрочем, данное определение в автореферате диссертации А.А.Журина приобрело более лаконичную и адекватную формулировку: «Медиатекст – информация, передаваемая по каналам СМИ» [Журин, 2004, с.41].

Не кажется нам удачным и параграф, касающийся концепций зарубежного медиаобразования. В нем, к сожалению, отсутствует анализ ключевых/фундаментальных монографий, учебников, учебных пособий по медиаобразованию многих известных западных ученых и практиков медиапедагогики (Б.Бахмайера, Э.Бевор, К.Бэзэлгэт, К.Ворснопа, Ж.Гонне, Б.Дункана, Д.Консидайна, Л.Мастермана, Дж.Панджente, Дж.Поттера, А.Силвэрблэта и др.). И даже, когда автор диссертации ссылается на работы, действительно, ведущих западных медиапедагогов – Д.Букингэма и К.Тайнер, им анализируются не их основные труды (монографии, учебные пособия по медиаобразованию), а небольшие по объемы статьи, размещенные в интернете…

Из-за суженного спектра анализа западного медиаобразовательного опыта и вышел таким резким и категоричным один из выводов А.А.Журина о том, что в тамошних концепциях медиаобразования нет «важнейшего элемента образовательной системы – средств обучения» [Журин, 2004, с.36].

На наш взгляд, с этим вряд ли можно согласиться, так как в Канаде, Великобритании, Австралии и во Франции большое значение придается именно средствам обучения в системе медиаобразования (за последние 10-15 лет там издано немало учебников, учебных пособий, CD-ROMов, видеокассет и т.п. для проведения медиапедагогических занятий). В США, например, в 1990-х годах и в начале XX разработка и производство средств обучения (печатных, компьютерных и экранно-звуковых) по медиаобразованию нарастают как снежный ком. Их авторы – Д.Консидайн, С.Бэрэн, А.Силвэрблэт, Дж.Поттер, К.Тайнер и др. – разработали и медиаобразовательные концепции, системы.

Столь же категоричным кажется нам и утверждение А.А.Журина, что «научные исследования в области медиаобразования в России ограничены, по сути, тремя научными учреждениями: Государственным научным учреждением «Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования» (лаборатория технических средств обучения и медиаобразования), НИИ художественного образования РАО (лаборатория экранных искусств) и Таганрогским государственным педагогическим институтом». А как же быть с исследованиями в области медиаобразования в Воронежском государственном университете (только за последние десять лет доцент ВГУ С.Н.Пензин два раза подряд получал научно-исследовательские гранты по программе «Университеты России» под свои проекты по проблемам медиаобразования на аудиовизуальном материале)? А медиаобразовательные исследования (несколько раз поддержанные грантами РГНФ и РФФИ), монографии, учебные пособия Н.Ф.Хилько из Омского филиала Государственного института культурологии? А работы профессо-

ра О.А.Баранова из Тверского государственного университета? А труды медиапедагогов из Курганского государственного университета (С.М.Одинцова, Н.А.-Леготина и др.)? Сюда можно добавить также исследования профессора Г.А.-Поличко (Государственный университет управления), профессора Н.Б.Кирилловой (Уральский государственный университет), профессора В.А.Монастырского (Тамбовский государственный университет), профессора А.П.Короченского (Белгородский государственный университет) и многих других российских медиапедагогов…

Докторская диссертация А.П.Короченского (2003), напротив, разрабатывает совершенно новое направление в медиаобразовании, связанное с медийной критикой.

На наш взгляд, исследование А.П.Короченского – четко структурированный труд, в котором впервые в России столь глубоко и полно анализируется важнейший феномен жизни современного «информационного общества» – медиакритика. Осознавая непривычность самого термина (к слову сказать, давно ставшего вполне обыденным на Западе) для отечественного читателя, А.П.Короченский тщательно подходит к его обоснованию. Отмечая, что в англоязычной литературе термин “media criticism” применяется как для обозначения научного анализа деятельности масс-медиа в академических трудах, так и для «оперативного анализа» актуальных проблем функционирования СМИ, автор концентрирует наше внимание именно на этом варианте медиакритики [Короченский, 2003, с.2-3].

К сожалению, огромное влияние средств массовой информации на общественную жизнь парадоксальным образом сочетается с относительной неразвитостью отечественной медиакритики, тогда как она (рассматриваемая как особая область журналистики), призвана анализировать актуальные творческие, профессионально-этические, правовые, экономические и технологические аспекты медиа. «Учитывая беспрецедентно возросшую социальную роль печатной и электронной прессы, специфику её функционирования в современных условиях, – пишет А.П.Короченский, – медиакритика обязана постоянно держать в поле зрения многообразные отношения средств массовой информации с обществом, с различными его институтами. В этих отношениях печатная и электронная пресса может представать не только в роли поставщика актуальной социальной информации, знаний об непрерывно изменяющемся окружающем мире, но и в качестве инструмента духовного управления обществом, средства обеспечения обратной связи между гражданами и властями. Всё это позволяет определить предмет медиакритики *как актуальное многоаспектное социальное функционирование средств массовой информации*» [Короченский, 2003, с.15].

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 медийной аудитории; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира человека; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. Последнее приобретает особую значимость в связи с тем, что российская аудитория все с меньшим доверием относится к средствам массовой информации. Если в середине 1990-х сообщения масс-медиа были весьма авторитетными для 70% россиян, то сейчас доверие публики к средствам массовой информации снизилось вдвое [Вартанова, 2002. с. 23].

Не менее четко и обоснованно выделены автором базовые функции медиакритики (информационно-коммуникативная, познавательная, коррекционная, социально-организаторская, просветительская, коммерческая) [Короченский, 2003, с.19-25]. Убедительна и авторская позиция по отношению к анализу манипулятивных возможностей медиа. На базе анализа многочисленных источников А.П-.Короченский систематизирует наиболее распространенные манипулятивные элементы современных СМИ: 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.

При этом всякий раз теоретические рассуждения подкрепляются убедительными конкретными примерами, которые помогают нам глубже проникнуть в суть той или иной функции медиакритики. Например, говоря о роли медиакритики в выявлении умолчаний в медиатекстах, А.П.Короченский отмечает «белые пятна», раз за разом возникающие в печатной и электронной прессе по поводу нарушений профессиональной этики журналиста (публикация заказных материалов, превращение журналистов в рупор тех или иных политиков или бизнесменов, использование прессой «тайных агентов», сообщающих «конфиденциальную информацию» и пр.).

Не могу не согласиться с автором и в его стремлении обозначить приоритетным полем медиакритики поддержание 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 высоки 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, сообщающем 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…

Прав А.П.Короченский и в том, что нужен тщательный психологический, культурологический и социологический анализ медиатекстов развлекательной массовой культуры (например, телепередач «За стеклом», «Последний герой», «Слабое звено» и пр.) на предмет выявления встроенных в их содержание социально ущербных идей, культурных и поведенческих стереотипов. Подобные шоу закрепляют в массовом сознании представления о принципиальной невозможности совершенствования якобы низменной человеческой натуры, о сводимости мотиваций всех поступков людей к воздействию простейших инстинктов, о нравственной допустимости и социальной легитимности применения аморальных методов (клеветы, травли, закулисных сговоров) для подавления и устранения людей, оказавшихся препятствием на пути к успеху [Короченский, 2003]. Кстати, через пять лет после диссертации А.П.Короческого состоялась первая в России защита диссертации, где такого рода медиатексты использовались в качестве медиаобразовательного материала [Григорова, 2008] с опорой на теорию развития критического мышления.

Очень важной кажется глава диссертации А.П.Короченского, в которой четко обозначена связь медиакритики и медиаобразования. Действительно, хотя медиаобразование объявлено ЮНЕСКО приоритетным направлением образовательного процесса XXI века, российские журналисты, как правило, не спешат «навести мосты» между своим корпоративным сообществом и медиапедагогикой (хотя и здесь лед тронулся, см., например, диссертацию И.В.Жилавской (2008).

А.П.Короченский в соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО предлагает расширить понятие медиаобразования, как долговременной общественно-просветительской деятельности, направленной не только на школьников и студентов, но и на взрослую аудиторию. То есть вести речь о непрерывном развитии в обществе культуры адекватного восприятия медийных сообщений (статей, радио/телепередач, фильмов, интернетных сайтов и т.д.) и о самостоятельной оцен-

ки работы средств массовой информации с учетом демократических и гуманных идеалов и ценностей.

В принципе ясно, почему развитие медиакритики и 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… И тут А.П.Короченский резонно отмечает, что участие журналистов в пропаганде идей медиаобразования в России, в работе по достижению его целей является сегодня недостаточным, хотя у медиакритики здесь огромный потенциал в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакультуры аудитории.

И здесь опять-таки прав А.П.Короченский: есть смысл расширить участие академических кругов, ученых, специалистов в различных областях (социологов, психологов, культурологов, педагогов и др.), учреждений культуры и образования, общественных организаций и фондов с целью развития медиаграмотности граждан, в создании организационных структур, способных выполнять весь спектр задач медиаобразования в сотрудничестве с медиакритиками.

В самом деле, у медиакритики и медиаобразования 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 жанров, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Более того, британские медиапедагоги (C.Bazalgette, A.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), «Репрезентацию» (понимание того, как то или иное «Агентство» представляет реальность в медиатексте) и «Аудиторию 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.

В России немало талантливых медиакритиков-практиков, однако, далеко не все они способны на весомые теоретические обобщения. Будучи не понаслышке знаком с трудами видных зарубежных ученых в области медиа (M.McLuhan, D.McQuail, L.Masterman, A.Hart, K.Tyner, C.Worsnop и др.), могу взять на себя

смелость утверждать – докторская диссертация А.П.Короченского по всем параметрам не уступает лучшим мировым аналогам. Преодолевая цеховую замкнутость, А.П.Короченский интегрирует медиаобразование с журналистикой и ничуть не хуже западных мэтров анализирует феномен медиакритики – как на уровне теоретических обобщений, так и на уровне конкретных материалов.

Оригинальностью подхода отличается и докторская диссертация В.А.Возчикова (2007). В ней, по сути дела, впервые на столь солидном уровне обосновывается философская база медиаобразования. В работе исследованы онтологические смыслы и цели медиаобразования как способа постижения медиакультуры через всестороннее осмысление медийной деятельности, как особого типа культурной и учебно-творческой среды [Возчиков, 2007, с.9].

В.А.Возчиков, отмечая, что «медиакультура есть доминирующая культура информационного общества, имеющая способом бытования деятельность традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, звуковых и визуальных образов; культура-универсум, вобравшая в себя функциональное многообразие массовой, народной, элитарной культур и их модификаций, онтологически укорененная в жизнедеятельности человека; культура-метасообщение о мировоззрении человечества на определенном этапе его существования» [Возчиков, 2007, с.17], дает этому феномену подробную и всестороннюю характеристику, во многом дополняя и углубляя ранее предложенные формулировки других исследователей.

В сходном ключе – с отчетливой ориентацией на культурологическую теорию медиаобразования – выстроена и докторская диссертация Н.Б.Кирилловой (2005), в которой справедливо говорится о роли «медиакультуры как посредника между властью и обществом, социумом и личностью, как интегратора новой медиасреды» [Кириллова, 2005, с.5]. При этом подробно анализируются функции и модели медиакультуры [Кириллова, 2005, с.12-15], правовые основы медийного менеджмента [Кириллова, 2005, с.28-30] и проблемы медиаобразования как фактора социализации личности (Кириллова, 2005, с.39-43].

В итоге Н.Б.Кириллова приходит к обоснованному виду, что «одним из важных направлений медиаобразования как основы становления информационного общества может стать открытие в ведущих государственных университетах, педвузах, институтах культуры новой специальности – «Медиалогии», которая позволит объединить в учебном процессе такие дисциплины как «История и теория медиакультуры», «Теория и практика журналистики», «Межкультурные коммуникации», «Медиаобразование», «Основы медиакритики», «Медиаменеджмент» и др. Такая комплексная подготовка позволит выпускникам войти в инфосферу полноценными специалистами XXI века: теоретиками и педагогами, менеджерами и социологами, методистами культурно-досуговых центров и экспертами-аналитиками по проблемам массмедиа» [Кириллова, 2005, с.43].

Как мы уже отмечали, значительная часть диссертаций, успешно защищенных в первом десятилетии XXI века, была посвящена тематике медиаобразования студентов педагогических вузов и университетов [Змановская, 2004; Иванова, 2004; Коновалова, 2004; Леготина, 2004, Рыжих, 2006, Стобникова, 2005; Чичерина, 2008 и др.]. Так в диссертациях Н.В.Змановской и Н.А.Леготиной были разработаны и апробированы на практике показатели и уровни сформированности медиаобразованности / медиаграмотности и готовности к осуществлению процесса медиаобразования у будущих учителей [Змановская, 2004, с.15-16; Леготина, 2004, с.14], модели организации процесса медиаобразования в гуманитарных вузах [Змановская, 2004, с.12; Леготина, 2004, с.11-13]. Аналогичные показатели и модель медиаобразования разработаны О.П.Кутькиной (относительно аудитории будущих библиотечно-информационных специалистов [Кутькина, 2006, с.11-15], Н.В.Чичериной (применительно к аудитории студентов языковых факультетов вузов [Чичерина, 2008, с.32].

Естественно, исследователи медиаобразования не могли обойти стороной и накопившиеся проблемы. В частности, Е.И.Худолеева (2006) разработала довольно подробную классификацию типичных проблем (общественно-политических, управленческих, организационных, дидактических, корпоративных, профессиональных, социальных, личностных), с которыми сталкивается развитие медиаобразования в России (таблица 14).

Думается, что таблица 14 в целом верно отражает основные проблемы, с которым сталкивается развитие медиаобразования в России в начале XXI века, хотя отдельные формулировки *(они отмечены нами звездочкой)*, на мой взгляд, могли быть сформулированы не столько категорично. Например, вместо слова «отсутствие» (медиапедагогов, мотивации и пр.) могли быть использованы такие формулировки, как «недостаточность» или «слабая мотивация»… Кроме того, большинство из проблем, отмеченных Е.И.Худолеевой, присущи и современному образовательному процессу в России в целом.

Таблица 14. Педагогические проблемы медиаобразования в России
[Худолеева, 2006, с.19].

Субъект медиаобразования	Проблемы	
Педагог	Личностные	– внутренние психологические проблемы, страх перед новой техникой и технологиями; – нежелание прилагать усилия и затрачивать дополнительную энергию для изучения возможностей использования новой техники в своей профессиональной деятельности;
	Социальные	– недостаточно высокий уровень информационного развития общества; – недоступность электронных информационных средств для многих социальных групп; – техническая невозможность каждого получать образование дистанционно;
	Профессиональные	– * отсутствие медийной компетентности преподавателей; – нежелание и невозможность опытных преподавателей пройти профессиональную подготовку;
	Корпоративные	– проблема развития электронно-образовательного пространства образовательных учреждений; – недостаточное использование в обучении дистанционных форм; – недостаток обмена опытом в освоении новых технологий через систему повышения квалификации, семинары;
Образовательные учреждения	Дидактико-организационные	– *отсутствие современного компьютерного оснащения в большинстве образовательных учреждений; – *отсутствие свободного доступа к компьютерной технике для преподавателей и обучающихся; – *отсутствие квалифицированных медиапедагогов; – *очень малое количество дидактических материалов и рекомендаций для проведения занятий с использованием медиа; – *отсутствие мотивации преподавателей и обучающихся;

Субъект медиаобразования	Проблемы	
Социум	Общественно-политические	– понятие «медиаобразование» для широкой педагогической общественности остается неизвестным; – *отсутствие сформированного общественного мнения по поводу необходимости медиаобразования как компонента общего образования;
	Управленческие	– отсутствие официального государственного запроса на подготовку медиапедагогов; – медиаобразование не является обязательным предметом; – отсутствие специальности «Медиаобразование»; – *отсутствие целенаправленной и систематичной государственной координации разработки теории и методики медиаобразования; – не определена до конца «сверхзадача» медиаобразования.

Литература*

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.

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

Возчиков В.А. *Медиасфера философии образования.* Бийск: Изд-во Бийск. педаг. гос. ун-та, 2007.

Гура В.В. *Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред.* Ростов: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. 320 с.

Жижина М.В. *Медиакультура: культурно-психологические аспекты.* М.: Вузовская книга, 2009. 188 с.

Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории.* Томск: Изд-во Томского ин-та информ. технологий, 2009. 322 с.

Журин А.А. *Интегрированное медиаобразование в средней школе (предметы естественнонаучного цикла).* М.: Изд-во Российской академии образования, 2009.

Журин А.А. *Медиаобразование школьников на уроках химии.* М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. 184 с.

Кириллова Н.Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну.* М.: Академический Проект, 2005. 448 с.

* Список диссертаций приведен в приложении.

Корконосенко С.Г. *Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование.* СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
Корконосенко С.Г. *Теория журналистики.* М.: Логос, 248 с.
Короченский А.П. *«Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики.* Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 280 с.
Максимова, Г.П. *Медиавоспитание в высшей профессиональной школе*. Ростов: Изд-во Ростов. гос. педагог. ун-та, 2006. 180 с.
Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С.555.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний // ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005 (a). С. 329-339.
Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // Образование в пространстве культуры. Вып. 2 / Отв. ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005 (b). С. 259-277.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования.* Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
Хилько Н.Ф. *Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере.* Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2008. 182 с.
Хилько Н.Ф. *Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты*. Омск: Сиб. фи-л Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.
Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности.* Омск: Изд-во Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
Хилько Н.Ф. *Социокультурные аспекты экранного медиатворчества*. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.
Хилько Н.Ф. *Экранная культура: медиасистемы и технологии*. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2003. 104 с.
Чичерина Н.В. *Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов.* М., 2008. 232 с.

1.4. Актуальность медиаобразовательных центров в современном обществе

(авторы – А.В.Федоров, А.А.Левицкая)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Федоров А.В., Левицкая А.А. Актуальность медиаобразовательных центров в современном обществе // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 4. С.72-83.

17 ноября 2008 года Правительство России утвердило «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Согласно распоряжениям Правительства, федеральным органам исполнительной власти и исполнительным органам государственной власти субъектов Российской Федерации предписано руководствоваться положениями данной концепции при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности. Среди приоритетных направлений в Концепции называется «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и ***медиаобразования***» [Концепция…, 2008].

Спустя месяц, 16 декабря 2008 года, была принята «Резолюция Европейского Парламента по медиаграмотности в мире цифровых технологий» [European Parliament Resolution…, 2008], в которой четко обозначался путь к ***обязательному статусу медиаобразования*** во всех странах Европейского Союза:

- медиаобразование должно охватывать всех граждан – детей, молодёжь, взрослых, пожилых людей, а также нетрудоспособных людей;
- медиаграмотность настоятельно рекомендуется к включению в качестве базовой компетентности в европейскую программу образования в течение всей жизни;
- медиаобразование должно стать компонентом формального образования, доступным всем учащимся, неотъемлемой частью учебных программ на каждой ступени школьного обучения;
- Еврокомиссии рекомендуется включить в программу подготовки педагогических кадров обязательные модули по медиаобразованию для всех ступеней школьного образования, чтобы способствовать более интенсивному внедрению этого предмета;
- соответствующие органы власти должны способствовать обучению учителей (всех специальностей и во всех типах школ) использованию на занятиях аудиовизуальных медиа и технологии медиаобразования [European Parliament Resolution…, 2008].

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 медийной техники. Медиакомпетентность/ медиаграмотность, обретенная в результате этого процесса, помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета.

Вместе с тем, до сих пор – и в нашей стране и за рубежом – часто смешиваются понятия «медиаобразования», «медиаграмотности», «информационной грамотности», «медиакультуры», «информационной культуры». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию, к выделению его наиболее важных целей, задач, способов внедрения в учебный процесс и т.д. Вот почему мы обратились к ведущим российским и зарубежным медиапедагогам с просьбой ответить на специальную анкету с целью выяснения следующих вопросов:

- какие известные определения медиаобразования и медиаграмотности имеют наибольшую поддержку в «экспертной группе»?
- какие медиаобразовательные цели и теории кажутся ей самыми важными?

В итоге на наши вопросы ответили 26 медиапедагогов из 10 стран.

Первый пункт нашей анкеты предлагал экспертам три варианта определений понятия медиаобразования (опубликованные в последние годы в авторитетных изданиях), с которыми им следовало согласиться или не согласиться. В итоге оказалось, что подавляющее большинство экспертов (96,15%) высказалось в поддержку следующего определения:

«Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными теории и цели соотносятся (по мнению экспертов) с современным социокультурным контекстом стран, где они проживают и работают, 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 рекомен-

дуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования» (Recommendations…, 1999, p.273-274). Очевидно, это определение, разработанное в рамках конференции ЮНЕСКО, показалось экспертам наиболее полным и убедительным.

Мы разделяем мнение К.Ворснопа (Ch.Worsnop), В.Монастырского, А.Короченского, Дж.Панджente (J.Pungente), С.Пензина, И.Розера (I.Rother), Д.Сюсса (D.Suess) и других медиапедагогов, которые в своих ответах на нашу анкету подчеркнули, что медиакомпетентность (media competence) / медиаграмотность (media literacy) – результат процесса медиаобразования (media education) личности.

Следующий вопрос анкеты касался того, какие задачи медиаобразования эксперты могут выделить в качестве основных. Мы предложили экспертам присвоить каждой из упомянутых ниже одиннадцати основных задач медиаобразования (в порядке их важности для конкретного респондента) определенное место/номер (№ 1 – самая важная задача,… № 11 – наименее значимая задача и т.д.). Затем каждому месту (номеру) мы присвоили соответствующее число баллов: 11 баллов за каждое первое место, 10 баллов – за каждое второе и т.д.

Подсчет средних экспертных баллов позволил нам определить итоговую значимость для экспертов тех или иных задач медиаобразования.

Результаты опроса по данному пункту (в порядке убывания голосов экспертов) представлены нами следующим образом:

1.Развивать способности к критическому мышлению/критической автономии личности: 84,27% голосов экспертов, 241 балл.

2.Развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов: 68,88%, 197 баллов.

3.Готовить людей к жизни в демократическом обществе: 61,89%, 177 баллов.

4.Развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов: 61,54%, 176 баллов.

5.Обучать декодированию медиатекстов/сообщений: 59,44%, 170 баллов.

6.Развивать коммуникативные способности личности: 57,34%, 164 балла.

7.Развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов: 54,90%, 157 баллов.

8.Обучать человека самовыражаться с помощью медиа: 53,85%, 154 балла.

9.Обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты: 50,00%, 143 балла.

10.Давать знания по теории медиа и медиакультуры (включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.): 47,90%, 137 баллов.

11.Давать знания по истории медиа, по истории медиакультуры: 37,76%, 108 баллов.

Анализ этих данных показывает, что в той, или иной степени эксперты считают важными все вышеуказанные задачи медиаобразования, выделяя при этом развитие способностей к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов и подготовку человека к жизни в демократическом обществе. В то же время относительными аутсайдерами нашего опроса (собравшие около трети экспертных голосов) оказались такие задачи, как передача знаний по теории и истории медиа и медиакультуры.

Что касается разницы между ответами российских и зарубежных экспертов, то она проявилась в основном в том, что зарубежные эксперты в большей степени выделили цель подготовки людей к жизни в демократическом обществе, в то время, как российские эксперты несколько большее внимание уделили развитию способности к восприятию (в том числе – эстетическому), оценке, пониманию, анализу медиатекстов. При этом и те, и другие в равной степени вывели на первое по значимости место развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности.

Следующий вопрос, на который было предложено ответить экспертам, касался наиболее важных для них теорий медиаобразования/медиапедагогики.

Подавляющее большинство экспертов (84,61%) выделили в качестве ведущей теорию развития критического мышления/критической автономии (что полностью соответствует лидерству аналогичной задачи медиаобразования в ответах на предшествующий вопрос). Далее с примерно равными предпочтениями (от 69% до 57%) следовали культурологическая, социокультурная и семитическая теории медиаобразования. Как и следовало ожидать, наименьшее число голосов экспертов (15,38%) получила предохранительная (то есть концентрирующаяся на защите аудитории от вредных влияний медиа) теория медиаобразования.

При этом зарубежные эксперты в большей степени высказались в пользу «практической» теории (с опорой на обучение практическим умениям работы с медийной техникой), теории «потребления и удовлетворения» (предпочтений аудитории) и идеологической теории, в то время, как российские медиапедагоги во многих случаях отдали предпочтения эстетической теории медиаобразования.

Эстетическая ориентация российской медиапедагогики имеет давние традиции, поэтому результаты нашего опроса лишь подтвердили известный факт. Вполне объяснима, на наш взгляд, и малая популярность у российских экспертов идеологической теории медиаобразования: находившаяся в течение многих десятилетий XX века под жестким идеологическим прессом, российская педагогика сегодня в целом негативно относится к идеологизации образовательного процесса, хотя, на самом деле, идеология по-прежнему (в явном или завуалиро-

ванном виде) продолжает оставаться влиятельной силой в любом обществе, а, следовательно, не может не отражаться на любых образовательных процессах.

В связи с вышеизложенным в современном обществе, как никогда ранее, возрастает актуальность создания и функционирования ***медиаобразовательных центров.***

Федеральной целевой программой «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) (Федеральная целевая программа…, 2009) настоятельно обращается внимание на то, какую важную роль в науке и образовании играют научно-образовательные центры.

Научно-образовательные центры (НОЦ) рассматриваются как основные инфраструктурные элементы данной Федеральной целевой программы, обеспечивающие закрепление научных и научно-педагогических кадров в сфере науки и образования. Предполагается, что именно они обеспечат наиболее эффективное использование научной, кадровой, опытно-экспериментальной и приборной базы в исследовательском и учебном процессах, развитие внутрироссийской мобильности ученых, преподавателей, прежде всего – молодежи. Механизм закрепления в науке посредством участия в научно-образовательных центрах, а также путем проведения научно-исследовательских работ, предусмотренных Федеральной целевой программой, «предполагает достижение молодыми исследователями такого уровня квалификации, который позволит им впоследствии быть конкурентоспособными на рынке научных исследований» [Федеральная целевая программа…, 2009].

В 1980-х – 1990-х годах и в первое десятилетие XXI века в России было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных проблемам образования на материале различных видов медиа (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Е.Л.Вартанова, В.А.Возчиков, М.В.Жижина, И.В.Жилавская, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Н.Б.Кириллова, А.П.Короченский, И.С.Левшина, Е.В.Мурюкина, С.Н.Пензин, Е.С.Полат, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, И.А.Фатеева, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько, И.В.Челышева, А.В.Шариков, Е.Н.Ястребцева и др.). Поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в России (с начала 1990-х годов).

Однако работы, касающиеся тематики создания и функционирования Научно-образовательные центров (НОЦ), направленных на развитие медиакомпетентности/медиаграмотности различных слоев населения, до сих пор встречаются относительно редко (к примеру, такого рода попытки делались в Центре медиаобразования города Тольятти, однако, на наш взгляд, на деле они привели во многом к неверному отождествлению медиаобразования с повсеместным внедрением обучения компьютерной грамотности).

Зарубежные исследователи (в первую очередь – Д.Букингэм, Ж.Гонне, Б.Бахмайер и др.) исследовали проблемы, связанные с созданием медиаобразовательных центров гораздо глубже. Ими были намечены примерные направления работы такого рода центров и т.д. Однако ни в России, ни за рубежом (см. труды Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт, Э.Харта, Б.Бахмайера, Ж.Гонне, Ж.Жакино и др.) до сих пор не было фундаментальных исследований, касавшихся разработки концептуальных моделей НОЦ медиаобразования. На создавшееся положение обращали внимание многие исследователи (Д.Букингэм, К.Бэзэлгэт и др.).

Отметим, что в отличие от зарубежных подходов к развитию медиаобразования (развития «критического мышления», семиотического подхода и т.д.), российская педагогика в течение многих десятилетий – вплоть до 1990-х годов опиралась на эстетический подход. Ключевой фигурой российского медиаобразования 1970-х – 1990-х годов, вероятно, можно считать Ю.Н.Усова (1936-2000), возглавлявшего лабораторию экранных искусств при Институте художественного образования Российской Академии образования. Именно Ю.Н.Усову принадлежит пальма первенства в подробной и поэтапной разработке медиаобразования школьников с учетом специально разработанной модели развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа и т.д. (Усов, 1989). После успешно проведенного «тушинского эксперимента», вовлекшего в 1980-х годах в процесс кинообразования десятки московских школ, созданная Ю.Н.Усовом лаборатория стала подлинным Научно-образовательным центром – лидером движения массового школьного медиаобразования в России.

А.В.Шариковым (в 1989-1991годах) была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мысли А.В.Шарикова, аудитория должна была изучать медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, политические, информационные и иные свойства. В какой-то мере взгляды А.В.Шарикова перекликались с концепцией Л.Мастермана (1985), который в своих работах основное влияние уделял развитию критического мышления личности с помощью медиаобразования. Споря с популярным в России эстетическим подходом в медиаобразовании, Л.Мастерман убежден, что в первую очередь надо развивать критическое мышление аудитории, учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на что они рассчитаны и т.д.

Важным событием в истории движения медиаобразования в России стала инициированная нашим научно-исследовательским коллективом, созданным при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, грант № 01-06-00027а), регистрация учебно-методическим объединением (УМО при Министерстве образования Российской Федерации) по специальностям педагогического образования новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30.)

в июне 2002 года. Данное решение на практике означало, что медиаобразование в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус.

Опираясь на финансовую поддержку грантов Российского гуманитарного научного фонда, Программы «Университеты России», грантов Министерства образования и науки РФ, гранта Президента России «Государственная поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005) (Государственная поддержка…, 2003, грант № НШ-657.2003.6), мы создали при Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность».

В целом среди источников финансирования деятельности НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» можно выделить:

- бюджетные средства, полученные по различным программам Министерства и образования и науки России;
- средства, полученные от российских и зарубежных грантовых фондов;
- другие внебюджетные материально-финансовые средства, привлекаемые для выполнения задач НОЦ, в том числе получаемые в результате совместных проектов с иными организациями.

Основными задачами Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» стали:

- изучение и анализ отечественного и зарубежного медиаобразовательного опыта;
- разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования (концепции, методы/технологии подходов/механизмов решения поставленных в конкретных проектах проблем);
- развитие финансовой основы медиаобразовательных исследований и разработок за счет использования фандрайзинга, внебюджетных средств и инновационной деятельности;
- создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста;
- создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности подрастающего поколения, прежде всего – студентов, будущих учителей;
- взаимосвязь и единство учебного и научного процессов, то есть обеспечение подготовки в вузе квалифицированных специалистов (социальных педагогов со специализацией 03.13.30 «Медиаобразование») и научно-педагогических кадров высшей квалификации (кандидатов наук) на основе новейших медиаобразовательных технологий;
- проведение научных конференций и семинаров медиапедагогической тематики, рекламной и пропагандистской деятельности;

- развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, научного сотрудничества с научными, образовательными организациями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности (в том числе – экспертиза научных и медиаобразовательных тем и инновационных проектов, докторских и кандидатских диссертаций), фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач в области медиапедагогики;
- расширение международного научно-образовательного сотрудничества с учебными заведениями и организациями зарубежных стран с целью расширения участия в мировой системе медиаобразования и исследований в области медиапедагогики, медиакультуры, медиакомпетентности.

В частности, заключен официальный договор (с 2008 года) между Таганрогским государственным педагогическим институтом им. А.П.Чехова и ООН (Программа «Альянс цивилизаций») в области медиаобразования и медиаграмотности. Наша научная школа осуществляет взаимодействие с медиаобразовательным центром CLEMI (Париж, Франция), с рядом зарубежных университетов (Университет им. Гумбольдта, Берлин; Кассельский университет, университет Майнца, Германия; Лондонский университет и др.) в области медиаобразования и медиакомпетентности. В рамках грантовых проектов, выполнявшихся коллективом, осуществлялось взаимодействие с рядом зарубежных научно-исследовательских фондов – Фулбрайт (США), Фондом Мак-Артуров (США), IREX (США), Институтом Кеннана (США), DAAD (Германия), научными фондами Франции, Швейцарии и др.

Что касается научных связей российского масштаба, то наш НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» осуществляет взаимодействие с такими российскими университетами, как Московский государственный университете (Е.Л-.Вартанова), Белгородский университет (А.П.Короченский), Южно-Уральский университет (А.Минбалеев), Тверской университет (О.А.Баранов), Воронежский университет (С.Н.Пензин), с лабораториями медиаобразования и экранных искусств Российской Академии образования (Москва), с Ассоциацией медиапедагогики России и др. учреждениями и общественными организациями.

Научный руководитель НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» координирует согласованность планов и работ основных направлений в деятельности, курирует методическую работу, разработку перспективного плана, контроль за его качественным выполнением. В план научно-исследовательских работ могут включаться инициативные фундаментальные исследования и поисковые работы, направленные на развитие научно-образовательного центра, на выполнение грантовых проектов.

Конкретные научно-исследовательские и образовательные работы (в том числе в рамках специализации 03.13.30 «Медиаобразование») НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» выполняются:

- профессорско-преподавательским составом нашей научной школы (профессор А.В.Федоров, профессор В.В.Гура, доценты И.В.Челышева, Е.В.Мурюкина, Н.П.Рыжих, В.Л.Колесниченко, преподаватели Д.Е.Григорова, Г.В.Михалева, Н.А.Бабкина и др.), инженерно-техническими специалистами, лаборантами вуза;
- аспирантами и преподавателями-стажерами;
- студентами в ходе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, других заданий, предусмотренных учебными планами, в студенческом научном обществе;
- профессорско-преподавательским составом, научными сотрудниками и другими работники других вузов и научных учреждений (по трудовым договорам).

Так одним из наших недавних проектов стала успешно проведенная в октябре 2009 года Всероссийская научная школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность». Занятия Научной школы проводились на базе Таганрогского государственного педагогического института при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» (Мероприятие 2.1. «Организация и проведение всероссийских и международных молодежных научных конференций и школ») Министерства образования и науки РФ.

Российские ученые Е.С.Полат (1998, 2001 и др.), Е.Н.Ястребцева, Я.С.Быховский (1994, 1995, 1999, 2000, 2001 и др.) и др. в своих трудах разработали концепции теории и практики создания дистанционного обучения, школьных медиатек и т.д., однако, они не ставили своей целью разработку полноценного Центра медиаобразования в вузе. В настоящее время в российской науке есть локальные разработки медиаобразовательных центров (Е.Н.Ястребцева, Н.А.Будникова и др.), но нет обоснованных и практически реализованных проектов, посвященных разработке теоретической концепции и модели создания Центра медиаобразования в вузе, проектов проведения формирующего эксперимента по внедрению разработанной концепции и модели вузовского медиаобразовательного центра. До сих пор не разработаны формулировки и обоснование совокупности теоретических положений, составляющих методологическую основу создания Центра медиаобразования в современном вузе, нет четкого определения его (медиаобразовательного центра) существенных признаков, качеств и свойств, не разработаны его концепция, модель, структура, цели и задачи, содержание.

Зарубежные исследователи, посвятившие проблеме медиаобразования немало трудов (Ж.Гонне, К.Бэзэлгэт, Э.Харт, Д.Букингем, К.Тайнер и др.), продвинулись в этом направлении в гораздо большей степени. Так под руководством Ж.Гонне (Gonnet, 2001) была разработана модель медиаобразовательного центра для французских школ (CLEMI), получившего государственную поддержку и функционирующего в Париже вот уже более четверти века. В Лондонском (Д.Букингем) и Кассельском (Б.Бахмайер), Саупхемптонском (Э.Харт) уни-

верситетах были разработаны и внедрены на практике модели вузовских Центров медиаобразования. Однако созданные при социокультурных условиях, отличных от российских, концепции этих медиаобразовательных центров не могут быть механически перенесены на российскую почву, хотя, конечно, зарубежный опыт будет нами тщательно проанализирован.

Членам нашего коллектива во время многочисленных зарубежных научных командировок удалось побывать во многих из западных Центров медиаобразования – в Париже, Лондоне, Брюсселе, Берлине, Касселе, Майнце, Вашингтоне. Однако привезенные из США, Великобритании, Германии, Франции, Бельгии материалы и впечатления нуждались в теоретическом анализе и обобщении.

Вот почему коллектив нашей научной школы выполнял следующие задачи по теме «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами» (при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы):

- анализ эффективности российских научно-образовательных центров (анализ и систематизация основных моделей, направлений, целей и задач, практических результатов) в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами;
- разработка критериев и способов оценивания эффективности медиаобразовательной деятельности такого рода НОЦ;
- разработка синтетической педагогической модели НОЦ медиаобразования (определение существенных признаков, качеств и свойств, разработка структуры, целей, задач, содержания данной модели, педагогических условий ее реализации);
- разработка типовых руководящих, организационно-методических документов, в которых будет регламентироваться деятельность НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» (Устав деятельности НОЦ, Перечень его основных функций, Учебно-методические программы, разработанные на базе НОЦ);
- разработка пакетов социологических анкет, валидных тестов (оценка медиакомпетентности), с помощью которых можно будет определить эффективность деятельности медиаобразовательных центров;
- разработка программы внедрения полученных результатов в образовательный процесс.
- разработка и публикация учебных программ и пособий медиаобразовательного цикла, реализуемых в НОЦ для разного типа аудиторий (студенты, аспиранты, вузовские преподаватели, школьные учителя и др.);
- проведение констатирующих и формирующего эксперимента по теме проекта;
- написание и публикация статей, учебных пособий, монографии по теме проекта.

В последние годы свои подходы к медиаобразовательным моделям разработали И.А.Фатеева (2007) и И.В.Жилавская (2009). В них наметилось дальнейшее раз-

витие идей, выдвинутых Л.Мастерманом (развитие критического мышления как основа медиаобразования, см. Masterman, 1985) и А.В.Шариковым (социокультурная теория медиаобразования, см. Шариков, 1991) в сторону большей универсальности. Мы полагаем [Fedorov, 2010; Федоров, 2010], что синтез ключевых медиаобразовательных теорий – реальная база для теоретического обоснования и разработки концептуальной модели НОЦ медиаобразования в современном вузе.

Литература

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World (2008). http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN

Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.

Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.

Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide.* London: Routledge, 268 p.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

Государственная поддержка ведущих научных школ Российской Федерации (2003-2005): общественные и гуманитарные науки. http://grants.extech.ru/grants/2003/schools/winers/6.php

Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: Изд-во ТИИТ, 2009. 322 с.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (2008).
http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08.2009

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.

Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации*. Челябинск, 2007. 270 с.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования.* Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.

Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы http://www.fcpk.ru/catalog.aspx?CatalogId=239

Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт.* М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1991. 66 с.

Ястребцева Е.Н. *Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах.* М: Проект Гармония, 2001.

1.5. Московские научно-образовательные центры в области медиапедагогики

(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Федоров А.В. Московские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 6. С.51-75.

Введение. Сравнительный анализ российских научно-образовательных центров (НОЦ) в области медиапедагогики тесно связан не только с их целями и задачами, но и с проблемой типологии теорий медиаобразования. Общее число НОЦ медиаобразования, сложившихся в России, насчитывает уже свыше десятка (разумеется, если учитывать наиболее значимые из них). Здесь мы анализируем деятельность столичных медиаобразовательных центров. При этом нами учитывались только такие НОЦ, деятельность которых (в той или иной степени) направлена на ***массовое медиаобразование.*** В силу этого мы не рассматриваем деятельность множества московских факультетов журналистики, кино и рекламы, готовящих исключительно профессионалов для медийной сферы. Вместе с тем, мы анализируем работу НОЦ при факультете журналистики Московского государственного университета именно потому, что в последние 7-8 лет его лидеры пытались выйти за привычный круг профессионального медиаобразования, осуществляя (особенно – в последние два года) систематические акции, направленные на массовое медиаобразование школьников и школьных учителей.

Краткая характеристика медиаобразовательных центров. Итак, выделим пять ведущих московских НОЦ медиаобразования:

- лабораторию экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования;
- лабораторию медиаобразования и технических средств обучения Института содержания и методов обучения Российской Академии образования;
- городская экспериментальная площадка «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении» лаборатории координации экспериментальных исследований **Центра общих проблем среднего образования** Института содержания и методов обучения Российской Академии образования;
- факультет журналистики Московского государственного университета;
- региональная общественная организация ЮНПРЕСС.

Отметим также, что многие сотрудники московских НОЦ медиаобразования – члены Ассоциации медиапедагогики России (http://edu.of.ru/mediaeducation), объединяющей в своих рядах сотни школьных учителей, преподавателей вузов, учреждений дополнительного образования, культуры и некоммерческих общественных организаций из разных городов страны.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: НОЦ при лаборатории экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования (http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm).

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1974 (год защиты диссертации его тогдашнего лидера – Ю.Н.Усова), Москва.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование (до 1992), государственное финансирование и гранты различных фондов (с 1992).

4.Руководство НОЦ: доктор педагогических наук, профессор Ю.Н.Усов (1974-2000), кандидат педагогических наук Л.М.Баженова (2000-2011).

Юрий Николаевич Усов (28 июля 1936 – 27 апреля 2000): краткая творческая биография

Доктор педагогических наук, профессор Ю.Н.Усов в течение нескольких десятилетий был бесспорным лидером российского медиаобразования, членом Правления Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Через два года после окончания киноведческого факультета ВГИКа (1972) он успешно защитил кандидатскую диссертацию и возглавил лабораторию кино и телевидения при Институте художественного воспитания Академии педагогических наук. Под его руководством в первой половине 1980-х был проведен ряд масштабных экспериментов по кинообразованию в десятках столичных школ. Именно им была наиболее подробно и доказательно обоснована ***эстетическая/художественная теория медиаобразования.*** Ю.Н.Усов вел активную преподавательскую деятельность (в школах, в московском кинолицее, на кинообразовательных курсах повышения квалификации учителей), руководил аспирантами и докторантами, написал несколько книг по проблемам теории и методики кино/медиаобразования школьников. Ю.Н.Усов публиковался по вопросам медиаобразования с начала 1970-х годов (в научных сборниках, в журналах «Сов.экран», «Педагогика», «Киномеханик», «Народное образование», «Телевидение и радиовещание», «Искусство кино», «Специалист», «Искусство и образование», «Искусство в школе» и др.). Участвовал в ряде международных конференций по кинообразованию и художественному воспитанию. Был одним из организаторов российско-британских семинаров по медиаобразованию в середине 1990-х годов.

Библиография (книги Ю.Н.Усова):

Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980.

Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе (совместно с В.Г.Рудалевым). М., 1983.

Программа факультативного курса «Основы киноискусства». М.,1986.

Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников 7-10 классов. Таллин, 1987.

Основы аудиовизуальной культуры (совм.с Л.Баженовой, Е.Бондаренко). М.,1991.

Основы экранной культуры. М., 1993.

В мире экранных искусств. М.,1994.

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

Литература о Ю.Н.Усове:

Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова // Искусство и образование. 2003. № 3. С.65-74. № 4. С.78-95.

Федоров А.В., Челышева И.В., Мурюкина Е.В. и др. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог, 2007.

Лариса Михайловна Баженова: краткая творческая биография

Кандидат педагогических наук (1982), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Работала старшим научным сотрудником лаборатории экранных искусств Института художественного воспитания Российской Академии образования. После кончины профессора Ю.Н.Усова (2000) возглавила эту лабораторию (с 2000 по настоящее время) в нынешнем Институте художественного образования РАО. Под научным руководством профессора Ю.Н.Усова неоднократно участвовала в практических экспериментах по кинообразованию школьников. В течение ряда лет преподавала в Московском кинолицее. Преподает в различных учебных заведениях Москвы. Участвовала во многих российских и международных конференциях. Л.М.Баженова – автор многих статей по проблемам кинообразования (журналы «Начальная школа», «Искусство и образование», «Искусство в школе», «Специалист», «Семья и школа», «Педагогика», «Медиаобразование» и др.).

Библиография (книги Л.М.Баженовой):

В мире экранных искусств. М., 1992.

Наш друг экран. Вып. 1 и 2. М, 1995.

Медиаобразование школьника (1-4 классы). М., 2004.

http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, школьные учителя.

6.Основная цель НОЦ: изучение возможностей использования экранных искусств (кино, телевидение, видео) в художественном воспитании и медиаобразовании школьников, развитие личности на материале художественных медиатекстов.

7.Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- экспериментальное эстетическое, этическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное медиаобразование школьной аудитории, развивающее:
- различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);
- умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиатекстов;
- потребности в освоении языка медиа для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и средствами массовой информации;
- потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;

- умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, собственных аудиовизуальных (видеотворчество, компьютерная анимация) и письменных текстов.
- проведение конференций и семинаров по проблемам медиаобразования;
- создание элективных и базовых медиаобразовательных курсов для школьников, для курсов повышения квалификации учителей;
- работа с аспирантами по тематике кино/медиаобразования.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ:

Медиаобразование определяется Ю.Н.Усовым как «система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 1998, с.55]. Введено также «понятие *аудиовизуальной культуры* как определенной системы уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989а, с.21].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней эстетического развития школьников разных возрастных групп в области экранных искусств; блок формирующих экспериментов, направленных на эстетическое кино/медиаобразование школьников; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие у школьников в процессе формирующих экспериментов. В целом модель Ю.Н.Усова интегрирует изучение экранных, традиционных искусств и коммуникативных технологий. Содержание модели определено «понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии)» [Усов, 1998, с.56].

При обосновании данной модели, Ю.Н.Усов определил возможности ее реализации в специальном и интегрированном медиаобразовании. Причем, эта

модель, согласно определению Ю.Н.Усова, может быть реализована в различных вариациях и соотношениях, что само по себе, на наш взгляд, важно именно для России (разные условия жизни в крупных городах и отдаленных районах, финансовая нестабильность образования и т.п.).

Модель Ю.Н.Усова направлена на эффективное развитие таких важных аспектов для базовой культуры личности как: активное мышление (включая образное, творческое, логическое, критическое, ассоциативное); восприятие, интерпретация, оценка и анализ различных медиатекстов; потребность в освоении и квалифицированном использовании медиаязыка; потребность в языковом общении при освоении медийной информации; умение передачи знаний, результатов восприятия посредством медиа [Усов, 1998, с.56].

Ю.Н.Усову (Усов, 2000а) принадлежит и разработка учебной модели развития виртуального мышления, в основу которой положено единство видеосъемки и восприятия ее результатов. Восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; выстраивание концепции увиденного; определение собственного отношения к материалу; вербализация; целостное рассмотрение экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000а, с.3-6].

В последние годы понятие виртуальной реальности заметно усложнилось. Если раньше ее воспринимали как нечто родственное художественной реальности, то с интенсивным внедрением компьютерных технологий виртуальная реальность с помощью компьютера, в самом деле, возникает на внутреннем экране сознания человека, соединяя его с любым создаваемым им (или чужим) медиатекстом. В связи с этим возникла идея развития так называемого виртуального мышления, которая, согласно мнению Ю.Н.Усова, способна разрешить существующие противоречия между уровнем достижений в области художественного воздействия искусства и готовностью современного человека активно использовать эти возможности – как на специальных занятиях, так и самостоятельно, в процессе восприятия, интерпретации многомерной пространственно-временной реальности. Виртуальное мышление тесно связано с историей развития экранных искусств, всеми видами познания пространственно-временной реальности (монтажного, аудиовизуального, пространственно-временного, экранного). Бесспорно, развитие виртуального мышления – одно из перспективных направлений медиаобразования в современных информационных условиях.

Важная особенность модели Ю.Н.Усова – интеграция экранных, электронных и новых информационных образовательных технологий в системы базового и дополнительного образования, досуговую деятельность учащихся.

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность школьников. При

этом выделяется «четыре вида деятельности: 1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств» [Усов, 1989а, с.7-8].

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу восприятия и анализа медиатекстов, циклам игровых/творческих занятий, практическим занятиям по видеосъемке и т.д.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- введение в медиаобразование (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т.д.);
- экранная реальность в медиаобразовании школьников (возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т.д.);
- человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т.д.);
- технологии, усовершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т.д.);
- философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т.д.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины факультативных и базовых циклов (для факультати-

вов в школах, для базовых курсов в специализированных учебных заведениях – лицеях, училищах; для курсов повышения квалификации учителей), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). Так среди возможных областей применения кино/медиаобразовательных программ можно отметить учебные занятия художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «Основы экранной культуры» и др.), уроки литературы, истории, иностранного языка и т.д. Например, предмет «Медиаобразование» может быть составной частью различных учебных дисциплин, или существовать в виде самостоятельного курса. Так как проблема подготовки профессиональных медиапедагогов в России пока не решена, такая вариативность логична для отечественного медиаобразования.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: НОЦ при лаборатории медиаобразования и технических средств обучения Института содержания и методов обучения Российской Академии образования (http://www.mediaeducation.ru).

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1965 (год, когда заведующим лабораторией технических средств обучения Академии педагогических наук был назначен Л.П.Прессман), Москва.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование (до 1992), государственное финансирование и гранты различных фондов (с 1992).

4.Руководство НОЦ: доктор педагогических наук, профессор Л.П.Прессман (1965-1993), доктор педагогических наук, профессор Л.С.Зазнобина (1993-2000), доктор педагогических наук, профессор А.А.Журин (2000-2004), кандидат педагогических наук Е.А.Бондаренко (2004 – настоящее время).

Лев Павлович Прессман (1924 – 1996): краткая творческая биография

Один из основателей «практической ветви» развития медиаобразования в России, доктор педагогических наук (1981), профессор (1982), член Союза кинематографистов России Л.П.Прессман окончил Куйбышевский педагогический институт (1948). В 1940-х – 1950-х годах был школьным учителем. С 1960 стал работать в Академии педагогических наук РСФСР (позже – Российская академия образования, РАО), где с 1965 по 1993 – заведовал лабораторией технических средств обучения (ТСО). В последние годы жизни – с 1993 по 1996 год занимал пост главного научного сотрудника РАО.

В течение многих лет Л.П.Прессман возглавлял многочисленные медиаобразовательные проекты. Его перу принадлежит множество работ по проблемам создания и использования экранно-звуковых средств в школе. В течение нескольких десятилетий ему удалось разработать эффективную систему использования комплекса ТСО для преподавания литературы и развития речи в школе, составить обширную кинохрестоматию по литературе. Л.П.Прессман написал сценарии более 150 учебных фильмов, телепередач, диафильмов, опубликовал несколько учебных пособий по проблемам использования медиа в процессе обучения. Печа-

тался в журналах «Педагогика», «Искусство кино», «Сов. экран», «Литература в школе», «Русский язык в школе», «Народное образование», «Вестник высшей школы», «Семья и школа» и др., в научных сборниках. Неоднократно участвовал в научных конференциях.

Библиография (книги Л.П.Прессмана):

Использование кино и телевидения для развития речи учащихся. М., 1965.

Аппаратура ТСО в школе. М., 1972 (совм. с В.Ф.Кисенковым).

Голубой экран воспитывает. ТСО в школе. М., 1972 (совм. с Д.И.Полторак).

Школьный любительский кружок. М., 1972 (совм. с Е.Е.Соловьевой).

Школьный радиоузел. М., 1972.

Кабинет литературы в школе. М.: Просвещение, 1975.

Технические средства на уроках русского языка. М., 1976.

Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. М., 1979.

Методика применения технических средств обучения: экранно-звуковые средства. М., 1988

Видеозапись в школе. М., 1993.

Людмила Семеновна Зазнобина (23.09.1939 – 26.06.2000): краткая творческая биография

Доктор педагогических наук, профессор Л.С.Зазнобина заведовала лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования с 1993 по 2000 год. В течение ряда лет руководила научно-педагогическим экспериментом в области медиаобразования и технических средств обучения в российских школах. Была одним из ведущих авторов и редактором коллективной монографии «Медиаобразование, интегрированное с базовым», разработчиком проекта Стандарта медиаобразования (1998) для российских средних школ. Л.С.Зазнобина – автор многих работ по медиаобразованию, интегрированному в процесс обязательных занятий в средней школе, по методике преподавания школьного курса химии (публиковалась в журналах «Народное образование», «Химия в школе», «Педагогика», «Педагогическая информатика», «Магистр» и др.).

Библиография (книги Л.С.Зазнобиной):

Экранные пособия на уроках химии. М., 1981.

Медиаобразование / Под ред. Л.С. Зазнобиной. М., 1996.

Медиаобразование, интегрированное с базовым / Под ред. Л.С.Зазнобиной. М., 1999.

Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / Под ред. Л.С.Зазнобиной. М., 2000.

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

http://www.mediaeducation.ru

Алексей Анатольевич Журин (род. 30.09.1955): краткая творческая биография

Доктор педагогических наук (2005), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А.А.Журин окончил Московский государственный педагогический институт (1977). Работал учителем, зам.директора школы, научным сотрудником (с 1998 года – старшим научным сотрудником) лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования. Со второй половины 2000 до 2004 года возглавлял эту лабораторию. С 2004 – зам.директора

по научной работе Института содержания и методов обучения Российской Академии образования. Основное направление исследований А.А.Журина: разработка теоретических основ создания и использования средств обучения химии и медиаобразования. Он автор ряда статей по проблемам медиаобразования в журналах («Педагогика», «Химия в школе», «Медиаобразование» и др.) и научных сборниках. Опубликовал несколько книг по компьютерной тематике. Неоднократно участвовал в научных конференциях и семинарах.

Библиография (книги А.А.Журина):

Самоучитель работы на компьютере в вопросах и ответах. М., 1999.

Основы работы на компьютере. М., 1999 (совм. с И.А.Милютиной).

Windows 95 для школьников и начинающих пользователей. М., 1998, 1999.

Microsoft Office 2000 для школьников и начинающих пользователей. М., 2000.

Уроки неорганической химии Кирилла и Мефодия: программное средство учебного назначения на основе мультимедиа. М., 2002.

Работа на компьютере: Практическое руководство для учителей школ. М., 2003.

Технические средства обучения в современной школе. М., 2004 (совм. с Е.А.Бондаренко и И.А.Милютиной).

Компьютер в кабинете химии. М., 2004.

Медиаобразование школьников на уроках химии. М., 2004.

Интегрированное медиаобразование в средней школе (предметы естественнонаучного цикла). М., 2009.

http://www.mediaeducation.ru

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

Елена Анатольевна Бондаренко (род.10.06.1962): краткая творческая биография

Кандидат педагогических наук (1997), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. После окончания киноведческого факультета ВГИКа (1985) работала научным сотрудником лаборатории экранных искусств в НИИ художественного образования Российской Академии образования. С 2004 года – заведующая лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования. Лауреат научных грантов Российского гуманитарного научного фонда (2000-2002, 2004-2006) и программы «Обновление гуманитарного образования в России» института «Открытое общество» (1994). Была организатором и ведущим учебной группы на семинарах «Медиа-95» (Россия – Великобритания) и «Медиаобразование и проблемы учебного телевидения» (Красная Пахра, 1996), экспертом Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» (2009). Участвовала в научных конференциях Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и шести медиаобразовательных кинофестивалях. Основная тема исследования в настоящий момент – формирование медиакультуры подростков.

Автор многих статей, учебных пособий и программ по проблемам кино/медиаобразования (печаталась в сборниках «Союзинформкино», в журналах «Специалист», «Педагогика», «Стандарты и мониторинг в образовании» и др.).

Библиография (книги Е.А.Бондаренко):

Диалог с экраном. М., 1994.

Экскурсия в мир экрана. М., 1994.

Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск, 2000.

Творческая реабилитация средствами медиакультуры. Омск, 2001.

В мире кино. М., 2003.

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

http://www.mediaeducation.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, школьные учителя.

6.Основная цель НОЦ: подготовка школьников к жизни в новых информационных условиях (информационная компетентность и свободное обращение с информационным потоком) в рамках медиаобразования, интегрированного в базовые школьные предметы.

7.Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение конференций и семинаров по проблемам медиаобразования;
- создание программ медиаобразовательных курсов для школьников, курсов повышения квалификации учителей;
- работа с аспирантами по тематике медиаобразования и технических средств обучения;
- обучение аудитории (школьники, учителя) восприятию и переработке информации, передаваемой по медийным каналам (в широком толковании);
- развитие у аудитории (школьники, учителя) критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
- включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметный областях знаний и умений;
- формирование у учащихся умений находить, готовить, предавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.);
- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение конференций и семинаров по проблемам медиаобразования;
- создание программ медиаобразовательных курсов для школьников, курсов повышения квалификации учителей;
- работа с аспирантами по тематике медиаобразования и технических средств обучения [Зазнобина, 1996, с.73; Зазнобина, 1998].

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: На смену довольно аморфному определению медиаобразования в трактовке Л.С.Зазнобиной (медиаобразование – подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной

аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Зазнобина, 1998] в 2000-х годах пришло более систематизированное и строгое определение, предложенное А.А.Журиным. «Медиаобразование – педагогическая наука, изучающая влияние средств массовой информации на детей и подростков и разрабатывающая теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром медиа; практическая совместная деятельность учителя и учащихся по подготовке детей и подростков к использованию средств массовой информации и к пониманию роли СМИ в культуре и восприятии мира; образовательная область, содержанием которой являются знания о роли СМИ в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с медийной информацией» [Журин, 2005, с.51].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: «практическая» теория медиаобразования, теория развития «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: В значительной степени медиаобразовательная модель Л.С.Зазнобиной перекликается с медиаобразовательными подходами В.Л.Полевого, который в своих исследованиях доказал, что мышление учащихся на уровне аудиовизуального восприятия «будет значительно активизировано лишь в том случае, если им будет представляться возможность с определенной или полной мерой самостоятельности оценивать и различать на экране существенное и несущественное, необходимое и случайное, анализировать, синтезировать и обобщать увиденное» [Полевой, 1975, с.8]. Традиции медиаобразовательной модели, разработанной Л.С.Зазнобиной, в настоящее время развиваются в деятельности лаборатории медиаобразования и технических средств обучения Российской Академии образования. Так, модель медиаобразования, интегрированного в базовое школьное образование, предполагает наличие следующих блоков/компонентов: целевого, информационно-содержательного, процессуально-деятельностного, инструментально-технологического, контрольно-регуляторного [Журин, 2005, с.30].

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: интеграция медиаобразования в базовые школьные учебные предметы.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические;* по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные*; *репродуктивные*, *проблемные*; *частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. «Методы интегрированного медиаобразования зависят от применяемых средств обучения, целей их использования и форм организации учебно-воспитательного процесса. Изменения, внесенные интеграцией на уровне этих компонентов, вызывают изменения и в методах обучения. При этом, как и в случае с организационными формами, происходит модификация внутреннего содержания методов. Основой модификации является практическая реализация информационного равенства учителя и учащихся на фоне свободного выбора

бифункциональных средств обучения участниками дидактического процесса, которая проявляется в использовании двухаспектного анализа учебной информации, предъявляемой с помощью выбранных средств обучения. Это приводит к тому, что хорошо известные учителю методы обучения обогащаются новыми методическими приёмами, которые обеспечивают своеобразное взаимопроникновение разных методов» [Журин, 2005, с.37]. Предпочтение отдается синтезу теоретических и практических заданий: поиск, систематизация информации, перевод визуальной информации в вербальную и наоборот; трансформация информации, нахождение ошибок в получаемой информации, рецензирование медиатекстов, вычленение в них главного, обучение работе с техническими средствами медиа и т.д.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы начальной школы;
- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы среднего общего образования.

В итоге, согласно медиаобразовательному стандарту, разработанному Л.С.Зазнобиной, учащиеся, завершившие начальное общее и общее среднее образования, должны *уметь:*

- понимать задания в различных формулировках и контекстах;
- находить требуемую информацию в различных источниках;
- систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;
- длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию;
- переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;
- переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;
- трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;
- понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;
- 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;
- составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;

- вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»;
- составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
- извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;
- работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с этим инструментарием подготовки, передачи и получения информации [Зазнобина, 1996, с.75-76; Зазнобина, 1998].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: средние образовательные учреждения. При этом выделяются следующие объекты медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины: учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя); информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам; технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации [Зазнобина, 1996, с.74-75].

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: НОЦ «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении» при московской городской площадке лаборатории координации экспериментальных исследований **Центра общих проблем среднего образования** Института содержания и методов обучения Российской Академии образования (http://art.ioso.ru).

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2001, Москва.

3.Источники финансирования НОЦ: Государственное, муниципальное финансирование, грантовые фонды.

4.Руководство НОЦ: кандидат педагогических наук С.И.Гудилина.

Светлана Ивановна Гудилина: краткая творческая биография

Зав. лабораторией координации экспериментальных исследований Центра общих проблем среднего образования Института содержания и методов обучения Российской Академии образования, кандидат педагогических наук, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России С.И.Гудилина – научный руководитель московской городской экспериментальной площадки «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении». Преподает в Московском педагогическом государственном университете курс «Использование ИКТ в образовании». С.И.Гудилина опубликовала ряд работ (включая учебные пособия и программы) по проблемам интегрированного образования, по теме медиаобразования и искусства в школе. Неоднократно участвовала в научных конференциях. Создатель интернет-сайта http://www.art.ioso.ru

http://www.art.ioso.ru
http://edu.of.ru/mediaeducation
http://edu.of.ru/medialibrary

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, студенты, учителя, воспитатели детских садов (базовые учреждения: школы №№ 858, 1173, детский сад №2435, инновационная сеть: школы №№ 511, 515, 574, 1405).

6.Основная цель НОЦ: научить школьников, студентов, педагогов осмысленно взаимодействовать с аудиовизуальными текстами масс-медиа так же, как с печатными, развивать коммуникативные и аналитические способности при работе с различными формами текстов, через позитивные медиа формировать творческую деятельность как в рамках медиаобразования, интегрированного в базовые школьные предметы, так и процессе самообразования.

7.Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение конференций и семинаров (в том числе и дистанционных) по проблемам медиаобразования;
- создание программ медиаобразовательных курсов для школьников, студентов педагогических вузов, учителей, воспитателей детских садов;
- помощь учащимся в достижении реальной независимости от манипулятивного влияния масс-медиа;
- превращение учащихся в активных участников коммуникативных процессов как в современном обществе, так и в обществе будущего;
- развитие у учащихся медиакомпетентности, то есть способности к квалифицированному поиску и интерпретации информации; умений анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; использовать медиа для самообразования, в творческих проектах и повышении интеллектуального потенциала.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО: ***«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 является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в

национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» /UNESCO, 1999, p.273-274/.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: «практическая» теория медиаобразования, теория развития «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: управленческий, просветительский, учебно-методический, образовательный и научно-педагогический блоки.

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- городские, окружные семинары с участием учителей-экспериментаторов; семинары по проблемам медиаобразования для педагогов и администрации в рамках программы повышение квалификации учителей;
- интернет-семинары для учащихся и учителей;
- ежегодная научно-практическая конференция «Образовательные технологии XXI века» (с выпуском сборника докладов);
- ежегодная ученическая телеконференция «Культура мира в интернете»;
- окружной образовательный проект «Медиафестиваль»;
- участие учителей-экспериментаторов в системе «Премия Президента», «Грант Москвы»;
- работа над созданием Банка медиаобразовательных технологий;
- открытые уроки, включающие медиаобразовательные элементы, обсуждение уроков, снятых на видеопленку для канала «Столица плюс»;
- мастер-классы на ВВЦ;
- реализация учебной программы для студентов педагогических вузов «Использование информационный и коммуникативных технологий в учебном процессе»;
- поддержка экспериментального сайта http://art.ioso.ru

Например, для начальной школы были организованы семинары на такие темы, как «Медиаобразовательные технологии в начальной школе», «Аудио/видеозапись в начальных классах», «Как работать с детскими журналами» и др. Для основной и средней школы: «ИКТ и медиаобразование», «Медиаобразование, интегрированное в базовое», «Организация учебного процесса с использованием медиа (чат-сессии, интернет-семинары, телеконференции, презентации, круглые столы и пр.)», «Дидактические и методические требования к работе со смарт-доской», «Искусство кино: осваиваем через творчество», «Использование Интернет-ресурсов на уроках», «Как стать журналистом», «Образовательная среда школы и медиатека», «Принцип наглядности в медиаобразовательных технологиях», «Формирование медиаобразовательных компетенций». Для дошкольных учреждений: «Медиаобразование в детском саду», «Информационно-коммуникативная среда в аспекте медиаобразования», «Развитие коммуникативных умений в аспекте медиаобра-

зования», «Игра в аспекте медиаобразования», «Медиаобразование во взаимодействии детского сада и семьи» и др. [Гудилина, 2009 http://art.ioso.ru/index.php].

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические;* по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные*; *репродуктивные*, *проблемные*; *частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдается проблемно-поисковым методам, методам, развивающим критическое мышление (рефлексивным методам оценивания, сравнения и сопоставления информации и медиатекстов), практическим методам (освоению технических средств и способов создания медиатекстов, что помогает изнутри понять информацию масс-медиа и целенаправленность материалов).

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- школа № 511 – «Формирование коммуникативной компетентности в аспекте медиаобразования»;
- школа № 515 – «Роль средств обучения и СМИ в медиаобразовательной и коммуникативной компетенции учащихся»;
- школа № 574 – «Реализация принципа социализации в процессе работы по медиаобразовательным технологиям»;
- школа № 858 – «Интеграция медиаобразования в базовые учебные дисциплины»;
- школа № 1173 – «Современные средства обучения в системе медиаобразования и коммуникативной дидактики» (начальная школа) и «Интеграция медиаобразования и интернет-технологий в целях развития коммуникативной компетентности учащихся» (основная и старшая школа);
- школа № 1405 «Вдохновение» – «Роль медиаобразования в преподавании гуманитарных предметов» [Гудилина, 2007, с.11].

Таким образом, за каждой московской школой, вовлеченной в эксперимент, закреплена конкретная тематика общей программы НОЦ.

В столичном детском саду № 2435 осуществляется экспериментальная работа по теме «Развитие коммуникативной культуры в аспекте медиаобразования в дошкольном учреждении».

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: школы, детские сады, вузы. После нескольких лет экспериментальной работы в школах организаторами эксперимента был поставлен вопрос: «Что изменилось в вашей школе с тех пор, когда начали проводить эксперимент по медиаобразованию?». В анкетировании и обсуждении участвовало 62 педагога и сотрудника администрации образовательных учреждений. Большинство из них отметило позитивные изменения в методическом плане, интеллектуаль-

ном и научном росте школьных учителей; в понимании, каким образом можно организовать процесс медиаобразования учащихся, работу с электронными пособиями и др. [Гудилина, 2009 http://art.ioso.ru/index.php].

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: факультет журналистики Московского государственного университета (http://www.journ.msu.ru).

2.Год создания, место расположения НОЦ: медиаобразованием, направленным на подготовку профессионалов медийной сферы факультет журналистики МГУ занимается с момента своего открытия (1947, Москва), однако курс на развитие массового медиаобразования четко обозначился только в 2009 году, когда руководство факультета получило грант Бюро ЮНЕСКО в Москве на проведение медиаобразовательных курсов для московских учителей и представило на обсуждение в Московской городской думе проект (утвержденный в мае 2009 года), рекомендовавший ввести курсы медиаобразования в столичных школах.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование, средства грантовых фондов.

4.Руководство НОЦ: доктор филологических наук, профессор Е.Л.Вартанова.

Елена Леонидовна Вартанова (род.28 декабря 1959):
краткая творческая биография

Доктор филологических наук (1999), профессор, декан факультета журналистики МГУ Е.Л.Вартанова окончила факультет журналистики МГУ (1981). Она ч*лен European Media Management Education Association,* ECCR (The European Consortium for Communication Research), IAMCR (International Association for Media and Communication Research) и Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, директор Центра финско-российских исследований в области журналистики, массовых коммуникаций и культуры, *редактор журналов «Меди@льманах» и «Меди@скоп».* В 1995-2000 годы была экспертом Совета Европы. Лауреат научных грантов ряда зарубежных фондов и Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, 2006-2008).

Опубликовала более 100 статей в российских и зарубежных академических изданиях. В настоящее время занимается научными исследованиями современных процессов медиаэкономики в информационном обществе, руководит медиаобразовательным проектом, поддержанным грантом Бюро ЮНЕСКО в Москве (2009). Разработала и читает курсы лекций по медиаэкономике, истории деловой журналистики, по зарубежным медиа.

Библиография (книги Е.Л.Вартановой):

Северная модель в конце столетия. Печать, ТВ и радио стран Северной Европы между государственным и рыночным регулированием. М., 1997.

Финская модель на рубеже столетий: информационное общество и СМИ Финляндии в европейской перспективе М., 1999.

Энциклопедия мировой индустрии СМИ. М., 2006 (гл. ред.).

Теория СМИ. М., 2009.

http://www.journ.msu.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты факультета журналистики, работники медиасферы, учителя, школьники.

6.Основная цель НОЦ: формирование у молодежи творческого и критического отношения к медиа, превращение ее в креативного пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза) (Вартанова, Засурский, 2003, с.5).

7.Основные задачи НОЦ:

- проведение конференций и семинаров по проблемам медиаобразования;
- создание программ медиаобразовательных курсов для школьников, студентов, учителей;
- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации, привитие ей первичных навыков осознанного пользования ими;
- развитие у аудитории понимания медиа и медиатекстов и осознанного контакта со СМИ;
- развитие медиатворчества.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: «Медиаобразование = защита от СМИ + подготовка к анализу СМИ + понимание сущности функций СМИ + осознанное участие в медиакультуре» [Вартанова, Засурский, 2003, с.6].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической и протекционистской теорий медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: управленческий, учебно-методический, и научный блоки.

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: медиаобразовательные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (вуза, школы), взаимосвязь различных ступеней/модулей в системе образования.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические;* по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные*; *репродуктивные*, *проблемные*; *частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- категории медиа;
- массовая коммуникация (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.);

- медийные технологии;
- отражение действительности в СМИ;
- интернет как средство массовой информации [Вартанова, Засурский, 2003, с.9-10].

Предложены также эскизы медиаобразовательных программ: 1) знакомство со СМИ и привитие первичных навыков осознанного пользования ими; 2) развитие понимания СМИ и обучение навыкам постоянного пользования; 3) осознанное участие в СМИ; 4) развитие медиатворчества (включая умение самостоятельно создавать СМИ) [Вартанова, Засурский, 2003, с.7-8], а также цикл программ для медиаобразования школьников (2009), носящие акцентировано практический характер. По мысли авторов этих программ, они могут группироваться и принимать различные конфигурации в зависимости от целевой аудитории.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: медиаобразовательные курсы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для 1) непрерывного, 2) школьного, 3) высшего образования; 4) для образования неблагополучных групп населения; 5) для образования воспитателей/педагогов [Вартанова, Засурский, 2003, с.7].

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: региональная общественная организация ЮНПРЕСС (http://www.ynpress.com, http://www.mediashkola.ru)

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1996, Москва.

3.Источники финансирования НОЦ: средства частных лиц, грантовые фонды.

4.Руководство НОЦ: кандидат философских наук С.Б.Цымбаленко.

Сергей Борисович Цымбаленко (род.14.11.1949):
краткая творческая биография

Президент региональной общественной организации ЮНПРЕСС, исполнительный директор Лиги юных журналистов, кандидат философских наук С.Б.Цымбаленко окончил философский факультет Уральского государственного университета; работал собственным корреспондентом газеты «Пионерская правда» по Уралу, инструктором Центрального совета пионерской организации. В 1992 году стал одним из создателей первого в стране детского информационного агентства ЮНПРЕСС.

Библиография (книги С.Б.Цымбаленко):

Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. *Российские подростки в информационном мире (по результатам социологического исследования).* М.: Юнпресс, 1999.

Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Информационное пространство российского подростка в постсоветский период (социологический анализ). М.: НИИ Школьных технологий, 2006. 128 с.

http://www.ynpress.com

http://www.mediashkola.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники.

6.Основная цель НОЦ: Развитие медиадеятельности/медиаактивности школьников (в основном на материале прессы).

7.Основные задачи НОЦ:

- знакомство школьников с основами медиакультуры;
- развитие медиатворчества школьников (в основном на материале прессы);
- организация разнообразных фестивалей и конкурсов школьной прессы;
- проведение социологических исследований на тему «дети и медиа».

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение медиаобразование, предложенное ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиадеятельности/ медиаактивности, по сути близкая к «практической» теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (привлечение школьников к созданию медиатекстов), блок «медиаактивности/медиадеятельности» (взаимодействие сотрудников медийных структур, педагогов и школьников, направленное, в первую очередь, на создание школьной прессы), результативный блок (формирование сети школьных изданий, рассчитанных на аудиторию разного возраста).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- создание медиапродукции (например, детско-юношеской прессы, интернет-сайтов с участием самих школьников);
- проведение образовательных программ (курсов, семинаров, мастер-классов, тренингов) по медиаобразованию на материале прессы;
- проведение медиафестивалей, конкурсов;
- издание методической литературы по медиаобразованию школьников на материале прессы.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические;* по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные*; *репродуктивные*, *проблемные*; *частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. При этом доминируют практические методы.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»): массовая коммуникация, медийные технологии;

развитие медиатворчества школьников, молодежи.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в учебных учреждениях различных типов, в учреждениях культуры, в медийных структурах.

Литература

Баженова Л.М. *В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей.* М.: Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 71 с.

Бондаренко Е.А. *Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы:* Дис. … канд. пед. наук. М.,1997.

Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // *Информационное общество*. 2003. № 3. С.5-10.

Гудилина С.И. Инновации в медиаобразовании (из опыта работы ГЭП «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения») // *Образовательные технологии XXI века* / Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М.: Изд-во Рос. академии образования, 2009. С.7-21.

Гудилина С.И. Инновационная деятельность в области медиаобразования // *Образовательные технологии XXI века ОТ'07* / Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова**.** М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2007. С.8-13.

Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий // *Образовательные технологии XXI века* / Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.71-78.

Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом средней общеобразовательной школы // *Медиаобразование.* 2005. № 2. С.29-51.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // *Медиаобразование* / Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. С.72-78.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // *Стандарты и мониторинг в образовании.* 1998. N 3. С. 26-34.

Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы.* Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.

Полевой В.Л. *Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности:* Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1975. 21 с.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // *Искусство в школе.* 2000 (a). № 6. С. 3-6.

Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления // *Искусство и образование.* 2000 (b). № 3. С. 48-69.

Усов Ю.Н. и др. *Основы экранной культуры // Цикл программ* / Рук. Ю.Н.Усов. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. 60 с.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1989 (a). 32 с.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. … д-ра пед. наук. М., 1989 (b). 362 с.

UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

1.6. Региональные научно-образовательные центры европейской части России в области медиапедагогики

(автор – А.А.Левицкая)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Левицкая А.А. Региональные научно-образовательные центры европейской части России в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 7. С.60-81.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Тверская школа кинообразования.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1968 (год защиты О.А.Барановым диссертации на тему кинообразования школьников, киноклуб для школьников под руководством О.А.Баранова стал успешно работать гораздо раньше – с 1957 года), Тверь.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное, со стороны общественных организаций, средства, заработанные самими учащимися. Информационная поддержка региональными медиа (пресса, телевидение, радио, интернет-порталы).

4.Руководство НОЦ: кандидат искусствоведения, профессор О.А.Баранов.

Олег Александрович Баранов (род. 28.02.1934):
краткая творческая биография

Один из основоположников движения медиаобразования в России, кандидат искусствоведения (1968), профессор Тверского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и Союза кинематографистов России, отличник просвещения СССР, Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник профессионального образования РФ О.А.Баранов окончил Калининский государственный педагогический институт (1957) и аспирантуру ВГИКа (1968). Одним из первых в стране защитил диссертацию по кинообразованию школьников. В течение многих лет был бессменным руководителем киноклуба при школе-интернате (1957-1971). Работал в школе, заведовал педагогической кафедрой и был деканом факультета в Тверском государственном педагогическом университете. В настоящее время преподает в Тверском государственном университете и тверской школе № 14 (где является заместителем директора по научной работе и ведет масштабный эксперимент по эстетическому воспитанию).

О.А.Баранов – автор многих трудов по кинообразованию школьников и студентов, по проблемам школьных и молодежных киноклубов, учебных пособий для педвузов. По вопросам медиаобразования публикуется с 1960 года – в научных сборниках, в журналах «Народное образование», «Искусство кино», «Семья и школа», «Сов. радио и телевидение», «Воспитание школьников», «Киномеханик», «Медиаобразование» и др. Всего опубликовано свыше 70 работ, включая книгу по кинообразованию, изданную в Праге (1989) на чешском языке. О.А.Баранов выступал с докладами по кинообразованию и эстетическому воспитанию многих научных конференциях.

Библиография (книги О.А.Баранова):

Киноклуб в Калинине. М.,1967.
Кинофакультатив в школе. Калинин,1973.
Основи кіномистецтва в школі. Київ,1976.
Художественный кинематограф в работе средней школы. Калинин,1977.
Экран становится другом. М.,1979.
Кино во внеклассной работе школы. М.,1980.
Фильм в работе классного руководителя. Калинин,1982.
Pedagogickym otazkam vychovy filmovym umehim oborove informachi strcaisko. Praha, 1989.
Медиаобразование в школе и вузе. Тверь, 2002.
Педагогика в схемах и таблицах. Тверь, 2003.
Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь, 2005. (совм. со С.Н.Пензиным).
Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог, 2008.

Литература о О.А.Баранове:

Агафонов Ю. Кино и школа // Литературная газета. 1968. 27 марта.
Варшавский Я., Фуриков Л. Довженко и я // Искусство кино. 1964. № 6.
Пажитнова Л. Необычный праздник // Искусство кино. 1968. № 3.
Пензин С.Н. Тем, кто рискнет пойти по нашим стопам // СК-Новости. 2007. № 3.
Пензин С.Н. Учитель кино // Медиаобразование. 2007. № 1. С. 79-89.
Разоренко М. Школьный киноклуб // Юность. 1964. № 10.
Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету // Искусство и образование. 2004. № 2. С.58-66.
http://edu.of.ru/mediaeducation
http://edu.of.ru/medialibrary
http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, студенты.

6.Основная цель НОЦ: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое образование/воспитание аудитории, развитие медиакомпетентности личности на материале художественных медиатекстов.

7.Основные задачи НОЦ:

- ***помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиа;***
- развить эмоциональность и отзывчивость;
- развить нравственное и эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов;
- устойчивые ценностные нравственно-эстетические принципы и ориентации, включенность в нравственно-эстетический процесс (Баранов, 2002, с.25).

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: Синтез определений, предложенных ЮНЕСКО (UNESCO, 2009) и Ю.Н.Усовым [Усов, 1989].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: эстетическая, этическая и культурологическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на эстетическое, аудиовизуальное, этическое медиаобразование, воспитание аудитории), констатирующий, содержательный (прежде всего – изучение истории и современного этапа киноискусства, в частности, О.А.Баранов всегда придавал большое значение изучению творчества А.П.Довженко); развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ аудиовизуальных медиатекстов, преимущественного высокого художественного уровня, при коллективном обсуждении; создание учащимися собственных медиатекстов), результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: интеграция в традиционные учебные предметы, автономные уроки, лекции, спецкурсы, семинары, факультативы, медиа/киностудии, медиа/киноклубы, школьный кинотеатр, семейный кинотеатр [Баранов, 2002, с.25; Баранов, 2008, с.199].

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения).

В основу методики работы положено обучение учащихся анализу медиатекстов:

1–4-е классы. Восстановление сюжетной последовательности эпизодов всего фильма с выяснением причинной связи предыдущего и последующего.

5-й класс. Основные элементы композиционного построения фильма в последовательности эпизодов: экспозиция – кульминация – финал.

6-й класс. Становление и развитие образа, характера в последовательности эпизодов.

7-8-е классы. Первоначальное представление о художественной структуре произведения в целом через основные кинематографические понятия: монтаж, кинематографическое время.

9-11-е классы. Целостный анализ фильма как художественного произведения [Баранов, 2008, с.164].

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

1–4-е классы. Упорядочение стихийного зрительского опыта. Элементарные понятия об особенностях киноискусства и тех людях, которые создают фильм (на примере мультипликации).

5–6-е классы. Углубление и развитие фрагментарного, поэпизодного восприятия фильма по событийной канве с выделением открыто героических характеров, активных ситуаций и конфликтов.

7–8-е классы. Начало формирования оценочных критериев, выделение в структуре произведения отдельных композиционных элементов, установление связей между ними.

9–11-е классы. Развитие и укрепление навыков целостного анализа фильмов, выработка индивидуальной системы, утверждение собственных взглядов на искусство вообще и на кинематограф в частности [Баранов, 2008, с.164].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: кружковые занятия (в интернатах, школах, клубах, учреждениях дополнительного образования и досуга), дисциплины факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов).

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Киновидеоцентр им. В.М.Шукшина.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1989, Воронеж (ранее подобная структура существовала в Воронеже еще с 1965 года на базе киноклубов и университетских медиаобразовательных спецкурсов).

3.Источники финансирования НОЦ: государственное

(Воронежский государственный университет, Воронежский государственный педагогический университет, грантовая программа «Университеты России» Министерства образования и науки РФ), со стороны общественных организаций (Союз театральных деятелей, Дом актера, Союз кинематографистов России и др.), муниципальных властей (по линии структур, связанных с образованием и культурой), частного бизнеса. Информационная поддержка региональными медиа (пресса, телевидение, радио, интернет-порталы).

4.Руководство НОЦ: кандидат искусствоведения, доцент С.Н.Пензин.

Сталь Никанорович Пензин (11.11.1932 – 3.8.2011):
краткая творческая биография

Один из зачинателей движения медиаобразования в России, кандидат искусствоведения (1968), доцент Воронежского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и Союза кинематографистов России

С.Н.Пензин окончил Воронежский государственный университет (1955) и аспирантуру ВГИКа (1968), успешно защитил диссертацию на новую по тем временам тему роли образовательной роли телевидения. Он лауреат Премии Союза кинематографистов (1987) и Гильдии киноведов и критиков России (2002), руководитель научно-исследовательских проектов по грантам Министерства образования и науки РФ (программа «Университеты России», 2002-2005).

В течение многих лет С.Н.Пензин преподавал теорию и историю киноискусства в Воронежском государственном университете, Воронежском педагогическом университете и Воронежском институте искусств, с 1970-х годов вел занятия городского киноклуба.

Публиковался по вопросам киноискусства, медиаобразования с 1950-х годов (печатался в научных сборниках, в журналах «Сов.экран», «Культурно-просветительная работа», «Искусство кино», «Киномеханик», «Подъем», «Педагогика», «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы», «Специалист», «Медиаобразование», в газетах «СК-Новости», «Учительская газета», «Семья», «Аргументы и факты», «Антенна», в воронежской прессе и др.). С.Н.Пензин автор ряда монографий, учебных пособий, посвященных проблемам теории киноискусства, кинообразования в школе и вузе, эстетического воспитания, киноклубного движения. Участник многих российских и международных конференций и семинаров.

Библиография (книги С.Н.Пензина):

Кино как средство воспитания молодежи. Воронеж,1973.

Кино – воспитатель молодежи. Воронеж,1975.

Кино в системе искусств: проблема автора и героя. Воронеж, 1984.

Уроки кино. М.,1986.

Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж, 1987.

Кино Андрея Платонова. Воронеж, 1999.

Американское кинопутешествие. Воронеж, 2001.

Основы киноискусства. Воронеж, 2001.

Кино в Воронеже. Воронеж, 2004.

Анализ фильма. Воронеж, 2005.

Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь, 2005. (совм. со О.А.Барановым).

Мой Воронеж после войны. Воронеж, 2008.

Мир кино. Воронеж, 2009.

Литература о С.Н.Пензине:

Пензин Сталь Никанорович. Библиограф. пособие / Ред. В.С.Листенгартен и С.В.Янц. Воронеж, 2002.

Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину // Искусство и образование. 2004. № 3. С.64-74.

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, молодежь, взрослое население.

6.Основная цель НОЦ: развитие личности на материале художественных аудиовизуальных медиатекстов. В итоге, по мысли С.Н.Пензина, личность должна обладать следующими качествами общеэстетического (хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства) и специального (потребность в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т.п.) характера [Пензин, 1987, с.46-47].

7.Основные задачи НОЦ:

- эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое медиаобразование аудитории:
- формирование знаний (результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории киноискусства, умения ориентироваться во всех элементах фильма, полноценно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару);
- обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т.д.;
- воспитание, результатом которого будут такие качества, как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством» и т.д. [Пензин, 1987, с.47-48];
- знакомство с задачами кино/медиаобразования [Пензин, 2004, с.151].

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: Медиаобразование определяется С.Н.Пензиным как эстетическое воспитание аудитории (студенческой, молодежной, школьной и др.) на материале, прежде всего, аудиовизуальных художественных медиатекстов (с опорой на шедевры «авторского киноискусства»).

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: эстетическая и этическая теории медиаобразования: «нельзя ограничиваться лишь специфическими – эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с.47].

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое медиаобразование, воспитание аудитории), содержательный (прежде всего – изучение истории и современного этапа киноискусства, развитие практико-деятельностных умений аудитории на основе анализа аудиовизуальных медиатекстов, преимущественного высокого художественного уровня, при коллективном обсуждении), результативный (повышение уровня эстетического вкуса и медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную (в Воронежском государственном университете и других вузов), внеучебную и досуговую деятельность студентов и молодежи – через организацию восприятия медиатекстов, объяснение воспринятого, художественное творчество.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические* . По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные*; *репродуктивные*, *проблемные*; *частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. В числе основных методов медиаобразования С.Н.Пензин называет *репродуктивный, эвристический и исследовательский методы* с опорой на собранную в течение многих лет коллекцию фильмов и учебных кинофрагментов, картотеку, методические пособия.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

а) основы эстетики и искусствоведческих наук (в первую очередь – киноведения), истории кинематографа, способствующие полноценному эстетическому восприятию любых кинопроизведений; б) сведения об основных областях применения теоретических знаний; в) информация о нерешенных научных проблемах; д) задания, выполняя которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений киноискусства» [Пензин, 1987, с.46; Пензин, 2004].

Опираясь на традиционные принципы дидактики, С.Н.Пензин отмечает следующие специфические принципы медиаобразования: изучение кино в системе искусств; единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое [Пензин, 1987, с.71]. Отсюда вытекает «триединство задач обучения анализу фильма, как произведения искусства. Первая задача – освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором – главным носителем эстетического начала. Вторая задача – постижение героя – основного носителя эстетического начала. Третья задача – слияние, синтез двух предыдущих понятий. (...) Все три задачи неделимы, возникают и требуют решения одновременно» [Пензин, 1987, с.56].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в основном – в вузах), кружковые/клубные занятия (в клубах, студиях, медиацентрах, учреждениях дополнительного образования и досуга).

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность»

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2003 (год, когда коллектив под руководством А.В.Федорова получил статус Ведущей научной школы России по программе грантов Президента РФ «Поддержка ведущих научных школ»), Таганрог (хотя целенаправленная медиаобразовательная деятельность в школах Таганрога и в Таганрогском государственном педагогическом институте началась еще с 1981 года).

3.Источники финансирования НОЦ: средства Таганрогского государственного педагогического института, различных федеральных и ведомственных программ Министерства образования и науки России, Фонда Президента РФ по программе «Поддержка ведущих научных школ России», средства Российского гуманитарного фонда, иных российских и зарубежных фондов.

4.Руководство НОЦ: доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров. В научно-исследовательский коллектив входят также кандидаты педагогических наук, члены Ассоциации медиапедагогики России И.В.Челышева, А.А.Левицкая, Е.В.Мурюкина, Н.П.Рыжих, В.Л.Колесниченко, Д.Е.Григорова, Е.А.Столбникова и др.; аспиранты Г.В.Михалева, Р.В.Сальный, Р.В.Сердюков, А.С.Галченков, А.П.Жданько и др. Коллектив тесно сотрудничает с профессором Таганрогского государственного педагогического института В.В.Гура и его аспирантами, выполняющими исследования на стыке медиаобразования и информационной грамотности.

Александр Викторович Федоров (род. 4.11.1954):
краткая творческая биография

Доктор педагогических наук (1993), профессор (1994), почетный работник высшего профессионального образования, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, главный редактор журнала «Медиаобразование», член Правления Союза кинематографистов России, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова (с 2005 года) А.В.Федоров окончил киноведческий факультет ВГИКа (1983), аспирантуру (1986) и докторантуру (1993) Института художественного образования Российской Академии образования (Москва).

А.В.Федоров – член Национальной Академии кинематографических искусств и наук России (с 2002), IRFCAM (Международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия), Международной палаты «Дети, Молодежь и Медиа» (International Clearinghouse on Children, Youth and Media), ФИПРЕССИ (FIPRESCI) и CIFEJ (Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада), лауреат премий Союза кинематографистов (1983) и Гильдии киноведов и кинокритиков России (2001), премии «За выдающийся вклад в развитие медиаобразования» (2007). Лауреат Всероссийского конкурса «Лучшая книга по коммуникативным наукам и образованию» (первое место в номинации «Медиаобразование», 2009).

Как глава НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» А.В.Федоров целенаправленно занимается научными исследованиями. Он лауреат всероссийского конкурса

ведущих научных школ РФ (2003-2005) по программе Президента РФ, конкурса проектов по Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2009-2013), программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации, научно-исследовательских грантов по гуманитарным наукам (по темам медиа, киноискусства и медиаобразования): Российского гуманитарного научного фонда (руководство восемью проектами с 1999 по 2012 годы), Президента Российской Федерации для поддержки творческих проектов общенационального значения в области культуры и искусства (2001-2002), Министерства образования России (1997-2000), Программы «Университеты России» (2002-2003), Института «Открытое общество» – по различным направлениям исследований в области гуманитарных наук (1997-2002), Центрально-Европейского университета (1998, 2006), американских фондов Мак-Артуров (1997, 2003-2004) и Института Кеннана (2003), немецкого фонда DAAD (2000, 2005), Швейцарского научного фонда (2000), Фонда поддержки научных исследований Франции Foundation – Maison des science de l'homme (2002, 2009), ECA Alumni (2004), ИНО-Центр–МИОН: Межрегиональные исследования в общественных науках» (2004-2005) и др.

Работал в прессе, в средних школах, был членом редколлегии журнала «Экран» (Москва), преподавал в Российском Новом университете (РОСНОУ). Свыше 20 лет (1987-2008) заведовал кафедрой социокультурного развития личности ТГПИ. Читает курсы по медиаобразованию, руководит аспирантами по тематике медиаобразования (под его руководством стали кандидатами наук 12 аспирантов и преподавателей).

А.В.Федоров – автор двадцати книг по тематике медиаобразования, медиакомпетентности, медиакультуры, российского и зарубежного киноискусства. Публикуется по вопросам киноискусства и медиаобразования с 1978 года (свыше 500 статей в российских и зарубежных журналах). Печатался в научных сборниках, в журналах: «Alma Mater: Вестник высшей школы», «Вестник Российского гуманитарного научного фонда», «Высшее образование в России», «Инновации в образовании», «Телекоммуникации и информатизация образования», «Дистанционное и виртуальное обучение», «Искусство и образование», «Мир образования – образование в мире», «Школьные технологии», «Вестник института Кеннана в России», «США-Канада: экономика, политика, культура», «Педагогика», «Человек», «Специалист», «Перемена», «Медиатека», «Школьная библиотека», «Практическая психология», «Педагогическая диагностика», «Молодежь и общество», «Медиаобразование», «Экран», «Искусство кино», «Киномеханик», «Мнения», «Видео-Асс Премьер», «Видео-Асс экспресс», «Видеомагазин», «Встреча», «Мониторинг», «Журналистика и медиарынок», «Total DVD», «Про кино» (Москва), «Новини киноекрана», «Кіно-Коло», «Медиакритика» (Украина), «Инновационные образовательные технологии» (Белоруссия»), «Кино» (Литва), *Audience* (США), Cineaste (США), *Film Threat* (США), *Russian Education and Society* (США), *Canadian Journal of Communication* (Канада), *Cinemaction* (Франция), *Panoramiques* (Франция), Educommunication (Бельгия), *International Research Forum on Children and Media* (Австралия), *Media i Skolen, Tilt* (Норвегия), *MERZ: Medien + Merziehung* (Германия), *Media Education Journal* (Шотландия), *Educational Media International, International NGO Journal, Thinking Classroom, AAN Quaterly.* и др.; в газетах «Арт-фонарь», «Культура», «Наше время», «Неделя», «Новая городская газета», «Учительская газета», «Экран и сцена», «СК-Новости», «Литературная газета», «Первое сентября», «Деловой экран» и др.

А.В.Федоров неоднократно участвовал в работе зарубежных международных научных конференций по проблемам медиаобразования (Женева-1996, 2000; Париж, ЮНЕСКО-1997, 2007; Сан-Паулу, 1998; Вена, ЮНЕСКО-1999; Салоники-1999, 2001; Торонто-2000; Лондон-2002; Монреаль, 2003; Балтимор, 2003; Будапешт, 2006; Прага, 2007; Грац, 2007; Мадрид, ООН-2008, Доха, Катар, 2010 и др.). Занимался научно-исследовательской работой в области медиакультуры и медиаобразования в Центрально-Европейском (Будапешт, 1998, 2006) и Кассельском (Кассель, 2000) университетах, в Центрах медиаобразования Министерств образования Бельгии (Брюссель, 2001) и Франции (CLEMI, Париж, 2002, 2009), в Институте Кеннана (W.Wilson Center, Вашингтон, США, 2003), в Университете имени Гумбольдта (Берлин, 2005), в университете Майнца (2010). Был членом жюри (включая жюри ФИПРЕССИ) на международных фестивалях в Москве, Сочи, Оберхаузене, Орьяке, Монреале, Локарно и др. Выступал с докладом на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002) на конференции Совета Европы по медиаграмотности (Грац, 2007) и всемирном Форуме ООН «Альянс цивилизаций» (Мадрид, 2008).

Библиография (книги А.В.Федорова)

«За» и «против»: Кино и школа. М.,1987.

Трудно быть молодым: Кино и школа. М.,1989.

Видеоспор: кино – видео – молодежь. Ростов, 1990.

Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Таганрог, 1994.

Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог, 1999.

Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов, 2001.

Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002 (совместно с И.В.Челышевой).

Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М., 2002. (редатор).

Media Education: Sociology Surveys. Taganrog, 2003.

interact.uoregon.edu/medialit/MLR/home/dwnload/sociology.doc

http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Book%202007%20ME%20SociologyFedorov.pdf

Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог, 2003.

Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог, 2003.

Violence on the Russian Screen and Youth Audience. Taganrog, 2003.

http://interact.uoregon.edu/medialit/MLR/home/dwnload/violence.doc

Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог, 2004 (совместно с А.А.Левицкой, И.В.Челышевой и И.А.Каруна).

Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004.

Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог, 2004.

Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог, 2005 (совместно с А.А.Левицкой).

Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, 2005.

Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог, 2007 (совм. с А.А.Левицкой, В.Л.Колесниченко, И.А.Каруна).

Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог, 2007.

Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог, 2007. (совместно с И.В.Челышевой, А.А.Левицкой, Е.В.Мурюкиной, С.С.Федорцовой).

On Media Education. Moscow, 2008.

Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007.

Медиаобразование: вчера и сегодня. М., 2009.

Children and Media Violence: Comparative Analysis. Saarbrucken, 2010.Media Education and Media Literacy: Russian Point of View. Saarbrucken, 2010.Дети и медийное насилие: проблемы и тенденции. Saarbrucken, 2010.Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования. Saarbrucken, 2010.Трансформация образа России на западном экране. М., 2010.Russian Image on the Western Screen: Trends, Stereotypes, Myths, Illusions. Saarbrucken, 2011.Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present. Saarbrucken, 2011.Something about Russian Films: History, themes, genres, directors. Saarbrucken, 2011.Заметки о российском кино: общий и крупный план. Saarbrucken, 2011.Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее. Saarbrucken, 2011. (соавтор – А.А.Левицкая).Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность. Saarbrucken, 2011 (соавтор – А.А.Левицкая).Россия в зеркале западного экрана: тенденции, стереотипы, мифы, иллюзии. Saarbrucken, 2011. e-mail: 1954alex@mail.ru

Литература о А.В.Федорове

О книгах А.В.Федорова «Медиаобразование и медиаграмотность» и «Права ребенка и проблема насилия на российском экране» // Кинопроцесс. 2005. № 1. С.173, 175.Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна – к постмодерну. М., 2005. С.397.Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: Профессиональное и массовое медиаобразование: Учебное пособие. СПб., 2004. С.79-81.Короченский А.П. Важный вклад в медиапедагогику // Медиаобразование. 2005. № 1. С.121-124.Чудинова В.П. и др. Дети и библиотеки в меняющейся среде. М., 2004. С.155-165.Янчевская Е. Из жизни на экран и обратно // Независимая газета. 2.09.2004.Короченский А.П. Медиаобразование и журналистика на юге России // Юг России в прошлом и настоящем: история, экономика, культура. Белгород, 2006. Т.1. С.316-323.Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М., 2006. С.7.Russian Teachers and Media Education. In: Newsletter on Children, Youth and Media in the World. 2005. N 1. http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/letter.phpwww.tu-ilmenau.de/fakmn/uploads/media/Russia-report_3.pdfBurke, B.R. (2008). Media Literacy in the Digital Age Implications for Scholars and Students. In Communication Studies Today At the Crossroads of the Disciplines. Moscow, 2008. http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=44535Yoon, J. (2009). The Development of Media Literacy in Russia: Efforts from Inside and Outside the Country. In: Marcus Leaning (Ed.). Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy. Santa Rosa, California. http://edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=61604Webs:http://edu.of.ru/mediaeducationhttp://edu.of.ru/medialibraryhttp://www.mediagram.ruhttp://www.medialiteracy.boom.ruhttp://www.mediaeducation.boom.ru

www.tu-ilmenau.de/fakmn/uploads/media/Russia-report_3.pdf

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, школьники, учителя.

6.Основная цель НОЦ: развитие медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления/автономии, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

7.Основные задачи НОЦ:

- создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности подрастающего поколения;
- анализ российского и зарубежного опыта в области медиаобразования;
- создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста;
- разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования;
- в процессе базового и факультативного обучения развитие у аудитории следующих умений: перцептивно-креативных (творческое восприятие медиатекстов разных видов и жанров с учетом их связей с различными искусствами и т.д.); практико-креативных (создание медиатекстов различных видов и жанров); аналитических (критический анализ медиатекстов различных видов и жанров); историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры); методических (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями самовыражения при помощи медиа); практико-педагогических (использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики).
- развитие сотрудничества (в том числе – международного) с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности;
- обеспечение подготовки в вузе квалифицированных, медиакомпетентных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации (кандидатов и докторов наук) на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными факультетами;
- развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, научного сотрудничества с научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и учебных задач в области медиаобразования;
- проведение конференций, семинаров, конкурсов по тематике медиаобразования, медиакомпетентности;
- развитие издательской деятельности по тематике медиаобразования;
- развитие финансовой основы исследований и разработок по тематике медиаобразования и медиакомпетентности за счет привлечение финансовых ассигно-

ваний из различных источников, использования внебюджетных средств и инновационной деятельности;

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: ***Медиаобразование*** **–** процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники и т.д. Обретенная в результате медиаобразования медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, способствует лучшему пониманию языка медиакультуры.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах 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, в клубах по месту жительства и т.д.); 5)дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); 6)самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека) [Федоров, 2007].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, социокультурная, развития критического мышления, практической медиадеятельности.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

1)диагностический (констатирующий) компонент: констатация уровней медиакомпетентности и развития критического мышления по отношению к медиа и медиатекстам у данной аудитории на начальном этапе обучения;

2)содержательно-целевой компонент: теоретическая составляющая (*блок изучения истории и теории медиакультуры, блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии,* то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (*блок креативной дея-*

тельности на материале медиа, то есть развитие творческих умений самовыражаться с помощью медиатехники: создавать медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения; *блок перцептивно-аналитической деятельности:* развитие умений критически воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров);

3) результативный компонент (блок итоговых анкетирования, тестирования и творческих работ учащихся и блок анализ констатации уровней развития критического мышления и медиакомпетентности учащихся на финальном этапе обучения) [Федоров, 2007, с.141-145].

Необходимость диагностического и результативного компонентов модели обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных структурных блоков преподавателю вуза важно иметь четкое представление об уровнях развития медиакомпетентности данной аудитории. Сначала – для определения объема знаний для достижения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

Практическая составляющая содержательно-целевого компонента, основанная на принципах, разработанных Ю.Н.Усовым [Усов, 1989, с.185-195], предусматривает синтез осмысления медиатекста – сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом – в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования. Однако своеобразие предлагаемого в НОЦ медиаобразования под руководством А.В.Федорова подхода заключается в серии практических творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Такие задания позволяют аудитории на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений медиакультуры (например, освоить на практике такие понятия, как «ракурс», «композиция» и пр.).

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа, прежде всего, связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для российского медиаобразования творческие задания (к примеру, написание статей для прессы, минисценариев, «экранизации» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеокамера, видеомагнитофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/кинопленки, озвучанием и пр.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, продюсерами, сценаристами, режиссерами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами [Федоров, 2007].

Затем логично перейти к блоку перцептивно-аналитической деятельности, который предусматривает:
- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения медиатекста в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д. медиатекста);
- выявление концепции создателя/создателей медиатекста;
- оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

А.В.Федоров убежден, что блок историко-теоретической подготовки в области медиаобразования вовсе не обязательно ставить первым в общей структуре модели, так как знакомиться с теорией и историей медиакультуры, медиаобразования лучше тогда, когда у аудитории уже в достаточной мере развиты восприятие, умение критического анализа медиатекстов, креативные подходы. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиакомпетентности не нарушается, раздел теории и истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Данный блок нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, бесспорно, необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры и особенностями современной медиаситуации преподаватель, по мнению А.В.Федорова, фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные знания по теории и истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень [Федоров, 2007, с.141-145].

Что же касается творческих, игровых подходов при проведении занятий, готовящих будущих педагогов к медиаобразованию учащихся, то их необходимость также не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это касается как дидактических, ролевых, так и специальных педагогических игр, связанных с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии [Федоров, 2007, с.141-145].

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

· развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов в рамках специализации для педагогических вузов «Медиаобразование» (гос. но-

мер регистрации 03.13.30), медиаобразовательные занятия (интегрированные в базовые дисциплины и факультативные) в школах;

- тематическое планирование и определение приоритетов работы НОЦ, поддержка молодых ученых, занимающихся медиаобразованием;
- организация экспертизы в области медиаобразования, медиакомпетентности, медиакультуры;
- реализация инновационных проектов, связанных с медиаобразованием, эффективным использованием и развитием образовательной, научной и экспериментальной базы;
- проведение научных конференций и семинаров (так в 2009 году НОЦ на базе Таганрогского государственного педагогического института была организована и успешно проведена Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» Министерства образования и науки РФ; подробности на сайте Научной школы – http://edu.of.ru/mediacompetence), пропагандистской деятельности и т.д.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные*; *репродуктивные*, *проблемные*; *поисковые или эвристические, исследовательские*. При этом на учебных занятиях преобладает опора на практические, игровые, творческие задания, ролевые игры. В научной работе НОЦ доминируют *поисковые, исследовательские* методы.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;
- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования;
- основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом;
- проблемы медиакомпетентности, критического анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);

- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализовано-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.) [Федоров, 2007].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: вузы (в первую очередь – педагогические вузы), педагогические училища, курсы повышения квалификации учителей/преподавателей, школы, учреждения дополнительного образования. В частности, в течение нескольких десятилетий в Таганроге работает молодежный дискуссионный кино/медиаклуб (ранее при Городском доме культуры, в последние годы – при Таганрогском государственном педагогическом институте, ведущие – А.В.Федоров, Е.В.Мурюкина). Аспирантка А.П.Жданько ведет медиаобразовательный кружок в таганрогской средней школе № 9. С 2009 года аспирант А.С.Галченков организовал на базе таганрогской средней школы № 22 выпуск ежемесячного журнала «Литературный медиамир» (печатная и электронная версии http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=57903).

Коллектив НОЦ работает над систематизацией и анализом теоретических и методических концепций медиаобразования в России и за рубежом. В сентября 2002 года по представлению руководителя научной школы в Министерстве образования РФ была зарегистрирована (№ государственной регистрации УМО 03.13.30) новая специализация для педагогический вузов – «Медиаобразование». С 1.09.2002 в Таганрогском государственном педагогическом институте впервые в России началось экспериментальное обучение по этой специализации.

С 2000 года участниками НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» создано и поддерживается несколько медиаобразовательных интернет-сайтов, включая сайт на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации – http://edu.of.ru/mediaeducation. С января 2005 года при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве НОЦ инициировал и стал выпускать российский педагогический журнал «Медиаобразование» (периодичность – 4 раза в год, печатная и интернет-версии http://www.edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437).

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр медиаобразования (http://www.mec.tgl.ru).

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1996, Тольятти (в 2008 году Центр медиаобразования был реорганизован и вошел в состав городской образовательной структуры более широкого спектра деятельности).

3.Источники финансирования НОЦ: муниципальное, средства грантовых фондов (например, грант Программы Intel «Обучение для будущего»).

4.Руководство НОЦ: в коллективе нет явных лидеров уровня О.А.Баранова, Л.С.Зазнобиной, С.Н.Пензина или Ю.Н.Усова. Центр медиаобразования не

ставит перед собой задач, связанных с разработкой теоретических основ медиаобразования, концентрируясь на его практических, методических аспектах.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: педагоги образовательных учреждений различных типов, учащиеся (свыше 1500 человек обучающихся в год), дошкольники.

6.Основная цель НОЦ: содействие развитию медиаобразования и информатизации дошкольного, общего школьного и дополнительного образования посредством организации учебно-методической, информационно-технической, консультативно-презентационной и исследовательской деятельности.

7.Основные задачи НОЦ:

- организация системы медиаобразования педагогов образовательных учреждений, способной мобильно реагировать на образовательные и управленческие потребности городской сферы и отрасли образования;

– повышение уровней профессиональной компетентности учителей через освоение им современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

– повышение уровней ИКТ-компетентности и медиакомпетентности учащихся, дошкольников.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: практико-деятельностная теория медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на практическое медиаобразование аудитории через освоение ею современных ИКТ), информационно-содержательный (прежде всего – изучение компьютерной, аудиовизуальной техники, интернета, информатики), деятельностный (в основе – практика создания медиатекстов в учебных целях), методический/технологический, результативный.

В частности при определении результативности деятельности НОЦ – выявлении показателей качества медиаобразования исследуются:

- уровень профессиональной квалификации кадров центра;
- объем контингента обучающихся (причины уменьшения/увеличения численности контингента);
- оценка усвоения материала (в т.ч. по результатам тестирования и проектирования);
- действенность образовательного процесса (использование знаний на практике);
- степень и характер включенности обучающихся в имиджевые проекты; сопоставление ожиданий слушателей и степени удовлетворенности результатами обучения;
- действенность планового решения по ликвидации проблемных зон, а также достаточность финансово-экономических и материально-технических возможностей для реализации образовательных задач [Центр медиаобразования, 2003].

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: интеграция в традиционные учебные предметы, автономные уроки, спецкурсы, семинары (в том числе и дистанционные) с использованием созданной медиатеки (с обширной коллекцией CD, DVD и видеоматериалов), web-лаборатории, компьютерных классов. «Педагогический коллектив центра убежден, что процесс профессионального роста педагога и менеджера неотделим от процесса освоения им информационных технологий для применения в профессиональной деятельности. А программа профессионального роста педагога должна опираться на уже имеющийся опыт, предусматривать возможности для систематической рефлексии, учитывать закономерности возрастной и когнитивной психологии, социально-психологический контекст управляемой педагогической системы» (Центр медиаобразования, 2003).

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные*; *репродуктивные*, *проблемные*; *поисковые или эвристические, исследовательские*. При этом на учебных занятиях преобладает опора на практические, игровые, творческие задания, ролевые игры.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
- методические основы подготовки и проведения медиауроков для дошкольников и школьников в образовательных учреждениях различных типов;
- дистанционные проекты («Медиаобразование XXI века», «Кубышка медиауроков», «Конкурс педагогических идей», «Лестница успеха» и др.).

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: интегрированное, факультативное и кружковое медиаобразование, включая его дистанционную форму (в учебных учреждениях различных типов).

Литература

Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.

Fedorov, A. (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.

UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education.* Paris: UNESCO.

Баранов О.А. *Тверская школа кинообразования: к 50-летию*. Таганрог: Изд-во Центр развития личности, 2008. 214 с.

Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе.* Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.

Пензин С.Н. *Кино и современность. Программа учебного курса* // Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. С.151-163.

Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы*. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. … д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика.* Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М., 2007. 616 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011 (совместно с А.Левицкой).
Центр медиаобразования (Тольятти) /
http://www.mec.tgl.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=85

1.7. Научно-образовательные центры Урала и Сибири в области медиапедагогики

(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Федоров А.В. Научно-образовательные центры Урала и Сибири в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 8. С.15-42.

На протяжении всех лет своего развития (начиная с 1920-х годов) медиаобразование развивалось не только в столицах, но и в провинции. К 1990-м годам это привело к созданию ряда региональных научно-образовательных центров. В частности, только на Урале и в Сибири в последние годы сформировались 7 научно-образовательных центров в области медиапедагогики – в Екатеринбурге, Челябинске, Перми, Омске, Томске и Иркутске. Попробуем обобщить, систематизировать и проанализировать накопленный этими региональными медиаобразовательными центрами опыт.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Региональный центр медиаобразования (http://www.omo-ps.ru).

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1993, Екатеринбург (хотя нынешнее свое название НОЦ получил в 2006 году).

3.Источники финансирования НОЦ: областной бюджет, гранты. Информационная поддержка региональными медиа (пресса, телевидение, радио, интернет-порталы). Региональный центр медиаобразования выпускает также свой иллюстрированный медиаобразовательный журнал «Образование. Медиа. Общество» (http://www.omo-ps.ru/journals).

4.Руководство НОЦ: кандидат социологических наук А.Р.Кантор.

Анна Рувимовна Кантор (род.17.10.1954): краткая творческая биография

Глава Регионального центра медиаобразования (Екатеринбург), кандидат социологических наук, член Союза журналистов РФ, Медиасоюза РФ и Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А.Р.Кантор окончила Уральский государственный университет (1977). В течение многих лет работала старшим редактором в Управлении культуры, зав. отделом по связям со СМИ Дворца молодежи (Екатеринбург). Она автор телевизионных образовательных проектов «Час Дворца» (выходящих в эфир вот уже 15 лет) и образовательного телевизионного проекта «Камертон», Лауреат Всероссийского конкурса «Петербургский экран», победитель и дипломант областных творческих конкурсов в сфере медиа. А.Р.Кантор награждена грамотами Министерства образования и науки РФ и губернатора. Участница ряда научных конференций по проблемам медиа и медиаобразования.

http://www.omo-ps.ru

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary
http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: педагоги, учащиеся образовательных учреждений разных типов.

6.Основная цель НОЦ: интеграция усилий системы образования и специалистов медиасферы для развития медиаобразования и телевизионного образования в регионе.

7.Основные задачи НОЦ:

- обучение аудитории восприятию и критическому анализу информации, передаваемой по медийным каналам;
- развитие у аудитории умений находить, предавать, принимать, создавать медийную информацию (медиатексты), с использованием телевизионной, видео, компьютерной, мультимедийной техники.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: синтез определений, данных ЮНЕСКО (UNESCO, 1999), Ю.Н.Усовым, А.В.Шариковым и А.В.Федоровым, представленный в следующем виде: «Медиаобразование можно рассматривать как обучение, направленное на развитие медиакомпетентности, критического и вдумчивого отношения к медиа с целью приобретения навыков самоорганизации, самообразования граждан, способных формировать собственное мнение на основе получаемой из различных источников информации. Медиаобразование позволит им получать доступ к необходимой информации, анализировать ее, уметь выявлять экономические, политические, социальные и/или культурные приоритеты, содержащиеся в них. Медиаобразование обучает интерпретировать и создавать собственные сообщения, выбирать наиболее подходящие медиа для коммуникации, и, в конечном счете, в значительной степени влиять на планирование, производства медийной продукции» (Кантор, 2009).

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез практической теории медиаобразования и теории развития критического мышления.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на практическое медиаобразование аудитории через освоение ею современной медийной техники и развитие у аудитории критического мышления в процессе анализа медиатекстов), содержательный (прежде всего – изучение медийной техники, основ медиатворчества, развитие практико-деятельностных, технологических умений по созданию медиатекстов: телевизионных, печатных, интернетных), результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории, орга-

низация медиаобразовательных курсов повышения квалификации региональных школьных педагогов, организация киноклубов для школьников и молодежи, поддержка школьно-молодежных интернет-сайтов, прессы, телевидения и т.д. Цикл телевизионных телепередач «Час Дворца» стал «моделью медиаобразования и медиатворчества, так как в работе над проектами активно участвуют обучающиеся школ и студенты уральских вузов» [Кантор, 2009]. Активно работает детская студия анимации «Аттракцион» (руководитель – С.Айнутдинов).

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение отдается практическим методам.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
- знакомство с медиа и привитие первичных навыков осознанного пользования ими;
- развитие у аудитории способностей к анализу, пониманию медиатекстов;
- развитие медиатворчества (включая умение самостоятельно создавать медиатексты.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: сфера дополнительного образования – студии, кружки, школьно-молодежные медиа (телевидение, пресса, радио, интернет-сайты и др.), курсы повышения квалификации учителей.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования (УрЦММ http://www.urfomediacenter.ru). Учредители: Институт региональной политики (Екатеринбург), МедиаСоюз Уральского федерального округа, Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), Уральский государственный университет (УрГУ), Уральское отделение Союза кинематографистов РФ; партнеры: Российский институт культурологи (РИК), Ассоциация кинообразования и медиапедагогики РФ, Югорский государственный университет, окружная телекомпания «Ермак» и др.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2006, Екатеринбург.

3.Источники финансирования НОЦ: как общественная некоммерческая организация Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования не имеет прямого государственного, областного и муниципального финансирования и рассчитывает в основном на финансирование со стороны различных фондов и бизнес-структур. Информационная поддержка обеспечивается региональными медиа (пресса, телевидение, радио, интернет-порталы), в том числе журналом «Уральский федеральный округ».

Руководство НОЦ: доктор культурологии, профессор Н.Б.Кириллова.

Наталья Борисовна Кириллова (род.8.02.1954):
краткая творческая биография

Директор Уральского научно-методического центра медиакультуры и медиаобразования, доктор культурологии (2006), профессор Уральского государственного университета, главный редактор журнала «Уральский Федеральный округ», заслуженный деятель искусств Российской Федерации (2005), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и Союза кинематографистов России Н.Б.Кириллова окончила Магнитогорский педагогический институт и киноведческий факультет ВГИКа. Преподавала литературу в средней школе, затем – в музыкальном училище Магнитогорска. В 1978-1983 работала старшим преподавателем кафедры эстетики в Магнитогорском горно-металлургическом институте. С 1986 по 1996 – доцент, профессор, проректор по учебной и научной работе Екатеринбургского театрального института. С 1996 по 1999 годы – генеральный директор Свердловского областного производственного киновидеообъединения, с 1999 по 2000 – директор Свердловской государственной телерадиокомпании. Многочисленные публикации Н.Б.Кирилловой (в научных сборниках, в журналах «Со-в.экран», «УРФО», «Педагогика», «Медиаобразование» и др.) посвящены тематике киноискусства, медиакультуры, медиаобразования. Она – организатор и участница ряда научных конференций.

Библиография (книги Н.Б.Кирилловой):

Роль кино на занятиях литературы и в воспитательной работе. Магнитогорск, 1979.

Использование кино в учебном процессе вуза. Методические рекомендации для педагогов. Магнитогорск, 1981.

Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи. Магнитогорск, 1982.

Время. Память. Фильмы. Екатеринбург, 1991

Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. Екатеринбург, 1992.

Теория и практика мирового киноискусства. Методическое пособие. Екатеринбург, 1992.

Кино Урала. Екатеринбург, 1993.

Урал социокультурный. Екатеринбург, 2000 (совм. с А.Д.Кирилловым).

Кинометаморфозы. Екатеринбург, 2002.

Феномен уральского кино. Екатеринбург, 2003.

Медиакультура: от модерна к постмодерну. М., 2005.

Медиасреда российской модернизации. М., 2005.

Медиаменеджмент как интегрирующая система. М., 2008.

Медиакультура: теория, история и практика. М., 2008.

http://www.urfomediacenter.ru

http://edu.of.ru/mediaeducation
http://edu.of.ru/medialibrary
http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: представители государственной власти и общественности, журналисты, политики, ученые разных научных направлений и школ, педагоги, библиотекари, молодежь и другие категории граждан.

6.Основная цель НОЦ: реализация государственной политики по формированию гражданского общества, которое должно развиваться в сторону его гуманизации, преодоления информационного неравенства, освоения многообразия культур, целенаправленного развития «общества знаний».

7.Основные задачи НОЦ:

- развитие методологии образовательно-информационного процесса в Уральском федеральном округе, связанного с общественным доступом к медийным источникам;
- создание Банка социально-культурной информации, способствующего диалогу и полилогу культур в глобальном медиапространстве, объединяя в этом направлении усилия представителей государственной власти и общественности, журналистов, политиков, ученых разных научных направлений и школ, педагогов, учащейся молодежи и других категорий граждан;
- мультипортальное решение интернет-ресурсов и дифференциация пользователей НОЦ для оперативного получения консультаций в режиме on-line, участия аудитории в международных, всероссийских и окружных конференциях, симпозиумах, семинарах, в различных конкурсах, форумах и т.д. [Кириллова, 2006].

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО: ***«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 является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в

национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования [UNESCO, 1999].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая теория медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на медиаобразование широких кругов населения, направленное на формирование гуманистического гражданского общества, преодоление информационного неравенства, освоение многообразия культур), содержательный (прежде всего – изучение медиакультуры во всех ее смыслах и проявлениях, развитие практико-деятельностных умений в области медиакультуры [Кириллова, 2005; 2008].

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: научная, культурно-просветительская, издательская, учебно-методическая и организационно-консультативная деятельность в области медиакультуры и медиаобразования; поддержка институтов гражданского общества; проведение «круглых столов», семинаров, в том числе интернет-конференции по тематике медиакультуры и медиаобразования.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
- понятие медиакультуры и ее роли в обществе;
- социокультурные факторы, влияющие на трансформацию медиасреды и медиапространства;
- медиакультура как объект исследования;
- медиакультура и мифы XX века;
- медиаобразование как фактор социальной модернизации [Кириллова, 2005].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: широкий спектр учреждений образования и культуры, самообразование аудитории, в том числе с помощью материалов медиаобразовательных интернет-порталов.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Южно-Уральский Центр медиаобразования.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2004, Челябинск.

3.Источники финансирования НОЦ: средства Южно-Уральского университета, грантовых фондов.

4.Руководство НОЦ: коллективное руководство ведущих преподавателей кафедр факультета журналистики и средств массовой информации Южно-Ураль-

ского университета (кандидат исторических наук Л.П.Шестеркина, кандидат юридических наук А.В.Минбалеев, кандидат политических наук Е.П.Соколова).

Людмила Петровна Шестеркина (род.1952): краткая творческая биография

Один из лидеров движения медиаобразования в Челябинске Л.П.Шестеркина окончила Оренбургский государственный педагогический институт и учебные курсы Всесоюзного государственного института повышения квалификации работников телевидения (1982). Кандидат исторических наук (диссертация на тему истории развития телевидения в Челябинске), профессор, член Союза журналистов России, Международной и Евразийской Академии телевидения и радио, заслуженный работник культуры Российской Федерации, декан факультета журналистики Южно-уральского государственного университета (Челябинск), профессор учебного центра «Современные медиатехнологии».

В течение многих лет Л.П.Шестеркина работала на телевидении и радио. В 2000 году прошла стажировку по линии Американского центра гражданских инициатив по программе «Повышение эффективности производства (специализация – телевидение и радиовещание)». Возглавляемый её корреспондентский пункт ВГТРК в Челябинске с 1999 по 2002 год входил в первую десятку лучших корпунктов стран СНГ и Балтии. Она – автор концепции вещания ТРК «ЮУрГУ-ТВ» – первой в России университетской вещательной телекомпании. Созданная ею в 2002 году кафедра «Телевизионная и радиожурналистика» (ныне кафедра «Средства массовой информации») – ведущий НОЦ теле/радиожурналистов и журналистов печатных изданий в Челябинской области. Ею разработаны методические рекомендации по основам телевидения и радио, организован учебный центр повышения квалификации кадров телевидения и радио. Она постоянно проводит мастер-классы и семинары для действующих теле/радиожурналистов.

Л.П.Шестеркина – лауреат конкурса «Человек года» (1999) и губернаторской премии, многочисленных почетных грамот и журналистских конкурсов. Печаталась в научных сборниках и журналах по проблемам медиа, телевидения, радио, медиаобразования. Участвовала в международных и российских конференциях, посвященных проблемам медиа, журналистики, информационного общества, медиаобразования.

Библиография (учебные пособия Л.П.Шестеркиной):

Введение в специальность «Журналистика»: учебно-методические указания для студентов. Челябинск, 2003.

Информационная программа: учебно-методические рекомендации для студентов. Челябинск, 2004.

Телевидение Южного Урала (из истории Челябинского областного телевидения 1958–1985 гг.). Челябинск, 2007.

Информационная телепрограмма: методические рекомендации для студентов. Челябинск, 2009.

Методика телевизионной журналистики: учебное пособие. Челябинск, 2009. (соавтор – Т.Д.Николаева).

Проектные технологии в журналистике: методические указания для студентов. Челябинск, 2009.

Специфика создания телевизионного репортажа: методические указания. Челябинск, 2009. Студия «Радио ЮУрГУ»: основы профессиональной подготовки журналистов:

методические указания для студентов. Челябинск, 2009.

Творческое досье: методические рекомендации для выпускников факультета журналистики. Челябинск, 2009.

Телерадиожурналистика. Дисциплины специализаций: учебно-методическое пособие. Челябинск, 2009.

Телерепортаж для программ новостей: учебно-методическое пособие. Челябинск, 2003.

Университетская модель конвергенции СМИ: учебное пособие. Челябинск, 2010.

Университеты и медиа: опыт и тенденции развития телерадиокомпании ЮУрГУ-ТВ. Челябинск, 2010.

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: широкие слои населения, приоритетные группы – студенты (в том числе – медийных специальностей), молодежь, педагоги, журналисты.

6.Основная цель НОЦ: создание единого медиаобразовательного пространства в социокультурной сфере региона, формирование медиакомпетентного поколения.

7.Основные задачи НОЦ:

– подготовка молодежи к жизни в новых информационных условиях, поддержка эффективного медиаобразования молодежи, преподавателей учебных заведений, формирование медиакомпетентности населения, подготовка к полноценному включению в систему связей в процессе массовых коммуникаций;

– сближение позиций деятелей медиасферы и медиаобразования;

– профессиональная переподготовка специалистов по медийному профилю, дополнительное образование журналистов-практиков в форме семинаров, курсов, циклов переподготовки по договоренности с редакциями и взаимодействии с институтами независимой прессы;

– повышение квалификации работников муниципальных образовательных учреждений по медиаобразованию;

– подготовка педагогических кадров, организация курсов повышения квалификации по медиаобразованию для педагогов;

– организация исследований и внедрение новых форм и методов в области медиаобразования;

– развитие связей с российскими и зарубежными медиаобразовательными организациями [Положение…, 2004, с.2-3].

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: социокультурная, защитная и практическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на медиаобразование студентов и широких кругов населения, направленное на создание единого медиаобразовательного пространства в социокультурной сфере региона, формирование медиакомпетентного поколения), содержательный (изучение медиакультуры, развитие практико-деятельностных, технологических умений по созданию медиатекстов разных видов и жанров), результативный блок (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: научная, культурно-просветительская, издательская, учебно-методическая и организационно-консультативная деятельность в области медиаобразования; проведение курсов повышения квалификации, «круглых столов», семинаров, в том числе интернет-конференций;

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдается практическим методам.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
- медиа и их роль в развитии общества;
- правовое регулирование в сфере медиа;
- масс-медиа XXI века, социальная роль СМИ в обществе;
- медиаобразование и медиакультура;
- безопасность в медиамире, информационный иммунитет;
- язык медиа;
- технологии создания медиатекстов [Альварес, 2004, с.4-7].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: широкий спектр учреждений образования и культуры. В частности, по примеру НОЦ в Челябинске в 2009 году был создан Центр медиаобразования в Копейске (Челябинская область), который объединил учителей различных школ города. С этого же года в Копейске стала выпускаться (в печатном и электронном виде) медиаобразовательная газета. В 2009 и 2010 годах в Челябинске и Копейске успешно прошли научно-методические конференции с секцией по медиаобразованию.

В последние годы Челябинск становится одним из наиболее интенсивно развивающихся центров регионального медиаобразования. Отметим, к примеру, активную деятельность заведующей кафедрой журналистики Челябинского государственного университета, доктора филологических наук (2009), члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, члена Союза журналистов РФ И.А.Фатеевой, автора монографии по тематике медиаобразования [Фатеева, 2007], в которой она взамен известной практической теории медиаоб-

разования предложила синтетическую теорию медиадеятельности [см. также Фатеева, 2008, с.140-147].

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Межрегиональный центр «Томск-Медиа» (http://tiit.tomsk.ru).

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2004, Томск.

3.Источники финансирования НОЦ: средства частных лиц, муниципальные средства, гранты.

4.Руководство НОЦ: кандидат филологических наук И.В.Жилавская.

Ирина Владимировна Жилавская (род.24.09.1955):
краткая творческая биография

Кандидат филологических наук (2008), президент Сибирской Ассоциации медиаобразования, член Союза журналистов России, лауреат премии им. В.Липатова И.В.Жилавская занимается проблемами молодежной журналистики свыше 15 лет. В 2002 году в составе делегации женщин-лидеров по программе «Открытый мир» побывала в Соединенных Штатах Америки. После поездки в США стала учредителем негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Томский институт информационных технологий», положив начало развитию в Томске научного направления «Медиаобразование».

В 2004 году на базе Томской региональной общественной организации «Союз детей и взрослых» создала Межрегиональный центр «Томск-Медиа», который реализует различного рода медийные проекты, в том числе – Всероссийский фестиваль детско-юношеской прессы «Золотое перо», в котором ежегодно участвует более 300 начинающих журналистов из многих городов Сибири, Дальнего Востока, Урала и Центральной России. В рамках Межрегионального центра «Томск-Медиа» работает Школа социальной журналистики, где учатся студенты различных вузов Томска. Под руководством специалистов НОЦ в школах города издаются школьные и межшкольные газеты и журналы, проводятся семинары для учителей по программе «Газета в образовании».

В 2005 году НОЦ «Томск-Медиа» впервые в истории сибирской молодежной журналистики реализовал масштабный проект – пресс-тур «Молодые журналисты Сибири». Железнодорожный маршрут тура пролегал через шесть сибирских городов. В каждом городе юнкоры встречались со своими сверстниками в детско-юношеских изданиях, в региональных СМИ, с руководителями региональных отделений Союза журналистов, представителями исполнительной и законодательной ветвей власти.

И.В.Жилавская – автор монографии и ряда научных и научно-методических работ по тематике медиаобразования, неоднократная участница научных конференций.

С 2010 года живет и работает в Москве.

Библиография (книги И.В.Жилавской):

Медиаобразование молодежной аудитории. Томск, 2009.
http://tiit.tomsk.ru
http://edu.of.ru/mediaeducation
http://edu.of.ru/medialibrary

http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: молодежь, школьники, представители некоммерческих общественных организаций, медийных структур, бизнеса, власти, взрослое население.

6.Основная цель НОЦ: гражданское воспитание, развивающее медиаактивность личности [Жилавская, 2009, с.85].

7.Основные задачи НОЦ:

- развитие коммуникативистики, социального и политического общения и взаимодействия.
- продвижение идеи медиаобразования и медиапросвещения (развитие способности к восприятию и аргументированной оценке медийной информации, критического мышления, формирование ответственной гражданской позиции личности и т.д.);
- совершенствование системы гуманитарной журналистики как социального института;
- содействие повышению профессиональной подготовки членов организации в области журналистики и связей с общественностью [Жилавская, 2009, с.84-85].

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: «Медиаобразование – это активность в области медиа, работа сознания и подсознания, анализ и соотнесение себя и социума с глобальными проблемами медиатизированной среды. Фактически медиаобразование представляет собой форму гражданского воспитания. Оно позволяет молодежи стать ответственными гражданами, понимающими, как и чем живет страна, родной город, остальной мир» [Жилавская, 2009, с.75].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиадеятельности/ медиаактивности, по сути близкая к «практической» теории медиаобразования, но вобравшая в себя элементы других теорий (в частности, развития критического мышления на медийном материале).

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (привлечение аудитории к СМИ, к созданию медиатекстов, формирование медиакомпетентной аудитории собственного СМИ), содержательный блок (развитие «медиаактивности/ медиадеятельности», т.е. взаимодействие сотрудников медийных структур, педагогов и аудитории, направленное, в первую очередь, на создание медиатекстов разных видов и жанров), результативный блок (формирование коммуникативной среды на основе взаимовыгодного сотрудничества медийных структур с аудиторией) [Жилавская, 2009, с.107].

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- создание медиапродукции (например, детско-юношеской прессы, теле/радиопередач, интернет-сайтов с участием самих школьников, студентов и пр.);
- проведение образовательных программ (курсов, семинаров, мастер-классов, тренингов) по медиаобразованию;

- проведение выставок детско-юношеских СМИ и литературы, медиафестивалей, конкурсов;
- организация научно-практических конференций по медиаобразовательной тематике;
- издание методических пособий по медиаобразованию [Жилавская, 2009, 106-107].

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.* Предпочтение отдается практическим методам, моделированию/проектированию на основе взаимодействия обучающих и обучаемых.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
- массовая коммуникация (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.);
- медийные технологии;
- развитие медиатворчества;
- развитие критического мышления и гражданской позиции аудитории на медиаматериале.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в учебных учреждениях различных типов, в учреждениях культуры, в медийных структурах, на курсах повышения квалификации педагогов.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Медиаобразовательный центр при кафедре педагогики Иркутского государственного лингвистического университета.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1999, Иркутск.

3.Источники финансирования НОЦ: средства Иркутского государственного лингвистического университета.

4.Руководство НОЦ: кандидат педагогических наук Л.А.Иванова.

Людмила Анатольевна Иванова (род.28.03.1962):
краткая творческая биография

Заведующая кафедрой педагогики Иркутского государственного лингвистического университета Л.А.Иванова окончила Иркутский государственный педагогический институт иностранных языков (1984). Кандидат педагогических наук (1999): защитила диссертацию на тему «Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка)», доцент (2001), член Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования Международной Академии наук педагогического образования, Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России.

С 1984 года работала учителем французского языка. С 1986 года – преподавателем, а с 2002 – заведующей кафедрой педагогики Иркутского государственного лингвистического университета.

В настоящее время Л.А.Иванова работает над исследовательской темой «Формирование медиаобразованности будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования», руководит секцией «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике» (секция работает и в рамках Восточно-Сибирского Центра для учителей и преподавателей педагогических колледжей, вузов).

Проблемы медиаобразования рассматриваются на кафедре рамках курса по педагогике, в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ. Примерные темы выпускных работ: «Непрерывное медиаобразование личности», «Медиаобразование в России: из истории развития», «Подросток и СМК», «Формирование информационной культуры личности в открытом образовательном пространстве», «Педагогические условия формирования медиакомпетентности учащихся в образовательном процессе гимназии» и др.

Л.А.Иванова автор ряда публикаций по теме медиаобразования, участница российских и международных научных конференций и семинаров.

Библиография (книги Л.А.Ивановой):

Медиаобразование: из истории развития: метод. рекомендации. Иркутск, 1997.

Дидактический материал к интегрированному курсу «Французский и медиаобразование» (интегрированный курс для учащихся 7 класса): метод. рекомендации. Иркутск, 1999.

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты лингвистического вуза, школьные учителя.

6.Основная цель НОЦ: развитие уровней иноязычной коммуникативной компетенции и медиакомпетентности студентов.

7.Основные задачи НОЦ:

- уточнение методологических оснований изучения проблемы непрерывного формирования медиакомпетентности будущего специалиста – учителя иностранного языка, переводчика;
- исследование происходящих изменений в медиакомпетентности личности в системе непрерывного образования;
- систематизация наработанных идей и технологических разработок в области медиаобразования;
- исследование гендерных стереотипов восприятия информации современных СМИ [Иванова, 2008, с.46].

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая теория медиаобразования, теория развития критического мышления.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок, начальный диагностический блок, содержательный блок (формирующий эксперимент: учащиеся получают фактологические и теоретические знания и умения, необходимые и достаточные для того, чтобы обучающийся был в состоянии осуществлять интерпретацию, анализ, оценку медиатекста), итоговый диагностический блок, результативный блок (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: учебно-методическая, научная, культурно-просветительская, организационно-консультативная деятельность в области медиаобразования; проведение семинаров, конференций.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.* Предпочтение отдается синтезу проблемных, исследовательских и практических методов.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
- основные термины медиаобразования;
-история возникновения и развития современных СМК;
- система упражнений, серии заданий, ролевых, деловых игр, направленных как на изучение иностранных языков, так и на реализацию задач медиаобразования (на таком медийном материале, как фотографии, фотокадры, иллюстрации, репродукции картин знаменитых французских художников, музыкальные фонозаписи, афиши, рекламные плакаты, фотомонтажи, мультфильмы, реклама, короткометражные видеофильмы, аутентичные видеоклипы, теленовости, развлекательные программы, художественные видеофильмы, самодельные (школьные) видеозаписи);
- методические рекомендации по организации занятий, интегрирующих изучение иностранных языков с медиаобразовательными задачами, аудиовизуального тренинга, практики видеосъемки, практики работы в глобальных интерактивных телекоммуникационных сетях [Иванова, 2009, с.284].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в учебных учреждениях различных типов, на курсах повышения квалификации педагогов.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Кафедра кино/фото/видеотворчества Омского государственного университета.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2010, Омск (хотя теоретичес-

кими и практическими вопросами медиаобразования сотрудники данного коллектива занимались с 1990-х годов, когда в Омском университете стала осуществляться подготовка специалистов по специальности «Народное художественное творчество» со специализацией «Художественный руководитель кино/фото/видеостудии»).

3.Источники финансирования НОЦ: госбюджет, гранты.

4.Руководство НОЦ: Н.А.Быкова (зав.кафедрой), Н.Ф.Хилько.

Николай Федорович Хилько (род.01.10.1959): краткая творческая биография

Доктор педагогических наук (в 2007 году защитил диссертацию в Московском государственном университете культуры по медиаобразовательной тематике), доцент кафедры кино/фото/видеотворчества Омского государственного университета Н.Ф.Хилько – член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, лауреат грантов Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, 1997-2005, 2008), Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ, 2002-2004) и Фонда «Интеграция».

Основная тема его научно-педагогических исследований – фототворчество учащихся, аудиовизуальная культура и медиаобразование. В последнее время работает над темой «Культурно-экологическая детерминация творчества в экранной медиаобразовательной деятельности».

Автор многих книг, учебных пособий и статей по проблемам медиатворчества, экранной культуры, медиаобразования в журналах («Искусство и образование», «Медиаобразование», «Культурная жизнь Юга России», «Личность. Культура. Общество» и др.) и научных сборниках, учебных программ для вузов. Неоднократный участник научных конференций.

Библиография (книги Н.Ф.Хилько):

Формирование образного видения мира у подростков. Омск, 1994..

Полихудожественное овладение фототворчеством программа творческой подготовки. Омск, 1998.

Фототворчество. Омск, 2000.

Аудиовизуальная культура: Словарь. Омск, 2000.

Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск, 2001.

Композиция в аудиовизуальных искусствах. Учебное пособие. Омск, 2002.

Экранная культура: медиасистемы и технологии. Омск, 2003. .

Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск, 2004. 158 с.

Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. М., 2004.

Экология аудиовизуального творчества. Омск, 2005.

Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере. Омск, 2008.

http://edu.of.ru/mediaeducation

http://edu.of.ru/medialibrary

http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, педагоги учреждений дополнительного образования, работники учреждений культуры разных типов, школьники, молодежь.

6.Основная цель НОЦ: интеграция усилий системы высшего, дополнительного образования и культуры, специалистов медиасферы в области медиаобразования.

7.Основные задачи НОЦ:

- развитие у аудитории умений находить, предавать, принимать, создавать медийную информацию (медиатексты), с использованием аудиовизуальной, мультимедийной техники;
- знакомство аудитории с основами аудиовизуальной и медиакультуры, ее ролью в современном социуме.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, данное ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез практической и культурологической теорией медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на практическое медиаобразование аудитории через освоение ею современной медийной техники), диагностический блок, содержательный (прежде всего – изучение медийной техники, основ медиатворчества, развитие практико-деятельностных, технологических умений по созданию медиатекстов: кинематографических, видео, фото, телевизионных и др.), результативный блок (развитие уровня медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории, организация медийных фестивалей, выставок работ школьников и молодежи и т.д.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.* Предпочтение отдается практическим методам.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

- соотношение понятий аудиовизуальной культуры в контексте социально-личностных факторов; структура и функции аудиовизуальной культуры;
-аудиовизуальная культура как система творческой
ориентации личности, креативная роль аудиовизуальной коммуникации в системе медиавзаимодействия;
-художественные и технические подходы к аудиовизуальному творчеству;
-социальные и этнокультурные аспекты аудиовизуального творчества;
- реабилитационно-педагогические, экологические основы личностного развития в процессе аудиовизуальной творческой деятельности;
-динамика развития личности в процессе аудиовизуального творчества;

-развитие у аудитории способностей к медиатворчеству, умений самостоятельно создавать медиатексты разных видов и жанров [Хилько, 2001; 2004].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: сфера высшего и дополнительного образования (студии, кружки, школьно-молодежные медиа), курсы повышения квалификации учителей.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: НОЦ «Пермская синематека» (http://www.permcinema.ru/news/text/?id=240)

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2006, Пермь.

3.Источники финансирования НОЦ: различные источники, в том числе сборы от продажи кинобилетов. Участники проекта: киностудия «Новый курс», Администрация Пермской области, Фонд поддержки и развития киноискусства Пермской области ГУП «Пермкино», Фонд Эйзенштейна (Москва) Центральный музей кино (Москва), Фонд поддержки регинальных фестивалей (Москва), Союз кинематографистов России, Национальная ассоциация фестивалей (НАФФ), Европейская координация кинофестивалей (Брюссель), посольства и консульства, библиотеки, учебные заведения, некоммерческие общественные организации. Информационная поддержка региональными медиа (пресса, телевидение, радио, интернет-порталы).

4.Руководство НОЦ: П.А.Печенкин.

Павел Анатольевич Печенкин (род.1956): краткая творческая биография

Известный российский режиссер, член Союза кинематографистов России П.А.Печенкин окончил Пермский политехнический институт (1978). Занимался литературной работой и слайдфильмами. Работал режиссером Пермского телевидения (с 1986). Основал независимую киностудию «Новый курс» (с 1987). Сегодня эта киностудия – единственный профессиональный коллектив в Перми, пытающийся сохранить традиции кинопроизводства. П.А.Печенкин – неоднократный призер международных кинофестивалей, президент международного кинофестиваля «Флаэртиана», основная задача которого – практическая и теоретическая поддержка документального кино тех жанров, основателем которых можно считать Роберта Флаэрти. В последние годы активно занимается проблемами развития медиаобразования в России.

http://www.permcinema.ru
http://edu.of.ru/mediaeducation
http://edu.of.ru/medialibrary
http://www.mediagram.ru

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: все слои населения, включая учащиеся и педагогов образовательных учреждений разных типов.

6.Основная цель НОЦ: интеграция усилий специалистов медиасферы и образования в плане развития медиаобразования в регионе, увеличения при-

влекательности местной культурной среды для реализации творческих проектов в области аудиовизуальной культуры, саморазвития личности, депровинциализации мироощущения, реализации социальной активности через просвещение и образование средствами киноискусства, возможность доступа широкого круга зрителей к шедеврам мирового киноискусства.

7.Основные задачи НОЦ:

- образовательные и просветительские услуги в сфере аудиовизуальной культуры, медиаобразования;
- поддержка фестивального, киноклубного и кинолюбительского движения;
- знакомство аудитории с кинематографом как видом искусства и медиатехнологиями;
- обучение аудитории эстетическому восприятию и критическому анализу кино/медиатекстов;
- обучение основам медиапсихологии, медиаобразования и медиатворчества;
- разработка новых методик, медиакурсов и программ для всех видов образования с последующим их использованием в учебно-воспитательной деятельности (например, программа для учителей «Уникальный кадр»).

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез эстетической и практической теорий медиаобразования, теории развития критического мышления.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на развитие медиакомпетентности и медиатворчества аудитории через освоение ею современной медийной техники и развитие у аудитории эстетического вкуса и критического мышления в процессе анализа медиатекстов), содержательный (изучение истории и современного процесса киноискусства, медийной техники, основ медиатворчества, развитие практико-деятельностных, технологических умений), результативный блок (развитие медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в досуговую, учебную, внеучебную деятельность аудитории, организация кино/медиаобразовательных курсов повышения квалификации школьных педагогов, организация киноклубов для школьников и молодежи, поддержка интернет-сайта и т.д.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.* Предпочтение отдается практическим методам.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
- знакомство аудитории с киноискусством и медиакультурой в целом;
- развитие у аудитории способностей к эстетическому анализу кино/медиатекстов;
- развитие медиатворчества (включая умение самостоятельно создавать медиатексты).
- овладение медиаобразовательными умениями (для учителей);

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: специализированные клубы и кинотеатры, сфера дополнительного образования – студии, кружки, школьно-молодежные медиа (телевидение, пресса, радио, интернет-сайты и др.), курсы повышения квалификации учителей. Так в 2008 году в Пермском институте искусств и культуры произошел первый набор студентов по специальности «Кино/видеотворчество».

Литература

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

Альварес Н.Л. *Человек в медиамире. Безопасность в массовых коммуникациях.* Программа спецкурса. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. ун-та, 2004. 13 с.

Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории.* Томск: Изд-во Томск. ин-та информ. Технологий, 2009. 322 с.

Иванова Л.А. Медиаобразование на кафедре педагогики ИГЛУ – ретроспективный анализ и перспективы развития // *Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность* / Отв. ред. О.А.Лапина, Л.А.Иванова. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008. С.36-46.

Иванова Л.И. Технология медиаобразования и аудиовизуальный СМК на уроках французского языка // *Образовательные технологии XXI века* / Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М.: Изд-во Рос. академии образования, 2009. С. 262-265.

Кантор А.Р. и др. *Концептуальные основы развития медиаобразования в Свердловской области*. 2009. http://www.omo-ps.ru/text/90

Кириллова Н.Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну.* М.: Академический проект, 2005. 448 с.

Кириллова Н.Б. *Медиакультура: теория, история, практика.* М.: Академический проект, 2008. 496 с.

Кириллова Н.Б. *Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования.* 2006. http://www.urfomediacenter.ru

Положение о структурном подразделении государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет». Челябинск, 2004. 4 с.

Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации*. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.
Фатеева И.А. Теория медиадеятельности как альтернатива традиционно выделяемых теорий медиаобразования // *Медиаобразование: от теории – к практике* / Сост. И.В.-Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2008. С.140-147.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М., 2007. 616 с.
Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности*. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
Хилько Н.Ф. *Социокультурные аспекты экранного медиатворчества*. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.

ГЛАВА 2. ЗАРУБЕЖНЫЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ В ОБЛАСТИ МЕДИАПЕДАГОГИКИ

2.1. Американские научно-образовательные центры в области медиапедагогики

(авторы – А.А.Левицкая, Р.В.Сердюков)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Левицкая А.А., Сердюков Р.В. Американские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 10. С.63-89.

В настоящее время уже существует поколение школьников и студентов, для которых более привычно восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют *Generation Dot Com*. Американские педагоги раньше, чем российские, столкнулись с этой проблемой, и признали, что эту ситуацию нельзя повернуть вспять: телевидение, видео, компьютер, Интернет и другие телекоммуникационные сети неумолимо изменяют аудиторию, постепенно превращая «читателей» в большей мере в «зрителей». Знание того, как функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними, и как мы можем использовать их с максимальной пользой, а также навыки распознавания источника информации, степени его достоверности, коммерческого императива, защиты личной безопасности, критического анализа содержания медиатекстов стали необходимым компонентом грамотности современного человека.

Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к источникам информации, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге – к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. Соответственно, цель личностно-ориентированного, развивающего медиаобразования – помочь студентам и школьникам развить свое творческое и критическое мышление [Semali, 2000]. Научить новое поколение «читать» аудиовизуальный текст как и печатный, познакомить с закономерностями и особенностями того или иного средства массовой информации, языком того или иного жанра и т.д. Другими словами, помочь учащимся стать медиаграмотными/медикомпетентными – задача, осознанная и российскими, и зарубежными педагогами.

Соединенные Штаты Америки занимают особенное положение не только в политическом и экономическом отношении, но, безусловно, и в, медийном. Масштаб распространения медиапродукции, а вместе с ней, и трансляции культуры, ценностей, приоритетов, привел к тому, что глобализация в массовом сознании ассоциируется прежде всего с американизацией. В некоторых странах данная тен-

денция и дала дополнительный стимул к развитию медиаобразования как в том числе средству защиты от всеобъемлющего влияния американских массмедиа.

В самих же Соединенных Штатах с 1960-х годов медиаобразование (media education) в США проделало большой путь: начиная с первых экспериментов с медийными источниками в школах, взлета и падения «экранного образования», движения *TV Criticism*, создания региональных проектов и центров медиаграмотности, организации курсов для учителей, конференций, до создания национальной ассоциации медиаграмотности (*Alliance for a Media Literate America*) и признания медиаобразования как необходимого компонента школьной программы на уровне Департамента образования США.

По сравнению с некоторыми ведущими странами мира, такими как Канада, Австралия или Великобритания, в США относительно недавно всерьез начали заниматься вопросом обязательного медиаобразования на всех ступенях средней школы. Однако предпосылки к интеграции медиаобразования в школьную программу были созданы благодаря активным усилиям отдельных исследователей и педагогов, центров и ассоциаций медиаграмотности по всей стране. К настоящему времени все 50 штатов включили обучение медиаграмотности/медиакомпетентности в той или иной форме в образовательные стандарты дисциплины *Language Arts* (основными являются «использование визуальных умений и стратегий для понимания и интерпретации визуальных медиатекстов», и «понимание особенностей и компонентов медиатекстов различных видов» [http://www.medialit.org/reading_room/article610.html].

В США до сих пор существует несколько точек зрения на понятие «медиаграмотности» (media literacy), и то, что она подразумевает: идеологическая, культурологическая, инъекционная, теория критического мышления трансформируются, пересекаются, но продолжают сосуществовать.

Ведущая дефиниция включает такие действия, как интерпретация, анализ, оценка и создание собственных медиатекстов [Hobbs, 2004]. Однако, в библиотечной сфере под «медиаграмотностью» понимается умение работать с различными источниками информации; медицинские и социальные работники рассматривают медиаобразование как инструмент для охраны здоровья детей и подростков, пропаганды здорового образа жизни, формирования разумных потребительских привычек; определенная группа сторонников медиаобразования смещает акцент на негативное воздействие коммерческих масс-медиа, манипулятивном характере медийной системы, намеренном создании искаженной картины мира. Но, несмотря на разные видения проблемы, большинство американских медиапедагогов признают следующие ключевые концепции медиаобразования:

- все медиатексты являются конструкциями;
-медиатексты являются репрезентацией мира (создают собственную реальность, переосмысляют, а не абсолютно объективно отражают ее);

- медиа имеют экономический и политический смысл и цели;
- каждый вид медиа имеет свои особенности языка и закономерности;
- различные аудитории интерпретируют медиатексты по-разному (смысл или «послание» медиатекста является результатом взаимодействия читателя или зрителя, самого медиатекста и «контекста») [Considine, Haley, 1999; Potter, 2001 и др.].

В современной практике медиаобразования в США широко применяются возможности системы Интернет. Подростки используют Интернет для общения, удовлетворения своих интересов, «примерки» новых социальных ролей, самоидентификации и самовыражения, в свою очередь, Интернет может служить и образовательным целям. Например, одно из самых замечательных достижений канадского медиаобразовательного движения в конце девяностых годов – создание онлайн ресурса Media Awareness Network, по масштабу представленных материалов, учебных программ и планов занятий и сегодня едва ли другой сайт превосходит его.

Наиболее влиятельные и реферируемые американские сайты по медиаобразованию можно разделить на две основные группы: 1) сайты центров, ассоциаций и фондов медиаобразования; 2) образовательные сайты онлайновых версий телевизионных каналов, газет и журналов.

Что касается первой группы, то можно выделить сайт Центра Медиаграмотности (www.medialit.org), самого крупного в США дистрибьютора медиаобразовательных материалов. На сайте представлены идеи, как интегрировать медиаобразование в школьные предметы в зависимости от дисциплины и возрастной группы, доступ к архиву статей по медиаобразовательной тематике, ссылки на другие ресурсы и многое другое. Вопросами интеграции печатных средств информации в процесс обучения занимается Ассоциация *Newspaper in Education*, методическую помощь в планировании занятий можно найти на ее сайте www.nieonline.com .

Сайт, основанной в 2000 году федерации Alliance for a Media Literate America (AMLA- http://www.amlainfo.org), является своего рода Вестником медиаобразовательной школы Америки, где публикуют ход и результаты исследований в области медиаобразования, информируют о прошлых и будущих семинарах и конференциях. Федерация медиаграмотности провела несколько национальных конференций по медиаобразованию: в 2001, 2003 и 2005 году. Первая конференция была посвящена творческому аспекту обучения медиаграмотности, кроме секционных заседаний и заслушивания выступлений профессионалов в области медиа и медиаобразования, участники могли убедиться в практическом результате своей работы. Группа старшеклассников из Нью-Йорка, Калифорнии, Гавайи, Боснии и Бутана работали над созданием медиапроектов в течение трех дней конференции и представили их на последнем пленарном заседании. Конференция 2003 года обратилась к проблеме свободы, прав и обязанностей от-

дельных людей, институтов и корпораций в медийном мире. В 2005 году на первый план вышел вопрос многообразия и разнородности американского общества и его медиарепрезентация. Причем рассматривались не только проблемы расовой и этнической идентичности, но и гендерные, возрастные, экономические, региональные аспекты.

Ведущий источник видеоресурсов американского медиаобразования – *Media Education Foundation* – некоммерческая организация, основанная в 1991 году, и занимающаяся производством и распространением видеофильмов (а теперь и вебсайтов) по медийной проблематике, наиболее популярными из которых стали: *Dreamworlds: Desire, Sex, Power in Rock Video, Pack of Lies: The Advertising of Tobacco, Killing Us Softly: Advertising's Image of Women, Mickey Mouse Monopoly,* и др.

Первый фильм *Dreamworlds*, сценаристом, и продюсером которого стал Сат Джелли, профессор коммуникаций в университете Массачусетс, основатель и исполнительный директор Фонда медиаобразования, был выпущен в 1991 году. Фильм привлек внимание не только в образовательной среде, но и в прессе, так как *MTV* сделало официальное заявление о возможном судебном разбирательстве, которое, однако, так и не состоялось. За ним последовал «римейк» 1995 года (получивший приз на Международном Кинофестивале в Сан-Франциско-1997). Летом 2006 выходит новая часть *Dreamworlds 3*, снова исследующая воздействие видеоклипов и то, как поп-культура в целом пропускает процесс ментальной идентичности молодых людей через фильтр определенных мифов и стереотипов. Фильм Джин Килборн *Killing Us Softly* рассматривает проблему гендерной репрезентации в рекламе, трансформацию образа женщины за последние 20 лет, на материале печатной и телевизионной рекламы. На сайте фонда (www.mediaed.org) размещены синопсисы всех фильмов, вопросы для обсуждения, варианты письменных работ, интервью с создателями и другие вспомогательные материалы.

Из второй группы хотелось бы отметить сайты газеты *New York Times* и журнала *Newsweek*, а точнее, сопровождающие их учебные сайты www.nytimes.com/learning, www.newsweekeducation.com, на которых размещены методические руководства для преподавателей по интеграции новостей в различные дисциплины, а также коллекции планов уроков, классифицированные по предметам (география, мировая история, история США, английский язык и литература, естествознание, экономика, искусство и др.). Медиаобразование выделено в отдельную категорию *Media Studies*.

Пожалуй, наиболее интересен в качестве примера сайт некоммерческой корпорации *PBS*, признанный лидер среди американских телевизионных каналов, производящих образовательные передачи. Истории общественного телевидения в США более 40 лет. Создание *PBS* было инициировано местными станциями и состоялось после принятия Закона об общественном вещании в США (*Public Broadcasting Act*) в 1967 году.

В настоящее время в США работает более 300 общественных телевизионных станций различного масштаба. *PBS* входит в тройку крупнейших сетей, вместе с *History Channel* и *Discovery Channel*, и в два раза опережает их по количеству зрителей. С помощью телевидения, Интернет и других медиа *PBS* только в Америке еженедельно охватывает 90-миллионную аудиторию. Компания *PBS Video* расширяет сферу воздействия, распространяя видеопродукцию образовательным учреждениям и библиотекам США и Канады.

Образовательный сектор услуг *PBS* включает программу *Ready To Learn,* подготавливающую детей к школе; *Teacher Source* (www.pbs.org/teachersource) с пятью тысячами планов уроков по различных дисциплинам, учебно-методическими пособиями, рекомендациями и т.п.; *Teacher Line* (www.pbs.org/teacherline) – онлайновые курсы повышения квалификации для школьных учителей; *Adult Learning Service* – программу сотрудничества с колледжами.

PBS не выпускает собственные программы, а получает их от общественных телестанций и независимых источников. Это детские, культурные, образовательные, исторические, научные, общественно-политические программы, передачи о природе и новости. Медиаобразование на сайте для преподавателей (*Teacher Source*) в основном интегрировано в дисциплину *Language Arts* (и в меньшей степени, в такие предметы как обществознание, математика, и охрана здоровья) и рассматривается как «понимание особенностей и компонентов медиа (газет, радио, телевидения, рекламы), идентификация приемов убеждения, применяемые в масс-медиа, а также знание того, как создаются медиатексты и умение интерпретировать и анализировать медиатексты в различных формах» (www.pbs.org/teachersource/arts_lit/high-mediastudies.html##).

Американские медиапедагоги справедливо придерживаются точки зрения, что процесс медиаобразования более эффективен, если включает как анализ медиатекстов, так и их производство: школьники изучают основные принципы аудиозаписи, визуальной композиции. Каждый урок завершается этапом создания собственного медиатекста, например, «антирекламы», пародии, выпуска школьных новостей, короткого документального фильма, и т.п.

Дисциплина *Language Arts* (словесность) чаще всего становиться базой для интеграции медиаобразования. Кроме традиционных заданий, как сравнение литературного первоисточника и его экранизации (-ий), американские педагоги учат школьников идентифицировать модели репрезентации определенных групп людей в различных медиатекстах (распознавать гендерные, этнические, социальные стереотипы), анализировать печатную и видео рекламу, идентифицировать приемы, которые используются, и их выбор в зависимости от целевой аудитории. Класс обсуждает правовые и этические аспекты реалити-шоу, учится интерпретировать фильмы с точки зрения социальных и моральных установок, которые они несут, анализировать медийные стереотипы, политические кари-

катуры в газетах и журналах, предвыборную политическую рекламу, новости, популярные песни и телепередачи.

Интернет как средство массовой информации также требует изучения. Актуальна проблема качества медийной информации, ее релевантности и достоверности. По данным на 2001 год, более половины американских школьников (57%) в возрасте от 6 до 17 лет имела доступ к компьютеру и дома, и в школе. 17 миллионов детей использовали Интернет услуги, включая электронную почту, чаты, программы диалога в режиме реального времени. Статистика показала, что 21% учащихся пользуется Интернет для выполнения школьных заданий, таких как исследовательская, поисковая работа или онлайн курсы [Frechette, J. (2005)].

С тех пор как Интернет стал (начиная со второй половины 90-х годов XX века) действительно средством **массовой** коммуникации, перед родителями и учителями встал вопрос не только о возможностях использования образовательного потенциала Интернет, но и возникла проблема безопасности детей в онлайн пространстве. В 1997 году в Вашингтоне был проведен саммит по Интернет-безопасности, в котором участвовали некоторые ключевые фигуры политики (например, бывший визе президент Альберт Гор), чиновники департамента образования США, юристы. В октябре 1998 года бывший президент Бил Клинтон подписал закон «Акт о Защите Прав Детей в сети Интернет». Конгресс ввел этот закон в исполнение в 2000 году, а также утвердил несколько дополнительных актов, обязывающих школы принять меры по обеспечению онлайн безопасности школьников, в том числе установить на школьные компьютеры программы, фильтрующие и блокирующие сайты сомнительного содержания. Протекционистские меры, как известно, не являются панацеей. Кроме того, эти программы не совершенны, что доказала профессор Дж.Фрешет, апробировав и проанализировав около десятка защитных программ (Net Nanny, CyberPatrol, Cyber Sitter и др.): ни одна из программ-цензоров не может научить ребенка и подростка анализировать и оценивать информацию в различных формах за пределами школы и в дальнейшей жизни [Frechette, 2005]. В современную программу развития медиаграмотности обязательно входит раздел о всемирной сети.

К примеру, для развития умений оценки интернет-ресурса, школьникам предлагается ответить на вопросы:

- кто автор данного сайта? (частное лицо, государственная организация, фирма и т.д.);
- с какой целью он был создан? (объяснить, информировать, убедить в чем-либо, и т.п.);
- используются ли авторами приемы убеждения, пропаганды?;
-насколько достоверны факты, представленные на сайте (есть ли библиография, ссылки на авторитетные источники, научные исследования и т.п.)?

В рамках дисциплины «Математика» методисты *PBS* предлагают следующие медиаобразовательные задания: исследовать скрытые силлогизмы в рекламе, подсчитать процент рекламных сообщений в различных медиатекстах, изучить вопрос противоречивой экономической взаимосвязи между табачной/алкогольной индустрией и спортом. В ходе уроков по естествознанию изучается изображение ученых, природных катастроф и т.п. в медиатекстах, идут эксперименты, проверяющие достоверность рекламируемых показателей продукта, знания физических/химических законов и объясняющие, почему тот или иной процесс или явление, показанное в рекламе, (не)возможен. На занятиях «Обществоведение» анализируются способы медийных манипуляций, применяемые политиками и террористами, освещение новостей различными СМИ, проблемы взаимодействия медиа и аудитории. Изучая предмет «Охрана здоровья» (*Health*), школьники рассматривают темы, связанные с рекламой продуктов питания, сигарет, алкоголя и лекарств, гендерными образами в СМИ, сексуализированными рекламными сообщениями и телешоу. Также изучаются способы решения проблем, демонстрируемых в телевизионных программах, фильмах, рекламе: покупка какого-либо товара, насилие, ложь, наркотики и т.п. Школьники должны предложить альтернативный выход из ситуации, используя позитивные стратегии решения проблем.

Попытаемся систематизировать деятельность научно-образовательных центров США медиапедагогической направленности, исходя из их основных целей, задач, аудитории.

***

1. Название научно-образовательного *центра (*НОЦ) в области медиапедагогики: Аппалачинский государственный университет (Appalachian State University).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1999 г. (год создания магистерской программы по медиаобразованию) г. Бун, Северная Каролина.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное, со стороны различных фондов.

4. Руководство НОЦ: доктор наук, профессор Дэвид Консидайн.

Дэвид Консидайн (David Considine): краткая творческая биография

Родился в Австралии, но вот уже четверть века живет и работает в США. Доктор наук, профессор Appalachian State University (Северная Каролина), в котором он организовал выпуск медиапедагогов по магистерской программе. Автор нескольких книг и множества статей по проблемам медиаобразования, участник престижных международных научных конференций. Один из активистов влиятельных организаций The International Visual Literacy Association и The National Telemedia Council.

Библиография:

Considine, D. (1990). Media Literacy: Can We Get There from Here? *Educational Technology,* N 19, pp.7-19.

Considine, D. (1999). Media Education in United State of America. *Educating for the Media and the Digital Age. Country Reports.* Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.125-128.

Considine, D. (1999). The Teen Screen: Image, Influence and the Indies. *Telemedium. The Journal of Media Literacy,* Vol. 45, N 2, pp.6-9.

Considine, D., and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages.* 371 p.

Considine, D. (2000). Mastering the Media: The Appalachian Experience. *Telemedium. The Journal of Media Literacy,* Vol. 46, N 1, pp.22-23.

http://www.ced.appstate.edu/departments/ci/programs/edmedia/medialit

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты.

6. Основная цель НОЦ: подготовка будущих медиапедагогов.

7. Основные задачи НОЦ:

- развить способности аудитории к критическому мышлению;
- развить способности аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- помочь аудитории научиться разграничивать реальность и фантазию, факты и вымысел;
- дать аудитории методические знания и умения проведения медиаобразовательных занятий [Considine, Haley, 1999].

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: В целом совпадает с определением ЮНЕСКО: «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 является инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования и образования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2001].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиаобразования, ориентированная на развитие «критического мышления», социокультурная, практическая.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:
целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), содержательный (изучение теории медиа и медиаобразования), развитие практико-деятельностных умений (анализ и создание медиатекстов, практическое освоение методики медиаобразовательной деятельности), результативный (повышение уровня медиакомпетентности будущих медиапедагогов).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: автономные и интегрированные занятия в рамках университетского учебного плана, интенсивные летние курсы, весенние онлайн-курсы.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом преобладают *проблемные* и *исследовательские* методы.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.): «Медиаграмотность», «Медиа: образ и воздействие», «Образовательные технологии» и «Медиаграмотность в учебных планах». Занятия в основном посвящены интерпретации и критическому анализу различных медиатекстов.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: магистерская программа в университете Appalachian State University.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Образовательный видеоцентр (Education Video Center).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1984, Нью-Йорк.

3. Источники финансирования НОЦ: со стороны различных учреждений и фондов (Adobe Systems, Inc., Time Warner, Inc., Bay and Paul Foundations, Brenner Family Foundation и др.), также со стороны государства и за счет частных пожертвований.

4. Руководство НОЦ: доктор Стив Гудмен.

Стив Гудмен (Steve Goodman): краткая творческая биография

Окончил Университет журналистики в штате Колумбия. Занимался съемкой документальных фильмов, написал множество статей о медиа и медиаобразовании. Преподавал в средних школах Нью-Йорка, также вел курсы в магистратурах различных вузов (New York University, the University of London Institute of Education, Ohio University/Ohio SchoolNet, Bank Street College of Education). В настоящее время директор видеоцентра в Нью-Йорке, один из активных деятелей медиаобразования в США. Автор многих проектов в области медиапедагогики. Участник национальных и международных конференций.

Библиография:

Goodman, S. (2003). Teaching Critical Literacy in the Documentary Workshop. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент / Ред. А.В.Федоров. М.: Гос. ун-т управления, 2002. С.22-24.

Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media.* New York: Teacher College Press, 129 p.

http://www.evc.org

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, студенты.

6. Основная цель НОЦ: развивать практические умения, критическое мышление и артистические способности аудитории на материале документальных фильмов.

7. Основные задачи НОЦ:

- обучить аудиторию творческому, в том числе – артистическому самовыражению с помощью медиа;
- развить способности аудитории к критическому мышлению;
- развить способности аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- подготовить аудиторию к жизни в демократическом обществе.

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: В целом совпадает с определением ЮНЕСКО, однако особое внимание уделяется обучению творческому самовыражению при помощи различных медиа.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: Практическая, социокультурная теории медиаобразования, теория медиаобразования, ориентированная на формирование «критического мышления».

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на обучение практическим умениям работы с медиа и формирование критического мышления, критической автономии личности), содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение творческому, артистическому самовыражению при помощи медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: интегрированные и автономные медиаобразовательные занятия, семинары, конференции, «мозговые штурмы», конкурсы, специальные проекты в учебных и внеучебных заведениях различных типов, дистанционное обучение.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные репродуктивные проблемные, исследовательские*. При этом на занятиях, проводимых Образовательным видеоцентром Нью-Йорка, преобладают *практические*, *проблемные* и *исследовательские* методы.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.) ориентированы на практическую деятельность, медиактивность аудитории.

Пример «мозгового штурма».

Ключевой вопрос: Какие бы Вы предложили личные/социальные темы для документального фильма?

Цели:

- учащиеся должны осознать, какие личные/социальные темы являются для них наиболее важными.
- учащиеся должны научиться использовать критический анализ при поисках решения поставленной задачи с помощью техники «мозгового штурма».

Оборудование: лист ватмана, маркеры.

Разминка (5 минут):

Ответьте на следующие вопросы:

- Какие проблемы (личные, социальные, мировые) в данный момент волнуют вас больше всего?
- По каким проблемам/темам вы бы хотели получить больше сведений?
- Что, по вашему мнению, было бы интересно узнать другим людям?

Составьте список.

Ход занятия:

I этап (15-20 минут):

- педагог объясняет, что цель занятия – выбрать тему для документального фильма, который в будущем будет снят их группой;
- учащиеся зачитывают свои списки, выбирают три самых важных и интересных на их взгляд темы, затем по очереди записывают их на листе ватмана, расположенном на доске;
- в течение нескольких минут учащиеся просматривают получившийся список, задавая друг другу вопросы в отношении той или иной темы. (аудитория должна прийти к пониманию того, что подразумевается под каждой темой). Возмож-

но, некоторые предложения придется перефразировать, написать более развернуто/сжато;
- педагог зачитывает все пункты, при необходимости можно сгруппировать связанные по смыслу темы;
- путем голосования, из всех тем выбираются три-четыре наиболее интересные для учащихся темы.

II этап (20-25 минут):
- чтобы вовлечь учащихся в учебный процесс, педагог просит их написать каждый вопрос на отдельном листе бумаги, и развесить на стене. Между листами бумаги должно быть достаточно места, чтобы ученики могли свободно, не толкаясь, подходить к ним;
- учитель раздает маркеры, и просит всех учащихся ответить на вопросы под каждой темой (Почему на эту тему может получиться хороший документальный фильм? На какие вопросы вы бы хотели получить ответы в фильме? Кого бы вы опросили/с кем бы вы провели интервью для фильма? О чем должен быть этот документальный фильм?);
- далее в течение пяти минут один из учащихся зачитывает ответы класса на эти вопросы;
- затем учитель задает следующий блок вопросов (Из всех выбранных тем, какая представляется вам наиболее интересной? Изменилось ли в течение занятия ваше мнение о том, какая тема наиболее значима для фильма?);
- путем голосования, учащимися выбирается одна из оставшихся тем.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: учебные и внеучебные учреждения различных типов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр медиаграмотности в Лос-Анджелесе (Center for Media Literacy, CA).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1989, г. Лос-Анджелес, Калифорния.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное; со стороны различных фондов и общественных организаций.

4. Руководство НОЦ: Элизабет Томан.

Элизабет Томан (Elizabeth Thoman): краткая творческая биография

Основатель и президент Центра медиаграмотности (Center for Media Literacy, Los Angeles, California) в Калифорнии, один из пионеров медиаобразования в США. Получила степень магистра искусств в Южно-калифорнийском университете. Начинала свою карьеру школьным учителем. С 1977 по 1994 она была главным редактором медиаобразовательного журнала «Медиа и ценности» (Media & Values Magazine). Автор учебного плана

по медиаобразованию. Под ее руководством подготовлено немало медиаобразовательных ресурсов для учителей. Организатор ряда конференций и семинаров по медиаобразованию. Выступала с докладами на международных конференциях по проблемам медиа/медиаобразования во Франции, Великобритании, Германии, Канаде и Филиппинах.

Лауреат премии Дэниела Дж. Кейна (Daniel J. Kane Award) за выдающиеся достижения в области средств массовой информации и коммуникации, а также премии «Лидеры образования», присужденной Э. Томан американской организацией Cable in the Classroom за значительный вклад в развитие медиаобразования. Печаталась в *Time, Los Angeles Times, Washington Post, The Wall Street Journal* и других изданиях.

Библиография:

Thoman, E. (1995). Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In Wekesser, C. (Ed.). Violence in the Media. San Diego, CA: Greenhaven Press.

Thoman, E. (1995). Operational Definition of Media Literacy. Los Angeles: Center for Media Literacy.

Thoman E, Jolls T. (2003) MediaLit Kit – Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education.

Thoman, *E., & Jolls*, *T*. (2004). Media literacy – A national priority for a changing world. American Behavioral Scientist, p.48.

http://www.medialit.org

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, студенты

6. Основная цель НОЦ: научить аудиторию анализировать, критически оценивать, создавать и получать доступ к медиатекстам. Главным является развитие «критического мышления» у учащихся по отношению к медийной информации.

7. Основные задачи НОЦ:

- развитие способностей аудитории к критическому мышлению/критической автономии личности;
- развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе;
- обучение аудитории творчески самовыражаться с помощью медиа.
- проведение исследований в области медиаобразования;

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: Медиаобразование – это современный подход к образованию в XXI веке. Цель медиаобразования – научить аудиторию оценивать, анализировать, создавать и получать доступ к медиатекстам различных форм (от печатных медиатекстов до медиатекстов, транслируемых с помощью телевидения и сети Интернет). Медиаобразование учит пониманию роли медиа в обществе, а также способствует развитию исследовательских умений и умений самовыражения с помощью медиа, необходимых для жизни в демократическом обществе (CML, 2002-2007, http://www.medialit.org/reading_room/rr2def.php).

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиаобразования, ориентированная на формирование «критического мышления»; социокультурная, практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение самовыражению с помощью медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: интеграция в учебные предметы, автономные занятия, лекции, спецкурсы, семинары.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные репродуктивные проблемные, исследовательские*. При этом *проблемный* и *исследовательский* методы являются ведущими.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.):

Центром медиаграмотности Лос-Анджелеса разработаны и применяются уникальные проекты и специальные программы, включенные в школьные учебные планы. Например, программы «Медиа и табакокурение», «Медиа и детское ожирение», ориентированные на пропаганду здорового образа жизни. Также существует программа, посвященная медиа и насилию. Эта программа не только внедрена в учебные планы на всех этапах обучения в школе, но также ориентирована на родителей и общество в целом.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных и внеучебных учреждениях различных типов, медиаобразование родителей учащихся.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Проект «Медиаграмотность», Нью-Мексико (Media Literacy Project, NM).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1993, г. Альбукерке, штат Нью-Мексико.

3. Источники финансирования НОЦ: основной источник – Академия Альбукерке (Albuquerque Academy), также финансирование со стороны различных учреждений и фондов (Center for Media Justice, Media Democracy Fund, New Mexico Department of Health, New Mexico Community Foundation, Third Wave Foundation, и др.), и частные пожертвования.

4. Руководство НОЦ: Андреа Исабель Кихада (исполнительный директор), Джессика Коллинс (руководитель проекта).

Андреа Исабель Кихада (Andrea Isabel Quijada): краткая творческая биография

Получила степень магистра искусств в Университете Нью-Мексико. А.Кихада имеет пятнадцатилетний опыт преподавания медиаобразования. Работает в Координационном комитете национальной организации Media Action Grassroots Network, член совета молодежной радиостанции KUNM Youth Radio, а также член совета директоров организации Enlace Comunitario. А.Кихада – основатель различных общественных организаций в Альбукерке, например, Young Women United, организации для молодых цветных женщин.

Библиография:

Pozner, J.L., Quijada, A.I. *More Than Guilty Pleasures: Sexism, Racism, Consumerism & Other Hazards of Reality TV.*

Джессика Коллинс (Jessica Collins): краткая творческая биография

Родилась в Канзас-Сити, живет в Альбукерке. Получила степень бакалавра искусств в Университете Нью-Мексико. В круг ее интересов входит кино, цифровые медиа и работа с молодежью. Руководит Проектом «Медиаграмотность» с 2003 года.

Дж. Коллинс подготовила сотни учителей и общественных деятелей в сфере медиаобразования, а также разработала несколько мультимедийных ресурсов, например, медиаобразовательный документальный интернет-ресурс Challenging the Debt Industry. http://www.nmmlp.org

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, студенты, родители, учителя.

6. Основная цель НОЦ: развитие критического мышления и активности аудитории в сфере медиакультуры, повышение уровня медиакомпетентности людей всех возрастов.

7. Основные задачи НОЦ:

- развитие способностей аудитории к критическому мышлению;
- развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- обучение аудитории творчески самовыражаться с помощью медиа;
- подготовка аудитории к жизни в современном обществе;
- проведение исследований в области медиаобразования;

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: Цель медиаобразования – «медиаграмотность, то есть способность воспринимать, критически осмысливать и создавать медиатексты, которые является неотъемлемой частью жизни людей в современном мире. Медиаобразование призвано вооружить аудиторию знаниями о том, как получить доступ к различным видам медиа, как анализировать, оценивать и создавать собственные медиатексты. Медиакомпетентные дети и взрослые более глубоко понимают сложные сообщения, транслируемые с помощью радио, книг, газет, журналов, рекламных щитов, видеоигр, аудиозаписей, сети Интернет и других форм медиа. Они могут понимать

и оценивать не только поверхностное содержание медиатекстов («текст»), но и более важный скрытый «подтекст». Медиаграмотные люди способны создавать собственные медиатексты, тем самым активно приобщаясь к медиакультуре» (Media Literacy Project http://www.nmmlp.org/media_literacy/index.html).

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиаобразования, ориентированная на формирование «критического мышления»; социокультурная теория.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение аудитории самовыражаться с помощью медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: интеграция в учебные предметы, автономные занятия, лекции, спецкурсы, семинары, презентации, для школьников разных возрастных групп, а также студентов, родителей, учителей; конкурсы с денежными призами для школьников средней и старшей школы.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные репродуктивные проблемные, исследовательские*. На медиаобразовательных занятиях доминируют *практические* и *проблемные* методы.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.). Программа ориентирована прежде всего на практические занятия. Например, аудитории предлагается деконструировать рекламный медиатекст, опираясь на такие ключевые понятия, как «источник», «аудитория», «текст», «подтекст», «технологии убеждения», «точка зрения». Для деконструкции любого медиатекста предлагается использовать следующие вопросы:

Базовые вопросы:

- Кто и с какой целью создал/оплатил данный медиатекст?
- На какую аудиторию нацелен данный медиатекст? Обоснуйте свою точку зрения.
- Какие «технологии убеждения» использованы?
- Каков подтекст данного медиатекста?

Вопросы среднего уровня сложности:

- Кто и с какой целью создал/оплатил данный медиатекст?
- На какую аудиторию нацелен данный медиатекст (возраст, национальность, класс, профессия, интересы и т.п.)?

- Каков «текст» данного сообщения (то, что мы видим и/или слышим: устная или письменная речь, фотографии, рисунки, логотипы, дизайн, музыкальное сопровождение, звуковое сопровождение и т.п.)?
- Какие «технологии убеждения» использованы?
- Какие положительные/отрицательные сообщения представлены в медиатексте?
- Каков подтекст данного сообщения? Что осталось недосказанным или скрытым?

Вопросы продвинутого уровня сложности (помимо вопросов предыдущих уровней):
- Какой стиль жизни представлен в медиатексте? Приукрашен ли он? Если да, то каким образом?
- Какие ценности представлены в медиатексте?
- Какие группы людей представлены в данном медиатексте в позитивном/негативном плане? Как это связано с интересами создателя медиатекста?
- Что в медиатексте осталось недосказанным? Где и каким образом можно это выяснить?

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных и внеучебных учреждениях различных типов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр медиаобразования в Нью-Джерси (Center for Media Studies, NJ).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1996, г. Нью Брансуик, штат Нью-Джерси.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное, со стороны различных фондов.

4. Руководство НОЦ: доктор наук, профессор Роберт Кьюби.

Кьюби, Роберт (Robert Kubey): краткая творческая биография

Р.Кьюби получил степень доктора наук в Университете Чикаго. Профессор Rutgers University (Нью-Джерси), директор Центра медиаобразования. Автор и редактор нескольких книг и научных сборников по медиаобразованию. Занимался научными исследованиями в Пенсильванском, Стенфордском и Калифорнийском университетах. Читал лекции в Гарварде. Автор более 50 статей в различных периодических изданиях, в том числе и в таких авторитетных, как Scientific American, the New York Times, Newsweek.

Библиография:

Kubey, R. (1990). Television and the quality of Life. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kubey, R. (Ed.) (1997). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.). and London (U.K.).

Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. Journal of Communication (Winter), 58-69.

Kubey, R. and Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? Telemedium. The Journal of Media Literacy. Vol. 46. N1, 8-9, 30

Kubey, R. (2003). Creating Television: Conversations With the People Behind 50 Years of American TV. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

http://www.mediastudies.rutgers.edu

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, школьники разных возрастных групп, родители, учителя.

6. Основная цель НОЦ: культивировать медиаграмотность, иными словами, научить аудиторию анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты.

7. Основные задачи НОЦ:

- развить способности аудитории к критическому мышлению;
- помочь учащимся осознать, каким образом ценности, пропагандируемые с помощью медиа, соотносятся с их собственными ценностями;
- помочь аудитории стать разборчивее в использовании масс-медиа, научиться разграничивать реальность и фантазию, факты и вымысел;
- проведение исследований в области медиаобразования;

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: В целом совпадает с определением ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиаобразования, ориентированная на формирование «критического мышления»; социокультурная теория медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение аудитории самовыражению с помощью медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: интегрированные и автономные медиаобразовательные занятия, семинары, конференции, в учебных и внеучебных заведениях различных типов. Пресс-релизы, пресс-конференции, радио/телепрограммы. Программа дистанционного обучения.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные репродуктивные проблемные, исследовательские*. На медиаобразовательных занятиях занятиях преобладают *практические* и *проблемные* методы.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.): охватывают

различные аспекты как теории медиакультуры и медиаобразования, так и методики практического обучения медиаобразованию.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных и внеучебных учреждениях различных типов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Вашингтонский Центр медиаобразования (Center for Media Education, Washington, DC).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1991, Вашингтон, Округ Колумбия.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное; со стороны различных фондов и общественных организаций.

4. Руководство НОЦ: доктор наук Кэтрин Монтгомери.

Кэтрин Монтгомери (Kathryn Montgomery): краткая творческая биография:

В течение ряда лет преподавала теорию и историю кино и телевидения в University of California, Los Angeles (UCLA) and California State University, Los Angeles. Занималась научными исследованиями по грантам ряда престижных фондов (Guest Scholar at the Woodrow Wilson International Center for Scholars, Smithsonian Institution, Washington, D.C.). В настоящее время – профессор магистерской программы по массовым коммуникациям в Джорджтаунском университете (Communication, Culture and Technology Master's Program at Georgetown University).

К. Монтгомери – автор и редактор нескольких книг (например, The Handbook of Children and the Media) и научных сборников по проблемам медиа и медиаобразования. Участница многих национальных и международных конференций. Ее статьи публиковались в крупнейших американских газетах (The New York Times, The Washington Post, The Wall Street Journal, The Boston Globe, Los Angeles Times, USA Today). Под ее руководством осуществляются масштабные исследования, связанные с ролью медиа в жизни подрастающего поколения и медиаобразованием.

Библиография:

Montgomery, K. (1989). Target: Prime Time – Advocacy Groups and the Struggle over Entertainment Television. New York: Oxford University Press.

Montgomery, K., and Pasnik, S. (1996). Web of Deception. Washington, D.C.: Center for Media Education. Cambridge, MA: MIT Press.

Montgomery, K. (2007). Generation Digital: Politics, Commerce, and Childhood in the Age of the Internet.

Montgomery, K. (2006) Youth as E-Citizens: The Internet's Contribution to Civic Engagement, In: Buckingham, D. and Willett, R. (Eds.), Digital Generations: Children, Young People, and New Media. Lawrence Erlbaum Associates.

Montgomery, K. (2007) Youth and Digital Democracy: Intersections of Practice, Policy, and the Marketplace. In: Bennett, W.L. (Ed.), Civic Life Online. MIT Press.

Montgomery, K. (2007) Media Education in the United States: Stakeholder Groups, Issues, and Trends, UNESCO.

Montgomery, K. (2008) Creating a Media Policy Agenda for the Digital Generation. In: Schejter, A.M. (Ed.), …And Communications for All: A Policy Agenda for the New Administration. Lexington Books: Lanham, MD.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, их родители, а также общество в целом.

6. Основная цель НОЦ: защита интересов и личной жизни детей в сети Интернет; повышение качества электронных медиа; ведение медиаполитики в общественных интересах.

7. Основные задачи НОЦ:

- защита аудитории от негативного влияния медиа;
- информирование общественности и высших должностных лиц по ключевым вопросам, касающимся телекоммуникационной политики;
- проведение различных исследований и проектов в области медиа и медиаобразования (например, проект Campaign for Kids' TV, направленный на повышение качества телепередач для детей).

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: Медиаобразование призвано смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа, помочь учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом путем вскрытия негативного влияния медиа.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: образовательно-информационная, инъекционно-протекционистская.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой (ориентация на информирование и защиту аудитории от негативного влияния медиа), констатирующий, содержательный (в основном – изучение современных медиа), развитие практико-деятельностных умений, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: интегрированные и автономные занятия, лекции, семинары в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные репродуктивные проблемные, исследовательские*.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.): основные принципы коммуникации;

медиакультура в век цифровых технологий; медиакритика.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: учебные в внеучебные учреждения различных типов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Университет Вебстер (Webster University, MO).

2. Год создания, место расположения НОЦ: середина 1990-х годов, Сент-Луис, штат Миссури.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное, со стороны различных фондов, частные пожертвования.

4. Руководство НОЦ: доктор наук, профессор Арт Сильверблэт.

Арт Силверблэт (Silverblatt, Art): краткая творческая биография

Профессор Webster University. Автор нескольких монографий и многих статей по проблемам медиаобразования, участник международных и национальных научных конференций.

Библиография:

Silverblatt, A. *Media Literacy: Key to Interpreting Media Messages*. Westport, Connecticut: Praeger.

Silverblatt, A., and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Greenwood Press.

Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B. (1999). *Approaches to Media Literacy.* Armonk, New York – London: M.E.Sharpe.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Prager.

Silverblatt, A., Zlobin, N. (2004*) International Communications: A Media Literacy Approach*. Armonk, NY: ME Sharpe, Inc.

Silverblatt, A. (2007). *Genre Studies in Mass Media*: *A Handbook.* Armonk, NY: ME Sharpe, Inc.

http://www.webster.edu/medialiteracy

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, школьники различных возрастных групп, взрослая аудитория.

6. Основная цель НОЦ: развитие критической автономии личности – умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели.

7. Основные задачи НОЦ – развитие у аудитории следующих умений:

- различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям;
- определение надежности сообщения или источника медиатекста;
- определение точности сообщения в медиатексте;
- дифференциация гарантированных и негарантированных утверждений в медиатекстах;
- выявление предвзятости в медиатекстах;
- идентификация явных и неявных предположений в медиатекстах;
- распознавание логических несоответствий в медиатекстах;
- определение силы аргумента автора медиатекста [Silverblatt, 2001, pp.2-3].

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: Медиаобразование направлено на развитие способностей человека воспринимать, обсуждать, анализировать, и создавать медийную информацию и получать удовольствие от этого, развитие критического независимого мышления, понимания процесса массовой коммуникации, медийных влияний на аудиторию [Silverblatt, 2001, p.2-3, p.423].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: элементы теории развития критического мышления и культурологической, семиотической, практической теорий медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), констатирующий (выявление уровней медиакомпетентности учащихся), содержательный (изучение медиакультуры, критический анализ медиатекстов), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные*; *наглядные*; *практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные репродуктивные проблемные, исследовательские*. При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.): контент-анализ, нарративный анализ, исторический, структурный, жанровый анализ медиатекстов, анализ характеров персонажей медиатекстов и др.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: учебные учреждения различных типов.

Выводы. Как видно из приведенного анализа, американские педагоги разработали широкий спектр методик преподавания ключевых концепций медиаобразования и накопили достаточно богатый опыт интеграции медиаобразовательных элементов с различными учебными дисциплинами.

В последнее время более чем когда-либо, на первый план выходит практическое медиаобразование – создание собственных медиатекстов с помощью ставших доступными цифровых камер, фотоаппаратов, компьютерных программ и т.п. Несмотря на то, что технологический разрыв между Россией и западными странами значительно сократился и продолжает уменьшаться, нельзя не признать, что в области распространения информационных технологий некоторое

отставание все-таки констатируется, что часто препятствует усилиям российских медиапедагогов, направленных на развитие практических навыков и умений создания медиатекстов школьниками и студентами.

Медиаобразовательное движение в США, хотя и обращается к проблемам негативного воздействия медиа, в целом не является антимедийным движением [Новикова/Левицкая, 2000; 2001; Федоров, Новикова/Левицкая, 2006]. Скорее, оно представляет коалицию педагогов и различных типов организаций (включая образовательные, религиозные, здравоохранительные, экологические, защищающие гражданские права и права потребителей), рассматривающую медиаграмотность как неотъемлемое слагаемое социализации молодых поколений. Примечательно, что за последние годы к этой коалиции присоединились и некоторые американские средства массовой информации. Модель общественного телевещания *PBS* могла бы послужить одним из примеров эффективного взаимодействия масс-медиа и образовательных учреждений.

Идея создания общественного телевидения в России обсуждается уже около десяти лет, однако, пока носит достаточно эфемерный характер. Существуют определенные инициативы, пропагандирующие создание общественного телевидения, в частности, Центр общественного телевидения в Великом Новгороде (http://publictv.natm.ru/pub2.html), Фонд Развития Общественного Телевидения (www.public-tv.ru). Но, хотя в 2003 году был разработан и внесен в Государственную Думу РФ, первый законопроект об общественном телерадиовещании, экономическое и политическое решение этой задачи представляет серьезную проблему. Между тем, будущее общественное телевидение в России могло бы также как в США или Канаде выполнять и медиаобразовательные функции, оказывать реальную помощь педагогам школ и вузов в эффективном проведении занятий, направленных на повышения уровня медиакомпетентности учащихся.

Анализ научных публикаций американских авторов, представляющих ведущие научно-образовательные центры в области медиапедагогики, методических пособий, тематических планов, программ последних научно-практических конференций, позволяет сделать выводы о некоторых тенденциях движения медиаобразования в США на современном этапе. Во-первых, интенсификация использования сети Интернет в медиаобразовательном процессе, во-вторых, подключение к этому процессу медийных агентств (периодическая печать, общественное телевидение). И, наконец, обращение американских медиапедагогов к опыту зарубежных коллег (особенно, Канады, Австралии и Великобритании), необходимом на нынешнем этапе постепенной интеграции обязательного медиаобразования в учебные планы средней школы.

Литература

Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages.* Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.

Frechette, J. (2005). Cyber-Democracy or Cyber-Hegemony? Exploring the Political and Economic Structures of the Internet as an Alternative. *Library Trends,* Vol. 53, N 4, p.555-575.

Hobbs, R. (2004). Media Literacy, General Semantics, and K-12 Education. *Et Cetera* 61 (1): p.24.

Media Literacy Project http://www.nmmlp.org/media_literacy/index.html

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America: Integrating Media Education Across the Curriculum.* New York, NY: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Новикова / Левицкая А.А. Медиаобразование в англоязычных странах // *Педагогика.* 2001. № 5. С. 87-91.

Новикова / Левицкая А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // *Педагогика.* 2000. № 3. С.68-75.

Федоров А.В., Новикова / Левицкая А.А. Медиаобразование в США: методические подходы // *США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. № 1. С.110-119.

2.2. Канадские научно-образовательные центры в области медиапедагогики

(автор – В.Л.Колесниченко)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Колесниченко В.Л. Канадские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2011. № 5. С. 38-59.

Интенсивное развитие медиа и внедрение новых информационных технологий делают всё более актуальным необходимость дальнейшего сравнительного анализа процесса медиаобразования в мире. На современном этапе модернизации российского образования может быть востребовано изучение опыта зарубежных стран, где медиаобразование получило официальный статус [Федоров, 2002, с.116-118; Федоров, Новикова, 2004, с.96-104]. С этой точки зрения важным представляется анализ деятельности канадских научно-образовательные центров в области медиапедагогики.

В последние годы Канада – признанный мировой лидер в сфере медиаобразования. При этом следует заметить, что провинция Онтарио стала первой на североамериканском континенте, где медиаобразованию был придан официальный статус ещё в 1987 году. В 1990-х годах эта инициатива распространилась по всей стране. К началу XXI века медиаобразование стало обязательным во всех канадских провинциях с 1 по 12 классы средней школы. На современном этапе интеграция медиаобразование осуществляется не только в курсе родного (английского/французского) языка, но и в таких учебных дисциплинах, как история, математика, охрана здоровья, технология и др. Курсы по медиакультуре также читаются в большинстве ведущих канадских университетов: York University, Universite' de Montreal, Canadian Centre for Advanced Film Studies Windfields.

На рубеже XX – XXI веков в Канаде был сделан поворот к построению инновационного общества. Передовые информационные и коммуникационные технологии весьма эффективно внедряются в систему образования, на развитие которого государство выделяет 7,1% валового внутреннего продукта. Эффективно используется также потенциал дистанционного образования для повышения уровня медиаграмотности населения Канады.

Однако было бы неправомерно считать положение дел в канадском медиаобразовании идеальным. В ходе изучения научно-методической литературы было установлено, что здесь всё ещё есть проблемы, связанные с финансированием медиаобразовательных проектов, также остаётся открытым вопрос о целенаправленной подготовке медиапедагогов.

Ключевыми понятиями в терминологическом аппарате канадского медиаобразования являются: «медиаграмотность», «агентства медиа», «категории

медиа», «технологии медиа», «медиатекст», «аудитория медиа», «репрезентация медиа» и др. Однако базовой считается следующая триада: «аудитория», «текст», «продукция».

Следует подчеркнуть, что в Канаде термины «медиаобразование» (media education) и «медиаграмотность» (media literacy) используются практически взаимозаменяемо (как, впрочем, и в США, Великобритании и Австралии). Вместе с тем, согласно мнению авторитетных канадских исследователей (К.Ворснопа, Дж.Панджанте, Л.Розера и др.), медиаграмотность можно считать результатом более широкого и ёмкого понятия – медиаобразования.

В канадском научном обороте существует множество различных определений. Однако наиболее востребованной считается трактовка термина «медиаграмотность», предложенная Ассоциацией медиаграмотности провинции Онтарио: «Медиаграмотность связана с развитием критического понимания природы медиа, используемых приёмов и того, какое влияние они оказывают. Именно медиаграмотность нацелена на углублённое понимание того, как функционируют эти медиа и какой смысл они несут в себе, из чего состоят и как создают реальность. Целью медиаграмотности также является обучить школьников производству собственной медиапродукции» [Duncan, 1989].

Канадские педагоги ставят в ходе процесса медиаобразования следующие задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- увеличивать объём знаний социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов самих медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- обучать самовыражаться с помощью медиа;
- развивать коммуникационные способности личности;
- обучать молодое поколение идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукцию;

давать знания по теории медиа и медиакультуры.

В основе канадской медиапедагогики лежат восемь ключевых положений.

1. Вся медиапродукция является результатом целенаправленного конструирования.
2. Медиа создают реальность.
3. Аудитория оценивает значение медиатекстов с точки зрения собственного опыта, возраста, национальности и др.
4. Медиа имеют коммерческие цели.
5. Медиа содержат определённую идеологию и проповедуют определённые ценности.

6. Медиа имеют социально-политические значения.
7. Форма и содержание тесно взаимосвязаны в медиа.
8. Каждый вид медиа имеет неповторимую эстетическую форму [Duncan, 1989].

С опорой на эти положения педагоги проводят творческие и практические занятия, способствующие развитию критического мышления учащихся, понимания ими роли медиа в социуме, их способностей к анализу медиатекстов, умений создавать собственные медиатексты. Практические задания, как правило, строятся на основе актуальных жизненных ситуаций и проблем.

Во многом значительных успехов в области медиапедагогики в Канаде смогли достичь благодаря особым партнерским отношениям, установившимся между государственными образовательными учреждениями и представителями различных медийных структур. Ощутимая поддержка медиаобразованию оказывается со стороны не только государственных, но также и коммерческих структур, которые частично финансируют разнообразные медиаобразовательные инициативы и проекты.

В целом все канадские научно-образовательные центры в области медиапедагогики подразделяются на две основные категории: к первой категории можно отнести собственно медиаобразовательные организации, а ко второй – ведущие канадские медиакорпорации.

Заметим, что в Канаде медиаобразовательные ассоциации/организации функционируют практически во всех регионах. Особая роль отводится Канадской ассоциации медиаобразовательных организаций (Canadian Association of Media Education Organizations – CAMEO), созданной в Торонто в 1992 году. Канадская ассоциация медиаобразовательных организаций во многом ответственна за принятие решений в области медиапедагогики в масштабе всей страны. Её представители участвуют в различных национальных проектах. Например, в национальных слушаниях на заседании Канадской комиссии по радио, ТВ и телекоммуникациям представители CAMEO инициировали рассмотрение вопроса о внесении корректировок в закон о защите авторских прав, который существенным образом осложнял работу медиапедагогов. CAMEO оказывает значительную поддержку медиапедагогам из разных регионов страны в выработке национальной концепции.

Канада обладает одной из самых технологически развитых систем вещания в мире. В стране функционирует разветвлённая национальная сеть ТВ и радио: 115 телевизионных станций и 575 радиостанций. Публичным органом, регулирующим работу радио и телевидения, является *Канадский комитет по вопросам радио, телевидения и телекоммуникаций (CRTC).* Основная функция CRTC состоит в том, чтобы способствовать распространению национальной культуры; он следит за тем, чтобы в сетке вещания телевизионных компаний отводилось определенное количество времени передачам соответствующего содержания.

На канадском телевидении существует **система классификации**, которая определяет рейтинг программ в зависимости от их соответствия различным зрительским аудиториям, от детской до взрослой. Такие рейтинги, принятые комитетом CRTC, **появляются на экране** в начале каждой передачи и часто включаются в программы телепередач.

Воспитательный потенциал телевидения в Канаде используют для решения ряда актуальных проблем, например, наркомании. Негосударственная организация «Street Kids International» эффективно занимается развитием и распространением инновационных программ неформального образования подростков. Благодаря увлекательным и красочным мультфильмам, концентрируется внимание на последствиях употребления наркотиков. Рассматриваются ситуации выбора правильного поведения, способы противостоять пагубным последствиям, формируются навыки адекватной оценки возможных последствий.

Среди ведущих канадских медиаструктур особо следует отметить Канадскую вещательную корпорацию (Canadian Broadcasting Corporation " CBC), которая на протяжении ряда лет успешно отражает интересы всего многонационального канадского общества, отстаивает его культурный суверенитет и идею национальной самобытности. Девять десятых канадцев смотрят её телепрограммы и высоко оценивают их за познавательность, аналитический подход и высокий уровень информативности. Большое внимание уделяется детскому телевидению, транслирующему образовательные некоммерческие программы, не содержащие сцен насилия.

Канадская система образования имеет разнообразный и сложный характер. Из 10 провинций и 3 территорий каждая имеет свои собственные образовательные структуры. Франкофонная провинция Квебек занимает особое место в медиаобразовательном ландшафте Канады. Так, например, Квебек – единственная канадская провинция, где запрещён показ рекламы по телевидению, предназначенной для детей до 12 лет.

В Монреале функционирует Международный Центр фильмов для детей и молодежи (International Centre of Films for Children and Young People). С 1993 года в Лаборатории новых технологий Монреальского университета успешно проводятся широкомасштабные научные исследования в области медиаобразования. Результаты проводимых фундаментальных и прикладных исследований способствуют принятию стратегических решений в области медиаиндустрии, культуры и образования. К примеру, проведённые там исследования выявили потенциальные преимущества интерактивных систем для обучения неграмотных людей, детей с задержкой развития, учащихся начальной школы.

Ряд канадских медиацентров также заслуживает особого упоминания. Так, например, с 1989 года в Канаде функционирует специализированный телевизионный канал CHUM Television, который выпускает учебные программы в тесном

сотрудничестве с различными медиаобразовательными организациями. Основная цель работы коллектива CHUM Television “ обучение молодёжной аудитории критическому восприятию увиденного на телеэкране и повышение уровня медиаграмотности молодёжной аудитории. Творческий коллектив CHUM Television создаёт яркие и разноплановые медиаобразовательные программы, развивающие навыки критического мышления, обучающие интерпретации медиатекстов, прививающие эстетический вкус. Особое внимание руководство CHUM Television уделяет профессиональной подготовке медиапедагогов, разрабатывая учебно-методические комплексы по курсу медиа. С 2002 года, благодаря стараниям творческого коллектива телеканала, начал функционировать первый в Северной Америке Центр медиаграмотности на базе библиотеки (CHUM Television Media Literacy Centre). Он предназначен для широкого круга пользователей. К услугам клиентов Центра “ обширная подборка печатных и электронных материалов, содержащих полезную информацию по медиаобразованию в Канаде и за рубежом. Все посетители могут найти интересующую их информацию:

– учащиеся “ о перспективных направлениях в мире медиа, о том, как как отличать факт от личного мнения;
– родителям – о том, как помочь детям справиться с различными тревожными аудиовизуальными образами;
– педагоги – об использовании новых медиатехнологий.

Важную роль в системе канадского медиаобразования продолжает играть Национальный совет кинематографии (NFB) – уникальный медиацентр по производству и распространению всех видов канадской аудиовизуальной продукции, включающий коллекцию канадских фильмов. Продукция NFB демонстрируется в театрах и по телевидению. Доступна она также как для личного, так и для учебного пользования в библиотеках. За многолетнюю историю существования NFB было выпущено более десяти тысяч фильмов различных жанров, многие из которых использовались на занятиях по курсу медиакультуры.

В Канаде особое внимание уделяется развитию и использованию в системе образования новых мультимедийных технологий и, прежде всего, – в системе Интернет. Информатизация общества порождает новые формы образовательной деятельности, и Канада стала одним из первых государств мира, признавшим необходимость подключения учебных заведений и библиотек к Интернету. В 1990-е годы во всех провинциях страны активно проводилась программа компьютеризации школ. К 1999 году была завершена реализация первой части программы Schoolnet, связавшей 16 тысяч канадских школ и публичных библиотек с сетью Интернет. Schoolnet “ колоссальный образовательный ресурс (свыше 7000 методических материалов) для канадских педагогов. В тоже время Schoolnet выступает в роли виртуального образовательного центра, как для педагогов, так и для учащихся, приобретающих навыки пользования компьютером и Интер-

нет. К 2002 году практически все средние школы в Канаде, включая удалённые и малонаселённые районы, получили возможность пользования высокоскоростной интернет-связью [Немова, 2006]. В общей сложности в школы поступило свыше 360 тысяч персональных компьютеров, полученных в дар от правительства и коммерческих компаний. На втором этапе программы компьютерными терминалами оснащались уже не только все школы, но и все классные комнаты. Для развития навыков компьютерной грамотности в сельских районах было создано свыше 6,6 тыс. публичных центров доступа в Интернет.

В школьном округе № 23 провинции Британская Колумбия разработали программу Together iLearn («Учимся вместе, используя информационные технологии»), в рамках которой учащиеся 7-12 классов получили собственные мобильные компьютеры, а школы ввели программу цифрового обучения, использующую все возможности новейших технологий. Кроме того, руководители округа внедрили в школах новаторские учебные средства: приложения Microsoft Office, цифровые энциклопедии, Web-ресурсы и множество специализированных учебных приложений по различным дисциплинам.

Уникальным достижением канадской медиапедагогики конца 1990-х годов XX века стало создание он-лайн ресурса некоммерческой организации «Сеть информации о СМИ» (Media Awareness Network: MNet). Вышеназванная организация продвигает идею медиаобразования в канадском обществе, создает многочисленные образовательные ресурсы по широкому кругу вопросов, связанных с медиа, проводит большую просветительскую работу по повышению уровня интернет-грамотности детской и молодёжной аудитории. Более 80 процентов программ MNet находятся в свободном доступе на сайте организации на английском и французском языках. По масштабу предоставляемых материалов, учебных программ, поурочных планов (свыше 300) для педагогов данный сайт не имеет аналога в мире. Среди наиболее востребованных тематических разделов следует отметить следующие: проверка достоверности онлайновой информации, сетевой маркетинг, реклама, защита конфиденциальности, запугивание в Сети, гендерная презентация в медиа, культурное многообразие и многие другие.

Организация MNet предоставляет бесплатный доступ ко многим своим тематическим интернет-ресурсам, применяемым на занятиях по медиаграмотности; разрабатывает интерактивные образовательные игры, предназначенные для обучения безопасному использованию интернета. Около семидесяти процентов программ, разработанных MNet, успешно реализуются в курсе учебной школьной программы. Так, например, в 1999 года при поддержке MNet была весьма успешно реализована программа «Ориентация в интернет-пространстве в условиях Канады».

Согласно последним статистическим данным, 94% канадских школьников являются активными пользователями Интернета. Обучение основам интернет-

грамотности начинается с раннего возраста. Вся школьная библиотечная литература переведена в электронный вид. Каждый учащийся имеет возможность формировать свой мультимедийный портфель.

Далее рассмотрим более детально ведущие канадские научно-образовательные центры в области медиапедагогики, функционирующие на современном этапе.

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: «Сеть информации о СМИ» (Media Awareness Network (MNet)) – двуязычная медиаобразовательная организация http://www.media-awareness.ca

2.Год создания, место расположения НОЦ:1996, Оттава и Монреаль

3.Источники финансирования НОЦ: ***MNet*** программы финансируются в основном за счет коммерческих организаций, представителей медиакорпораций (Chum Television, Bell, CTV, TELUS, Microsoft, National Film Board of Canada).

4.Руководство НОЦ: Джей Томсон (Jay Thomson)

Джей Томсон впервые был избран в совет медиаобразовательной организации Media Awareness Network (MNet) в 2004. С 2008 является председателем MNet. Джей Томсон – независимый консультант, специализирующийся в области радиовещания и авторского права, а также политики регулирования Интернета. Работал в качестве политического аналитика в различных департаментах канадской Комиссии по радио, телевидению и телекоммуникациям (The Canadian Radio-television and Telecommunications Commission – CRTC).

Кэти Уинг (Cathy Wing) – директор по связям с общественностью. Занимается вопросами, связанными с подготовкой молодых пользователей Интернета и повышением уровня интернет-грамотности молодёжной аудитории. Имеет опыт работы в кино и на телевидении в качестве руководителя проектов. Кэти работает в организации Media Awareness Network с момента ее создания в 1995 году. Курирует разработку разнообразных медиаобразовательных программ. В 2000-2005 годах возглавляла масштабный национальный научно-исследовательский проект «Молодые канадцы в сетевом мире» («Young Canadians in a Wired World»). Поддерживает связь с родительскими и общественными организациями, создавая для них медиаобразовательные ресурсы. Кэти Уинг популяризирует идеи организации MNet как в Канаде, так и за рубежом.

Библиография (книги) Кэти Уинг

Уинг К. *Что такое интернет–грамотность.* Справочник по свободе массовой информации в Интернете / К. Уинг. Вена, 2004. С. 167-179.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ:

учащиеся разных возрастных групп (с 1 по 12 класс), педагоги, родители, работники публичных библиотек.

6.Основная цель НОЦ:

способствовать повышению уровня медиаобразования в канадских семьях, школах и обществе в целом, предоставляя обширные медиаобразовательные материалы педагогам, родителям, учащимся, чтобы помочь молодым людям понять, как функционируют медиа и как они влияют на их образ жизни.

7.Основные задачи НОЦ:

- оказывать информационное содействие педагогам в интеграции медиаобразования в курсы основных школьных предметов;

- разработка поурочных планов занятий (свыше 300) по курсу медиаграмотности, ориентированных для учащихся различных возрастных категорий;
- создавать для родителей медиаобразовательные ресурсы по грамотному и безопасному использованию детьми современных медиа в домашних условиях;
- выпускать образовательные и просветительские программы для обучения информационной грамотности в ходе аудиторных занятий;
- повышать уровень интернет-грамотности несовершеннолетней аудитории;
- формировать у молодежи творческое и критическое отношение к медиа.

8.Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ:

«Медиаобразование призвано развивать у учащихся исследовательский подход к медийным сообщениям, стремление установить их адресную направленность, авторов и цели их обращения к данной аудитории, авторскую позицию, степень репрезентативности изложенных в них взглядов, применяемые авторами способы привлечения внимания аудитории. Курс медиаобразования не ставит целью дать правильные ответы, а стремится научить задавать правильные вопросы для расширения прав и возможностей учащегося и гражданина на протяжении всей жизни» [К.Уинг, 2004].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: образовательно-информационная, теория развития «критического мышления», культурологическая теория медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- проведение семинаров-практикумов для педагогов;
- социологические исследования по проблемам использования медиа детьми и подростками;
- создание интернет-образовательных программ, рассчитанных на обучение учителей, родителей и библиотекарей эффективным методам безопасного применения новых информационных технологий молодыми пользователями;
- выпуск дидактических интерактивных игр медиаобразовательной направленности;
- проведение учебных семинаров для библиотекарей;
- проведение ежегодной Недели медиаобразования (начиная с 2006 года).

12.Методы, используемые в НОЦ:

наглядные, практические, объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические, исследовательские. При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, обучающие игры.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
В 2000-2005 годах MNet осуществляла масштабное исследование под названием «Молодые канадцы в сетевом мире» («Young Canadians in a Wired World»), с целью полней и глубже понять проблемы, связанные с использованием Интернета детьми, узнать об их отношении к Сети и поведением в ней.

Программа «Ориентация в интернет–пространстве в условиях Канады». Цель этой программы – способствовать большей осведомлённости взрослых, которые оказывают помощь детям и подросткам в освоении Интернета. В качестве методического обеспечения данного проекта, MNet подготовила учебно-методический комплекс «Воспитание сетевого поколения».

В 2004 году MNet инициировала совместно с интернет-провайдерами Microsoft Canada и Bell Canada проведение общенациональной компании под названием «За безопасность сетевой информации».

С веб-сайта MNet можно бесплатно скачать различные программы на такие актуальные темы, как стереотипы, насилие в средствах массовой информации, вопросы конфиденциальности информации и онлайн-ненависти и другие. К примеру, «Оценка реальности» (Reality Check) – комплексный модуль верификации онлайновой информации, рассчитанный на учащихся 9–12 классов. В программе «Расы и медиа» (Race and Media) изучается механизм действия стереотипов в обществе и СМИ и влияние отрицательных стереотипов на отношение к тем или иным группам людей. Программа «Анатомия онлайновой пропаганды человеконевистничества» (On-line Hate) анализирует вклад стереотипов, установившихся в современной медиакультуре. Рассматриваются наиболее искусные приёмы использования ключевых слов, псевдонаучных доказательств, идей национализма, вызывание чувства страха и т.д. Программа «Факт или выдумка» (Fact or Folly) обучает не только учащихся, но и педагогов основным приёмам установления достоверности онлайновой информации, при помощи обучающих игр и учебных модулей.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: медиаобразовательные программы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для школьного образования; для повышения медиакомпетентности педагогов, родителей, библиотекарей.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Иезуитский Коммуникационный Проект – The Jesuit Communication Project (JCP)

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1984, Торонто.

3.Источники финансирования НОЦ: со стороны различных фондов, а также финансовая поддержка Chum Television.

4.Руководство НОЦ: С 1989 года The Jesuit Communication Project возглавляет Дж.Панджente (John Pungente, SJ).

Джон Панджente – один из ведущих деятелей медиаобразования в Канаде, автор многих учебных пособий, рекомендаций, учебных планов, статей. За выдающиеся достижения в области распространения медиаграмотности был награждён престижными наградами.

Дж.Панджente занимается медиаобразованием свыше 35 лет. Начинал карьеру учителем английского языка, а затем был директором школы в Виннипеге. Имеет степени магистра теологии, английского языка и киноискусства. Несколько университетов присвоили ему почетное звание доктора наук. Дж.Панджente – соавтор известного базового учебника по медиаграмотности Media Literacy Resource Guide, который был переведён на многие языки мира. Он также стал продюсером учебных видеофильмов по медиаобразованию, неоднократно получавших призы на международных кинофестивалях. Дж.Панджente – создатель, продюсер и ведущий популярных телевизионных программ Scanning the Movies, Beyond the Screen, консультант известных медиакорпораций CHUM Television, Warner Brothers, автор медиакурса Inside Plato's Cave, размещённого в Интернете.

С 1985 года Дж.Панджente выступил с более 500 презентациями, семинарами, мастер-классами и лекциями по вопросам медиаобразования в Канаде, Австралии, Великобритании, Испании, Франции, Польши, Австрии, США и Японии. Читает лекции по медиаобразованию для школьных учителей, вузовских преподавателей, представителей религиозных обществ.

В 1995 году Дж. Панджente был избран президентом Канадской Ассоциации медиаобразовательных организаций (CAMEO). На данный момент он исполнительным директором Jesuit Communication Project в Торонто. Преподаёт курс теологии и медиа в Regis College университета Торонто.

Библиография (книги) Дж.Панджente:

Pungente, J.J. (1985). *Getting Started on Media Education.* London: Centre for the Study of Communication and Culture.

Pungente, J.J. (1985). *Media Education and the Jesuit Secondary School.* London: Center for the Study of Communication and Culture.

Pungente, J.J. (1993). *Signs and Symbols of the Transcendent: Revisiting Our Media Environment.* Regina: Campion College, University of Regina.

Pungente, J.J. *Media Literacy: A Resource Guide (1989)* Government of Ontario

Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us.* Toronto: McClelland & Stewart Inc.

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). *Media Education in Canada – the Second Spring*. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). Children and Media: Image. Education. Participation. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, 139-155.

Pungente J. CHUM Television and Media Literacy // Telemedium, the Journal of Media Literacy. - 2000. - Vol. 46. - № 1. - P. 29.

John J. Pungente, S.J. and Geoffrey William, S.J. (2004) *Finding God in The Dark: The Spiritual Exercises of St. Ignatius Go To The Movies.* Ottawa: Novalis.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: представители религиозных обществ, студенты, школьники разных возрастных групп, медиапедагоги.

6.Основная цель НОЦ: поощрять и развивать медиаобразование в Канаде, предоставляя разнообразные образовательные ресурсы (в научной библиотеке JCP находится более 4000 книг и периодических изданий в области средств массовой информации, зарубежные медиаобразовательные программы, многочисленные газетные статьи на различные медиаобразовательные тематики).

7.Основные задачи НОЦ:

- способствовать внедрению интегрированного медиаобразования во всех канадских школах с 1 по 12 класс*;*
- развивать духовность личности;
- формировать избирательное отношение к медийному репертуару;
- обучать критическому мышлению прочитанного/услышанного/увиденного, а также формировать умения соотносить содержания медиатекстов с основами вероисповедания и окружающей жизнью.

8.Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ:

Медиаобразование помогает учащимся развивать навыки владения информацией и критического понимания природы массмедиа, используемых ею технологий, а также влияние этих технологий. Чтобы быть медиаграмотным необходимо внимательно смотреть и критически анализировать медиатексты.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория развития «критического мышления», теологическая медиаобразовательная теория, культурологическая и эстетическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

содержательный (изучение медиакультуры, критический анализ медиатекстов), целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- семинары, презентации (в Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Европе и США);
- организация работы летних школ и медиакурсов для педагогов;
- оказание содействия в проведении масштабных конференций по медиаобразованию в Северной Америке;
- предоставление консультационных услуг для работников медиасферы, а также просветительская работа в школах, церквях и других общественных учреждениях;
- проведение социологических исследований по проблемам медиаграмотности;
- выпуск информационного бюллетеня, распространяемого в 40 странах мира;
- публикация учебных пособий по курсу медиаобразования.

12.Методы, используемые в НОЦ: словесные (беседы, лекции, дискуссии), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов), объяснительно-иллюстративные, проблемные и др.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

– Программа ***Scanning the Movies*** апеллирует к потребности в познании окружающего мира, призывает телезрителей критически осмысливать увиденное на экране.

– ***Understanding Media Literacy: Inside Plato's Cave –*** 13-модульный онлайновый курс медиаграмотности. Рассчитан на учащихся с 8 по 12 класс.

– ***Beyond the Screen*** телевизионная программа для подростковой аудитории выходит в эфир с 2008 года. Программа способствует развитию критического мышления, обучает интерпретации увиденного на телеэкране, прививает эстетический вкус.

– ***Between the Lines: Understanding the Media Through Creative Projects. (2000) CD-ROM*** (авторы и разработчики Н.Андерсен и Дж.Панженте). Творческие проекты, исследующие саму природу медиа и то, каким образом они влияют на общество в целом. В ходе работы над проектами учащиеся сами выступают в качестве продюсеров и редакторов.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: медиаобразовательные программы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для школьного, университетского образования; для образования медиапедагогов.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики – организация по защите детей от рекламы (Concerned Children's Advertisers (CCA)). CCA – некоммерческая организация, в которую входят представители ведущих корпораций (McDonald, Disney, Teletoon, Pepsico, Nestle и др.).

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1990, Торонто.

3.Источники финансирования НОЦ: финансирование со стороны представителей бизнеса.

4.Руководство НОЦ: Бив Дит (Bev Deeth) с 2009 является исполнительным директором Concerned Children's Advertisers (CCA)

Линда Миллер(Linda Millar) – известный канадский медиапедагог, консультант по вопросам в сфере образования CCA с 1998 года. Около сорока лет проработала в системе образования. Преподавала в университете Оттавы, читала лекции по курсу медиаграмотности. На телеканале TVOntario Линда Миллер для учителей проводила семинары по использованию телевидения в учебных целях. В течение последних 25 лет она активно занимается вопросами медиаобразования, а также проблемами насилия в подростковой среде**.** Линда Миллер – управляющий директор, автор и координатор семинаров медиаобразовательной программы «ТВ и я» (TV and ME).

Библиография Линды Миллер:

Millar, L. Media literacy: http://www.cca-kids.ca/tvandme/english/educators/ pdf/media-lit.pdf

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ:

учащиеся определённой возрастной группы (с детского сада по 8 класс), а также педагоги, родители, представители сообществ.

6.Основная цель НОЦ:

Обучение детской и подростковой аудитории критическому восприятию рекламных сообщений и формированию навыков медиаграмотности.

7.Основные задачи НОЦ:

- формировать разумные потребительские привычки детской аудитории*;*
- развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- формировать у детей критическое отношение к медиа;
- обучать детскую аудиторию пониманию социальных, культурных, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- оказывать методическое содействие педагогам, родителям представителям общественных организаций и медицинским работникам в преподавании основ медиаграмотности.

8.Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: В целом совпадает с определением ЮНЕСКО: «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 является инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования и образования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2001].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: образовательно-информационная, теория развития «критического мышления», семиотическая теория медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- выпуск телевизионных социальных реклам (свыше 40), ориентированных на детскую аудиторию;
- проведение социологических исследований;
- разработка и распространение бесплатных медиаобразовательных программ для детей и подростков для работы на занятиях в классе;
- проведение семинаров для педагогов.

12.Методы, используемые в НОЦ:

словесные, объяснительно-иллюстративные, проблемные.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

- медиграмотность,
- здоровый и активный образ жизни,
- безопасность детей и др.

Творческим коллективом ССА разработаны уникальные программы, включенные в школьные учебные планы общеобразовательных школ Канады.

Например, телепрограмма **«Да здравствуют дети!» (Long live kids)** ориентирована на пропаганду здорового образа жизни детей и поддержание их физической активности, а также повышение уровня медиаграмотности. Детей обучают интерпретировать и критически оценивать содержание рекламных сообщений. Например, как правильно читать продуктовые этикетки www.healthyeatingisinstore.ca Детей и подростков призывают грамотно питаться, больше двигаться и быть медиаграмотными/медиакомпетентными.

Медиаобразовательная программа **«ТВ и я» (TV and ME**) также рекомендована для использования во всех школах Канады. Родителям и учителям рекомендуется беседовать с детьми об увиденном на телевизионных экранах, так как средства массовой информации оказывают на детей сильное психо-эмоциональное воздействие. Большое внимание уделяется также формированию навыков работы в Сети. Основные рекомендации по грамотному и безопасному использованию гиперпространства в программе по обучению основам медиаграмотности «TV and Me» сводятся к следующему:

- не разглашайте личную информацию о себе, находясь в «чатах»;
- избегайте открывать приложения к письмам или файлы от незнакомых людей, больше общайтесь с друзьями;
- чаще задавайте себе вопрос «Безопасно ли это для меня?» и интуиция вас не подведёт;
- если вы удивлены полученному сообщению или смущены общением с кем-то в Сети – посоветуйтесь с теми, кому доверяете;

- используйте фильтр информации, чтобы получить доступ к интересной, но всегда надёжной информации. Проверьте несколько источников и сравните их.

Подобного рода инструкции призваны помочь сделать пребывание учащихся в Интернете максимально познавательным и безопасным. Их рекомендовано вывешивать в учебных классах.

Большинство канадских педагогов признают необходимость обучения школьников навыкам аналитической работы в Интернете. Однако отсутствие необходимой квалификации не позволяет им эффективно использовать современные информационные технологии на занятиях. Для педагогов разработаны следующие правила, имеющие рекомендательный характер:

- будьте компетентны в работе с компьютером, осваивайте новые технологии;
- активно обсуждайте с учащимися правила пользования компьютером;
- поощряйте учащихся использовать Интернет, но только как один из источников информации. Обеспечивайте дополнительные источники информации: энциклопедии, журналы, документальные фильмы и книги;
- поощряйте учащихся задумываться над тем, что они читают;
- компьютер изобилует разнообразной информацией. Освещайте правила безопасности. Поднимайте вопросы, затрагивающие противозаконное и оскорбительное содержание [Millar, 2006].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: медиаобразовательные программы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для школьного образования, для образования медиапедагогов.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики – отдел медиаобразования на телевизионном канале CHUM Television.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1989, Торонто.

3.Источники финансирования НОЦ: корпоративные источники.

4.Руководство НОЦ:

Кроуфорд, Сэра (Sarah Crawford) – консультант по коммуникациям, имеет богатый опыт работы в сфере вещания в благотворительных и некоммерческих секторах. Более двадцати лет проработала в ведущей канадской медиакорпорации CHUM Limited. Способствовала созданию информационного отдела на каналах MuchMusic и MuchMoreMusic. На современном этапе возглавляет отдел медиаобразования на телевизионном канале для детской аудитории CHUM Television (на этом телеканале впервые в мире был создан специальный отдел по медиаобразованию). С 1989 года этот отдел занимается разработкой медиапедагогических программ и медиаобразованием учителей. С.Кроуфорд – автор многих статей по медиаобразованию, участница международных конференций. Член консультативного совета музыкально-образовательной благотвори-

тельной организации MusiCounts и Иезуитского Коммуникационного Проекта (JCP). В 2009 была избрана почётным членом правления организации Media Awareness Network.

Избранные работы С.Кроуфорд

Crawford, S. & Pungente J.J. (1999). *Canadian Media Education and CHUM Television Ltd: A Case Study in Partnership*. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, p.77- 90.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ:

учащиеся среднего и старшего школьного возраста.

6.Основная цель НОЦ: выпуск медиаобразовательных телепередач, нацеленных на развитие у молодёжной аудитории способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов.

7.Основные задачи НОЦ:

- продвигать идеи медиаобразования;
- подготовка медиапедагогов, повышение их медиакомпетентности;
- выпускать социально значимые рекламные сообщения, ориентированные на актуальность приобретения навыков медиаграмотности;
- развивать способности к эстетическому восприятию и пониманию медиатекстов.

8.Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: В целом совпадает с определением ЮНЕСКО

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория развития «критического мышления», культурологическая и эстетическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

содержательный (изучение медиакультуры, критический анализ медиатекстов), целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), результативный (повышение уровня медиакомпетентности подростковой аудитории).

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- организация обучающих семинаров, тренингов для педагогов;
- выпуск телепрограмм медиаобразовательной тематики для учащихся среднего и старшего школьного возраста;
- публикация учебных и учебно-методических материалов;
- проведение дебатов, «круглых» столов в «живом» эфире с участием ведущих экспертов в области медиаобразования.

12.Методы, используемые в НОЦ:

словесные (беседы, дискуссии, лекции); наглядные (демонстрация медиатекстов); проблемные (проблемный анализ актуальных тем или медиатекстов с целью развития критического мышления).

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

Fashion Television " своего рода комбинация разнородных элементов, широко представленных в мире популярной культуры. В рамках этой передачи рас-

сматриваются не только основные направления в мире моды, учащиеся также знакомятся с последними достижениями в области искусства, архитектуры и фотографии.

Ежемесячная программа ***«Much Music's Much Media Lit»*** освещает разнообразные вопросы в области поп-музыки, маркетинга и социальной жизни общества. Программа отличается широким тематическим спектром социально значимых проблем. Например, положение семьи с ВИЧ-инфицированным человеком; спонсирование музыкантов и концертов компаниями, производящими алкогольные и табачные изделия; демонстрация сцен с элементами секса и насилия в музыкальных клипах [Andersen, 1999].

Позиция автора указанных передач предполагает общение «на равных». Обращение к эмоциональному опыту подростковой аудитории вызывает чувство общности, а повествовательный стиль программы даёт возможность телезрителям самостоятельно осмысливать излагаемую передачей информацию. Передачи способствуют развитию критического мышления, обучают интерпретации различных медиатекстов, прививают эстетический вкус.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: медиаобразовательные программы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для школьного образования, для образования медиапедагогов.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy – AML).

2.Год создания, место расположения НОЦ: апрель **1989**, Торонто.

3.Источники финансирования НОЦ: финансовая поддержка коммерческих и общественных организаций, а также медиакорпорации CHUM Television.

4.Руководство НОЦ:

Кэролайн Уилсон (Carolyn WilsonCarolyn Wilson) Активно занимается вопросами медиаграмотности, подготовки медиапедагогов, глобального образования. Изучает вопросы гендерной презентации в СМИ, новостных выпусков, рекламы и др. Проводит семинары и консультации по вопросам медиаграмотности. Организатор летних институтов по преподаванию курса *Media Literacy* в Ванкувере и Онтарио. Неоднократно выступала с научными докладами на многих конференциях, как национального, так и международного уровня. Автор многих статей по вопросам медиаграмотности. Соавтор одного из самых популярных учебников по медиаобразованию. *Mass Media and Popular Culture, Version 2* .

К.Уилсон участвовала в разработке новых программ по внедрению курса медиаграмотности в школьную программу. Как член Исполнительного Комитета САМЕО и консультант Центра медиаграмотности в провинции Онтарио (CHUM Television Media Literacy Centre), входит в экспертный комитет ЮНЕСКО по вопросам медиаобразова-

ния. В 2005 году К.Уилсон получила правительственную награду за выдающийся вклад в продвижение идей медиаобразования и глобального образования. Преподает в Исследовательском институте Университета Торонто.

Избранные работы* Каролин *Уилсон

Duncan, B., D'Ippolito, J., MacPhereson, C. & Wilson, C. (1996) *Mass Media and Popular Culture, Version 2.* Harcourt Brace.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ:

школьники различных возрастных групп, взрослая аудитория.

6.Основная цель НОЦ: исполнять роль катализатора информации для других медиаобразовательных организаций Канады и США.

7. Основные задачи НОЦ:

- оказывать методическое содействие медиапедагогам;
- разрабатывать учебные планы и программы по медиаобразованию;
- проведение исследований в области медиаобразования;
- оказание консультационных услуг.

8.Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ:

«Медиаграмотность связана с развитием критического понимания природы медиа, используемых приёмов и того, какое влияние они оказывают. Именно медиаграмотность нацелена на углублённое понимание того, как функционируют эти медиа и какой смысл они несут в себе, из чего состоят и как создают реальность. Целью медиаграмотности также является обучить школьников производству собственной медийной продукции» [Duncan, 1989, p.7].

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория развития «критического мышления», культурологическая и эстетическая теории медиаобразования

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), результативный (повышение уровня медиакомпетентности педагогов)

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

- мастер-классы и обучающие семинары для канадских и зарубежных медиапедагогов;
- организация национальных и международных конференций по медиаобразованию;
- выпуск учебных ресурсов;
- сотрудничество с Министерством образования по вопросам разработки школьных учебных планов и программ по медиаобразованию;
- организация летних институтов по преподаванию курса медиа;
- выпуск информационного бюллетеня Newsletter (периодичность – три раза в год).

12.Методы, используемые в НОЦ: практические, словесные, исследовательские.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ: включают различные аспекты методики практического обучения медиапедагогов, в том числе – «Медиаграмотность в учебных планах по английскому языку и искусству».

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных учреждениях различных типов, для образования педагогов.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр медиаобразовательных ресурсов (Centre des resources pour education aux medias). С 1993 года в Лаборатории Новых Технологий Монреальского университета успешно проводятся широкомасштабные научные исследования в области медиаобразования.

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1997, Монреаль.

3.Источники финансирования НОЦ: средства грантовых фондов.

4.Руководство НОЦ:

Карон, Андрэ (Andre' H.Caron) – доктор наук, профессор факультета массовой коммуникации Монреальского университета. Возглавляет исследовательскую группу «Молодежь и медиа» (с 1987). С 2003 руководит научно-исследовательской лабораторией в области новых технологий Монреальского университета (Group de recherche sur les jeunes et les medias, Laboratoire de recherche sur les nouvelles technologies, Departement de communication, Universite' de Montreal, Quebec, Canada). Занимался научными исследованиями за рубежом. Член ряда международных научных комитетов. Неоднократно выступал с докладами на международных конференциях и симпозиумах в Соединенных Штатах, Европе, Южной Америке и Азии. Автор многих книг и статей по проблемам медиаобразования. Предмет особых научных интересов А.Карона – последствия внедрения новых информационных технологий на детскую аудиторию. В последние годы А.Карон специализируется на изучении проблематики использования детьми мобильной связи.

Избранные работы А.Карона

Caron, A.H. & Caronia, L. (2005), *Culture mobile, les nouvelles pratiques de communication, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 311 p.*

Caron, A.H. & Caronia, L. (2007) *Moving Cultures: Mobile Communication in Everyday Life.* Montreal: McGill-Queen's University Press.

Caron, A.H. & Jolicoeur, A.E. (1996). *Syntese de la reglementation canadienne concernant les enfants et l'industrie audiovisuelle*. Montreal: Universite' de Montreal.

Caron, A.H. (1999). *Cahiers de recherche en communication.* Montreal: Universite' de Montreal.

Caron, A.H. (2004). Dynamique familiale et technologies de communication au foyer: une co-construction des usages et des objets. Dans: Masselot-Girard, M. *Jeunes et médias. Éthique, socialisation et représentation,* Paris: GREEM (Groupe de Recherche sur la Relation Enfants Médias), L'Harmattan, Paris, p.37-63.

Caron, A.H. (2008). *Television Culture and Media Socialization Across Countries: Theoretical Issues and Methodological Approaches.* London: Sage Publications.

Caron, A.H. et al. (1993). *Analyse de l'offre et de l'ecoute de la programmation pour enfants au Canada.* Montreal: Universite' de Montreal.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ:

школьники различных возрастных групп, студенты.

6.Основная цель НОЦ:

проведение широкомасштабных научных исследований в области медиаобразования для получения достоверных данных объективной оценки медийного восприятия детской аудиторией.

7. Основные задачи НОЦ:

- изучение социальных и культурных изменений, вызванных последствием воздействия новых информационных технологий на детей и подростков;
- регулирование рекламы в передачах для детей;
- разработка учебных материалов медиаобразовательной тематики.

8.Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: В целом совпадает с определением ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория развития «критического мышления», культурологическая теория медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории)

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

проведение фундаментальных и прикладных исследований; организация обучающих семинаров для медиапедагогов; выпуск учебных ресурсов.

12.Методы, используемые в НОЦ: количественные методы исследования, гносеология и методологии качественных исследований

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

- В 1990-е годы при помощи проекта Vidйoway были изучены психологические аспекты распространения новых телевизионных технологий в канадских семьях. Это способствовало выделению ассигнований для различных категорий граждан (семей с маленькими детьми, пожилых людей и т.д.), также были выработаны рекомендации для оптимального использования этих технологий.

- В период с 1999 по 2005 годы были проведены широкомасштабные исследования, направленные на изучение проблемы использования подростками сотовых телефонов.

- В ходе работы по проекту «Дети и медиа» под руководством проф. А.Карона изучались актуальные для современного медиаобразования проблемы: анализ те-

левизионных предпочтений канадских детей; семейное восприятие телевизионных передач; стереотипы и насилие на ТВ; образовательный потенциал телевидения и интерактивной технологии для детей; регулирование рекламы в передачах для детей; социальная реклама и пропаганда здорового образа жизни [Caron, 1998].

Результаты проводимых исследований способствовали принятию стратегических решений в области медиаиндустрии, культуры и образования.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: университетские курсы.

Выводы. В Канаде разработана система творческого взаимодействия педагогов и медиаэкспертов, которая в 1990-х годах привела к внедрению интегрированного медиаобразования во всех средних школах страны. Еще одна позитивная тенденция развития – функционирование медиаобразовательных ассоциаций, научно-образовательных центров и иных организаций практически во всех канадских провинциях. Благодаря совместным усилиям разнообразных государственных, медиаобразовательных, общественных и коммерческих организаций разработаны и внедрены эффективные программы медиапедагогической направленности. В число важнейших достижений Канады в сфере телекоммуникаций входит то, что всем школам предоставлено право бесплатного доступа к фондам крупнейших общественных библиотек, 98% которых подключены к сети Интернет.

В ходе сравнительного анализа нами было установлено, что на современном этапе развития медиаобразования в Канаде наиболее востребованы идеи развития критического мышления и культурологическая теория.

Таким образом, можно говорить о сложившейся системе канадского медиаобразования, которая помимо учебных занятий в школах и вузах осуществляется с помощью интернет-сайтов, телевидения, публикаций учебно-методических пособий, курсов повышения квалификаций учителей и др.

Нами были выявлены следующие перспективные направления развития медиаобразования в Канаде: использование медиаобразовательных телепрограмм в сети вещания специализированного канала Chum Television, предназначенных для несовершеннолетней и молодёжной аудитории; создание медиаобразовательных сайтов для аудиторий различных возрастных категорий с циклом методических рекомендаций, творческих заданий и упражнений, нацеленных на повышение уровня медийной грамотности, медиакомпетентности. Канадский опыт проведения медиаобразовательных занятий с привлечением положительного потенциала ТВ (на примере передач CHUM Television) может помочь российским медиапедагогам в развитии медиакомпетентности аудитории (включая развитие критического мышления). Уникален опыт медиаобразовательной организации Media Awareness Network.

Канадская система медиаобразования доказала свою эффективность и на пути практического выполнения поставленных задач добилась ощутимых успехов. Канадские педагоги считают курс медиаобразования идеальной учебной программой гармонично вобравшей современные достижения педагогической науки. За последние годы медиапедагогами разработан широкий спектр методик преподавания ключевых концепций медиаобразования и накоплен богатый опыт интеграции медиаобразовательных элементов с различными учебными дисциплинами.

Мы полагаем, что изучение канадского опыта в организации медиацентров будет способствовать дальнейшему эффективному процессу развития российского медиаобразования.

Литература

Andersen N. Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C, von and Carlsson, U. (1999). *Children and Media: Image. Education. Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, p.139-162.

Caron A. H. (1998). *Centre for Youth and Media Studies.* Montreal: CYMS-NTRL, 33 p.

Duncan B. (Ed.). (1989). *Media Literacy Resource Guide.* Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p. Millar, L. *Media Literacy.* [Электронный ресурс] http://www.cca-kids.ca/tvandme/english/educators/ pdf/media-lit .pdf

Немова Л.А. Канада: политика государства в сфере образования // *США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2006. № 11. С. 82-103.

Уинг К. *Что такое Интернет – грамотность. Справочник по свободе массовой информации в Интернете*. Вена, 2004. С. 167-179.

Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде // *Высшее образование в России.* 2002. № 1. С. 116-118.

Федоров А.В., Новикова/Левицкая А.А. Медиаобразование в США и Канаде // *США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 9. С.96-104.

2.3. Медиаобразовательные центры Австралии
(авторы – А.В.Федоров, Р.В.Сердюков)

Данный текст был опубликован в журнале «Медиаобразование» (Москва):
Федоров А.В., Сердюков Р.В. Медиаобразовательные центры в Австралии // *Медиаобразование.* 2012. № 1.

Наряду с Канадой и Великобританией, Австралия – один из бесспорных лидеров медиаобразования в современном мире. Изучение медиа предусматривается здесь школьными учебными планами всех австралийских штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – ATOM (Australian Teachers of Media), которая выпускает ежеквартальный журнал "METRO". ATOM проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д.

Каждый австралийский ребенок обязан учиться в школе до 15 летнего возраста. 70% школьников продолжают свое обучение до 17 лет [McMahon and Quin, 1999, p.191]. При этом медиаобразование (в Австралии также применяется термин 'Media Studies Viewing') осуществляется в основном в старших классах, хотя затрагивает и начальную школу. В старших классах существуют автономные курсы под названием 'Media Studies', но медиаобразование также интегрировано в такие дисциплины, как «Английский язык», «Искусства», «Технологии» и т.д. Большинство австралийских педагогов верит, что медиаграмотность/медиакомпетентность необходима для учебного процесса, «так как это медиа – средство распространения культуры и источник новых знаний» [Greenaway, 1997, p.187]. Имеется в виду также, что в учебном процессе надо учитывать медиапредпочтения аудитории, понимать важность удовольствия от контакта с медиатекстами [McMahon and Quin, 1997, p.317].

В Западной Австралии, например, медиаобразование уже давно включено в учебный план средних школ для учащихся возраста 12-17 лет. В начальных классах нет никакого формального учебного плана по медиаобразованию, однако оно интегрировано в курс английского языка. Занятия медиаобразовательного цикла проводятся преподавателями, прошедшими соответствующую подготовку на специальных курсах.

Как и в Великобритании, медиаобразование в Австралии опирается на так называемые «ключевые понятия» (key aspects). Среди них в качестве основных выделяются, например, «репрезентация», «селекция», «конструкция», «медиатексты» (как агенты влияния культуры и доминирующей идеологии) – с их функциями и формами; «агентства» (источники медиатекстов), «аудитория», процесс создания «компетентных и значимых сообщений» и др.

Направленность медиаобразования в Австралии [McMahon and Quin, 1999, p.32] поначалу была связана с известной моделью Г.Лассуэла (H.Lasswell) («коммуникатор» – «сообщение» – «канал» – «получатель» – «эффект»). Бесспорно, сильное теоретическое влияние на медиаобразование оказало и учение М.Маклюэна (M.McLuhan). Ведь именно он одним из первых стал отстаивать важность медиаграмотности [McMahon and Quin, 1992, p.36] в условиях «глобальной деревни» (global village) [McLuhan, 1967, p.31], в которую, по его мнению, неизбежно должна была превратиться наша планета после мощного и свободного распространения и массового потребления широчайшего спектра медиатекстов в любой точке мира. В некотором смысле медиаобразование было связано и с учением марксистского толка (*ideological approach*) о медиа как агенте социального контроля. Многие педагоги хотели разъяснить учащимся, что медиакультура зависит от политической и экономической поддержки наиболее влиятельных сил в социуме.

В 1970-х годах в Австралии стал распространяться семиотический подход (*semiotic approach*) [Quin and McMahon, 1999, p.32]. Немало сторонников имел и подход, комбинирующий практику и теорию. На практических занятиях школьники учились пользоваться техническими медиа, писать сценарии (к примеру, сценарии коротких телесюжетов), что, в свою очередь, помогало им лучше понимать медиатексты, созданные профессионалами.

В 1980-х годах ощутимую поддержку обрела идея «освобождения от идеологии»: то есть медиаобразование должно было помочь учащимся в «демифологизации» идеологической направленности медиатекстов. Здесь, бесспорно, ощущалось влияние британских теорий медиаобразования – в частности, теории «критической автономии» (*critical autonomy approach*) Л.Мастермана (L.Masterman), культурологической концепции (*cultural studies approach).*

Ведущим направлением медиаобразования в современной Австралии все чаще становится изучение вопросов, связанных с ролью медиа в производстве и репроизводстве, в репрезентации различных социальных групп в условиях демократического общества. Медиа рассматривается в широком социокультурном контексте. Глобальная ценность медиаобразования видится австралийским педагогам в том, чтобы «сделать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни» [McMahon and Quin, 1997, p.316].

Популярными темами исследований становятся: «Реклама на телевидение и детская аудитория», «Культурные различия и развитие телевидения для детей», «Влияние видеоигр на детскую аудиторию», «Дети и домашние компьютеры», «Молодежная аудитория и Интернет» и др. [International…, 2000, p.4-5].

Вместе с тем в Австралии есть и сторонники художественного медиаобразования *(media as popular art approach*). «Понимание популярной культуры, – пишет П.Гринэвей (P.Greenaway), – и, возможно, более узкой области – подрос-

тковой культуры – весьма существенная часть тематики занятий со школьниками, особенно в медиаобразовании» [Greenaway, 1997, p.188].

Однако большинство деятелей медиаобразования Австралии понимают его в более широком, нежели художественном, контексте. Например, Б.Мак-Махон (B.McMahon) и Р.Куин (R.Quin) [McMahon and Quin, 1997, p.315] предлагают модель медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами, исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика и т.д.; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и т.д.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), «оценку результатов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиакомпетентные учащиеся» должны [McMahon and Quin, 1997, p.316-317]:

- понимать, какие средства используются для создания медиатекстов;
- осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотнесением с «целевой аудиторией»;
- уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Медиаобразование в Австралии сегодня становится все более разветвленным. Ведущие деятели австралийского медиаобразования все чаще выходят на международный уровень. Благодаря развитию Интернета работы австралийских медиапедагогов распространяются по всему миру.

Попробуем систематизировать и обобщить опыт работы крупнейших медиаобразовательных центров в различных регионах Австралии.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Совет медиаобразовательных организаций Австралии (Council of Australian Media Education Organizations Inc. – CAMEO)

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1991, представительство в различных штатах.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное, со стороны различных фондов.

4. Руководство НОЦ: Грант Бриндал (Grant Brindal).

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники различных возрастных групп, студенты, преподаватели, а также общество в целом.

6. Основная цель НОЦ: осуществлять продвижение медиаобразования среди учителей, учащихся на всех уровнях обучения, а также в обществе в целом.

7. Основные задачи НОЦ:

- содействовать взаимодействию между медиаобразовательными организациями в различных штатах Австралии, а также в Новой Зеландии для свободного обмена идеями;
- активно распространять информацию о медиаобразовании среди общественности;
- информировать организации, входящие в состав CAMEO, о последних новостях в сфере медиаобразования;
- оказывать помощь школьникам и студентам в развитии медиаобразовательных умений и навыков;
- содействовать созданию медиаобразовательных ассоциаций в тех штатах/территориях, где подобные ассоциации отсутствуют, и оказывать им спонсорскую поддержку;
- поддерживать связь с другими австралийскими и международными медиаобразовательными организациями.

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ:

В целом совпадает с определением ЮНЕСКО: «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 является инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и образования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 1999].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиаобразования, сориентированная на формирование «критического мышления», социокультурная, практическая теории.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), констатирующий, содержательный (изучение, ана-

лиз медиатекстов, обучение самовыражению при помощи медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: лекции, спецкурсы, семинары, конференции, различные программы и мероприятия.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся).

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.):
- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных и внеучебных учреждениях различных типов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Организация «Австралийские медиапедагоги» (Australian Teachers of Media – ATOM)

2. Год создания, место расположения НОЦ: Середина 1960-х, штаты Виктория, Квинсленд, Новый Южный Уэльс, Западная Австралия, Территория федеральной столицы, Тасмания (Victoria, Queensland, New South Wales, Western Australia, Australian Capital Territory, Tasmania).

3. Источники финансирования НОЦ: со стороны различных учреждений **(QANTM College, Queensland University of Technology, Screen Australia Digital Learning, Videopro Business Centre, Australian Film, Television and Radio School).**

4. Руководство НОЦ: Дерек Уикс (Derek Weeks) (Квинсленд), Роджер Данскомб (Roger Dunscombe) (Виктория) и др.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: учителя и преподаватели медиа, студенты, аспиранты, докторанты.

6. Основная цель НОЦ: Повышение квалификации медиапедагогов, а также уровня медиаграмотности и технической подкованности студентов.

7. Основные задачи НОЦ:

- обмен опытом между педагогами из различных учебных заведений;
- содействие развитию и распространению медиаобразования в Австралии и во всем мире;
- развитие способностей аудитории к критическому мышлению/критической автономии личности;
- развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- обучение аудитории творческому самовыражению с помощью медиа.

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ, в целом совпадает с определением ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиаобразования, ориентированная на формирование «критического мышления»; практическая теория, социокультурная теория.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), констатирующий, содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение самовыражению при помощи медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: лекции, спецкурсы, семинары, конференции, различные программы и мероприятия.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). Преобладают *проблемные, практические, исследовательские* методы.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для вузов.

Профессиональная ассоциация деятелей медиаобразования АТОМ выпускает ежеквартальный журнал "METRO". АТОМ проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

автономное и интегрированное медиаобразование в учебных и внеучебных учреждениях различных типов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Медиа для австралийской молодежи (Young Media Australia).

2. Год создания, место расположения НОЦ: Гленелг, Южная Австралия (Glenelg, South Australia).

3. Источники финансирования НОЦ: со стороны различных фондов, частные пожертвования.

4. Руководство НОЦ: профессор Элизабет Хэндсли.

Элизабет Хэндсли (Elizabeth Handsley): краткая творческая биография

Профессор права, работает в Университете Флиндерс с 1996 года. Президент организации Young Media Australia, специализируется на защите детей от негативного влияния медиа.

Библиография (публикации Э.Хэндсли):

Handsley, E. (2006). Class actions. *Torts Law Journal*, 14(3), 301-310.

Handsley, E., Davis, G., & Israel, M.A. (2005). Law school lemonade – or can you turn external pressures into educational advantages? *Griffith Law Review*, 14(1), 108-133.

Handsley, E., Mehta, K.P., Coveney, J.D., & Nehmy, C.S. (2009). Regulatory Axes on Food Advertising to Children. *Australia and New Zealand Health Policy*, 6(1).

Handsley, E., Nehmy, C.S., Mehta, K.P., & Coveney, J.D. (2007). Media, public health and law: A lawyer's primer on the food advertising debate. *Media and Arts Law Review*, 12(1), 1-20.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: австралийские дети, молодежь, родители, учителя.

6. Основная цель НОЦ: Защитить детей, молодежь от негативного влияния медиа.

7. Основные задачи НОЦ:

- содействие здоровому развитию австралийских детей, молодежи;
- изучение влияния медиа на развитие детей, молодежь;
- улучшение качества медиа, создаваемых для детей, молодежи;
- помощь родителям и учителям в выборе медиа для демонстрации детям, молодежи.

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ: Медиаобразование призвано развивать социальные и эмоциональные навыки детей/молодежи, их языковые умения, способствовать формированию здоровых взаимоотношений между детьми, формировать уверенность в себе и в собственных силах, развивать творческое и аналитическое мышление посредством различных медиа (http://www.youngmedia.org.au).

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: защитная, социокультурная теория, теория медиаобразования, ориентированная на формирование «критического мышления».

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (защита детей от негативного влияния медиа, ориентация на формирование критического и творческого мышления), констатирующий, содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение аудитории самовыражаться с помощью медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: конференции, семинары для родителей, круглосуточная «горячая линия» для родителей по вопросам медиа.

12. Методы, используемые в НОЦ: в целом аналогичные CAMEO.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
- медиаобразовательные задания, использующиеся при проведении семинаров.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных и внеучебных учреждениях различных типов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Университет Маккуори (*Macquarie University*).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1970, Сидней (год создания кафедры медиаобразования).

3. Источники финансирования НОЦ: со стороны государства и различных фондов, также за счет частных пожертвований.

4. Руководство НОЦ: доктор наук Вилла МакДональд.

Вилла МакДональд (Willa McDonald): краткая творческая биография

Работала журналистом в газетах *Sydney Morning Herald, Bulletin,* the *Times on Sunday, на радио и ТВ. Преподавала в различных учебных заведениях Австралии и Японии (*Sydney Institute of Technology, TAFE, the University of Technology, the Australian Centre for Independent Journalism*.)*.

Библиография (публикации В.МакДональд):

McDonald, W. (2004). New Beginnings, *Finding Happiness: Single Mothers Share their*

China Adoption Stories, Our Chinese Daughters Foundation, Illinois.

McDonald, W. (2007). Dis/Connections: Expressions of belonging in non-Indigenous Australian non-fiction, in Offord, B, and Haebich, A (eds), *Landscapes of Exile*, Peter Lang.

McDonald, W. (2009). *Warrior for Peace: Dorothy Auchterlonie Green*, Australian Scholarly Publishing**.**

http://www.dmc.mq.edu.au/

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, аспиранты.

6. Основная цель НОЦ: научить аудиторию анализировать, критически оценивать, создавать и получать доступ к медиатекстам.

7. Основные задачи НОЦ:

- развить способности аудитории к критическому мышлению;
- развить способности аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- обучить аудиторию творческому самовыражению с помощью медиа;
- подготовить аудиторию к жизни в демократическом обществе.

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ, в целом совпадает с определением ЮНЕСКО [10].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: теория медиаобразования, сориентированная на формирование «критического мышления»; практическая теория, социокультурная теория.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), констатирующий, содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение самовыражению при помощи медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

лекции, спецкурсы, семинары.

12. Методы, используемые в НОЦ, в целом совпадают с теми, что используются в CAMEO и ATOM.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для вузов.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в основном – учебные учреждения высшего образования.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Школа медиа и коммуникации Университета RMIT (School of Media and Communications, RMIT University).

2. Год создания, место расположения НОЦ: 9 июля 2009г. после объединения Школы креативных медиа (School of Creative Media) и Школы прикладной коммуникации (School of Applied Communication) Университета RMIT. Мельбурн, штат Виктория (Melbourne, Victoria).

3. Источники финансирования НОЦ: со стороны государства и различных фондов, частные пожертвования

4. Руководство НОЦ: Профессор Стефани Хемелрик Дональд.

Стефани Хемелрик Дональд (Stephanie Hemelrik Donald): краткая творческая биография

Работает в сфере австралийского высшего образования с 1997 года. Окончила Оксфордский университет в 1983 году, в 1997 получила степень доктора наук в Университете Сассекса. Ее исследования в основном посвящены кинематографу, медиа и обучению детей в Азиатско-Тихоокеанском регионе. В данный момент занимает должность декана Школы медиа и коммуникации Университета RMIT, Мельбурн.

Библиография (книги С.Х.Дональд):

Balnaves, M, Donald, J. and Donald, S.H. (2001). *The Penguin Atlas of Media and Information*, New York: Penguin USA.

Balnaves, M., Donald, S.H. and Shoesmith, B. (2009). *Media Theories and Approaches: A Global Perspective*, London: Palgrave.

Donald S.H., Keane, M. and Hong, Y. (eds.) (2002). *Media in China: Consumption, Content, and Crisis*, London: Routledge-Curzon.

Donald, S.H. (2000). Public Secrets, *Public Spaces: Cinema and Civility in China*, Lanham: Rowman and Littlefield.

Donald, S.H. (2005). *Little Friends: Children's Film and Media Culture in New China*, Lanham: Rowman and Littlefield.

Donald, S.H., Anderson, T. and Spry, D. (eds) (2010). *Youth, Society and Mobile Media in Asia.* London: Routledge.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, аспиранты.

6. Основная цель НОЦ: достижение понимания студентами медиа и теории коммуникации посредством ряда практических занятий.

7. Основные задачи НОЦ:

- развить способности аудитории к критическому мышлению;
- развить способности аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- выработка у аудитории профессиональных навыков в выбранной ими сфере деятельности.

8. Определение медиаобразования, на которое опирается деятельность НОЦ, в целом совпадает с определением ЮНЕСКО [10].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: практическая теория; теория медиаобразования, сориентированная на формирование «критического мышления».

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ:

целевой (ориентация на формирование критического мышления, критической автономии личности), констатирующий, содержательный (изучение, анализ медиатекстов, обучение самовыражению при помощи медиа), развитие практико-деятельностных умений с опорой на анализ медиатекстов, результативный (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: лекции, спецкурсы, семинары.

12. Методы, используемые в НОЦ, в целом совпадают с теми, что используются в CAMEO и ATOM.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для вузов.

Школой медиа и коммуникации Университета RMIT разработаны и применяются специальные программы для студентов и аспирантов. На первом году обучения студенты изучают основы коммуникации и медиакультуры. Также преподаются профессиональные курсы в области журналистики и связей с общественностью. В дальнейшем на выбор им предлагается продолжить обучение в контексте одной из четырех областей: кино; азиатская культура и медиа; литература и философия; коммуникации, бизнес и политика. На втором году обучения преподаются практические курсы медиа, построенные на знаниях и умениях, полученных студентами на первом году обучения. На третьем году обучения студенты выбирают одну из специальностей: печатные СМИ; телевизионная и радиожурналистика; связи с общественностью; радио производство; телевизионное производство; интегрированные медиа.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: учебные и внеучебные учреждения различных типов.

Лидеры австралийского медиаобразования

Гринэвей, Питер (Peter Greenaway) начинал свою карьеру школьным учителем. С 1973 – работает в Deakin University (Австралия), занимается преподавательской и исследовательской деятельностью в области медиаобразования. Автор многих работ в этой области (в том числе – книги Teaching the Visual Media). Член исполнительного комитета ассоциации 'Australian Teachers of Media'.

Куин, Робин (Robyn Quin) – директор школы медиа в Edoth Cowan University (Западная Австралия). Прошла путь от школьной учительницы, консультанта по медиаобразованию до доктора наук, профессора. Автор многих фундаментальных исследований в области медиаобразования. Совместно с Барри Мак-Махоном опубликовала ряд книг, посвященных вопросам медиакультуры и медиаобразования (Exploring Image, Real Images, Stories and Stereotypes, Meet the Media и др.).

Мак-Махон, Барри (Barrie McMahon) – менеджер отдела учебных программ Министерства образования Западной Австралии. Был школьным учителем, консультантом по медиаобразованию. Совместно с Р.Куин опубликовал несколько книг по проблемам медиа и медиа и медиаобразования (Exploring Image, Real Images, Stories and Stereotypes, Meet the Media и др.).

Выводы. Медиаобразование в Австралии (как и в Канаде, Новой Зеландии) является обязательным для всех учащихся школ с 1 по 12 классы. Медиаобразование занимает ведущие позиции и в вузах Австралии. Важнейшее направление деятельности австралийских научно-образовательных центров в области медиапедагогики – развитие медиаобразования школьников и молодежи: как по направлению интегрирации в базовые предметы, так и автономного характера. Медиаобразование учителей осуществляется в основном на специальных курсах повышения квалификации.

Литература

Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.187-198.

International Research Forum on Children and Media (2000). N 9, p.4-5.

McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy*. London: Routlege & Kegan Paul, 294 p.

McMahon, B. and Quin, R. (1986). *Real Images: Film & Television.* Melbourne: Macmillian Company of Australia.

McMahon, B. and Quin, R. (1992). *Knowledge, Power, and Pleasure: Directions in Media Education.* Paper presented to the Second North American Conference on Media Education, Guelph, Ontario.

McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.307-321.

McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image. Education. Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, p.189-203.

McMahon, B. and Quin, R. (2000). Media Education or Celebration. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 6-7.

Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, p.31-35. Recommendations Addressed to the UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274.

2.4. Британские научно-образовательные центры в области медиапедагогики

(автор – Г.В.Михалева)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Михалева Г.В. Британские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 11. С.38-71.

Медиаобразование в Великобритании имеет полувековую историю и традиционно направлено на повышение информационной культуры школьников, развитие их способности критически анализировать информацию, свободно ориентироваться в многообразном медиапространстве. Исторически британская медиаобразовательная политика опирается на либерально-демократические традиции, в целом сложившиеся на рубеже XIX-XX веков.

Краеугольный камень либерализма – оптимистический взгляд на природу человека, способного к самосовершенствованию. С точки зрения либеральной идеологии главное в социальной политике – обеспечение максимальной автономии и свободы человека. По мнению британских медиапедагогов, «либерализм – это политическая философия, которая придаёт особое значение способности личности принимать самостоятельные и компетентные решения с учётом всей имеющейся информации» [Stevenson, 2002, p. 229].

В контексте британского медиаобразования обеспечение объективной свободы, социокультурной и политической автономии личности, практически невозможно без целенаправленной подготовки подрастающего поколения к жизни в современном медийном обществе. Информационная культура и медиакомпетентность – необходимее условия, гарантирующие практическую реализацию основных демократических свобод личности, потенциально защищающие человека от разного рода манипуляций со стороны медиа. При этом различные масс-медиа рассматриваются британскими медиапедагогами, прежде всего, как важный фактор социализации подрастающего поколения. Британская медиапедагогика традиционно делает «акцент на рационализме, личностной автономии и информированной демократии» [Buckingham, 2000, p. 222].

Анализ развития медиаобразования в Великобритании показывает, что британская медиаобразовательная политика прошла сложную качественную эволюцию, в основе которой лежала последовательная смена различных образовательных парадигм. При этом прослеживается очевидная тенденция постепенного перехода медиаобразовательной политики в Великобритании от различных форм *защиты* подрастающего поколения от влияния масс-медиа («моральный/культурный протекционизм» > «идеологический/политический протекци-

онизм») к форме *подготовки* школьников к жизни в информационном демократическом мире.

В этом отношение представляется важным систематизировать и сравнить деятельность ведущих британских центров в области медиаобразования.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Отдел образования при Британском киноинституте http://www.bfi.org.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1933, Лондон.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование, предоставляемое из фондов Британского института кинематографии, выделяемых Министерством культуры, медиа и спорта; прибыль от коммерческой деятельности; финансирование из грантовых и трастовых фондов; благотворительные пожертвования частных лиц и организаций.

4. Руководство НОЦ:

***Марк Рейд* (*Mark Reid*),** глава Отдела образования при Британском киноинституте. В 1991 году получил квалификацию учителя родного языка и драмы; преподавал родной язык (английский), медиа и кино в одной из Лондонских школ для учащихся 14-19 лет вплоть до 1998 года, когда он стал сотрудником Британского киноинститута. Первоначально занимался преимущественно вопросами, связанными с организацией специальных медиаобразовательных курсов по повышению квалификации для школьных учителей Великобритании. В июне 2006 года сменил К. Бэзэлгэт на посту главы Отдела образования при Британском киноинституте. Имеет большой практический опыт в области школьной видеосъёмки и монтажа. Участник международных конференций по проблемам медиаобразования, научно-исследовательских проектов, автор научных статей и учебно-методических пособий для учителей и учащихся по тематике медиаобразования (*Moving Shots, 2006* и др.). mark.reid@bfi.org.uk

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: педагоги и учащиеся образовательных учреждений разных типов, взрослая аудитория, исследователи и учёные.

6. Основная цель НОЦ: предоставление широких возможностей для изучения кино, ТВ и видео, а также стимулирование обсуждения и открытие новых знаний об этих медиа [http://nationfilmtheatre.org].

7. Основные задачи НОЦ:

– усиление важности изучения медиа для отдельной личности и для британской культуры в целом;

– повышение медиакомпетентности/медиаграмотности в масштабе страны;

– включение вопросов медиаграмотности в повестку дня педагогов, политиков, предпринимателей и широкой общественности [http://www.bfi.org.uk/about/whatwedo.html];

– привлечение широкой зрительской аудитории к знакомству с разнообразными жанрами кино;
– повышение статуса медиаобразования в контексте формального и неформального образования, на всех уровнях образования;
– количественное и качественное увеличение специализированных курсов медиаобразовательной направленности по подготовке педагогических кадров (главным образом, для учителей средней школы и педагогов вузов) [Specialised Exhibition and Distribution: Education. A Report for the Film Council, 2001, p. 8].

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО: ***«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 является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования [UNESCO, 1999].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез культурологической, семиотической, практической теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (ориентация на медиаобразование учащихся, студентов и широких кругов населения, направленное на расширение их аудиовизуального опыта), содержательный блок (разработка программ и учебно-методических пособий по медиаобразованию, опирающихся на систему «ключевых понятий» медиа и базовых методов экранного образования («стоп-кадр», «звук и изображение», «анализ кадров», «начало и конец», «привлечение аудитории», «жанровый анализ», «видовые трансформации», «сравнение медиатекстов» и «имитация»); - развитие умений критического анализа и оценки медийных репрезентаций; развитие практико-деятельностных, технологических умений по созданию медиа-

текстов разных жанров; развитие умений рефлексивного анализа результатов собственной деятельности); результативный блок (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– культурно-просветительская, издательская и консультативная деятельность в области медиакультуры и медиаобразования;

– проведение конференций и образовательных программ (дистанционных курсов, летних школ, семинаров, мастер-классов, тренингов для педагогов по тематике медиаобразования;

– издание учебно-методических пособий по медиаобразованию;

– проведение медиаобразовательных проектов, создание медиаобразовательных веб-сайтов для учителей;

– интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

12. Методы, используемые в НОЦ:

по источникам полученных знаний: *словесные* (беседа, объяснение, диалог, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение отдается практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

– расширение культурного / аудиовизуального опыта аудитории посредством знакомства с широким диапазоном форм и жанров медиа *(медийная культура)*;

– развитие критических навыков анализа и оценки медиа *(медийная критика)*;

– развитие творческих навыков и умений использования медиа для самовыражения и коммуникации, а также для участия в обсуждении общественно важных проблем *(медийное творчество)* [http://www.medialiteracy.org.uk] .

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

в учебных учреждениях различных типов; на курсах повышения квалификации педагогов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр исследования детей, молодёжи и медиа в Лондонском университете **(***Centre for the Study of Children, Youth and Media***)** http://www.childrenyouthandmedia.org.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2000, Лондон.

3. Источники финансирования НОЦ: ресурсы Института образования при Лондонском университете; внешняя финансовая поддержка Совета по экономическим и социальным исследованиям, Европейской комиссии, Совета по искусствам Англии, Комиссии по стандартам вещания; субсидирование исследований другими фондами.

4. Руководство НОЦ:

Дэвид Букингэм (*David Buckingham; род. 6 октября 1954 г.*), – профессор Института образования при Лондонском университете (*University of London, Institute of Education*), руководитель ряда исследовательских проектов (более 20) по тематике взаимоотношений детей и медиа, медиаобразования; автор многочисленных статей и книг по проблемам медиаобразования, участник международных конференций по проблемам медиаобразования. Один из признанных мировых лидеров в области медиаобразования; работал в качестве консультанта в ЮНЕСКО, ООН, BBC, британском Управлении по телекоммуникациям (OFCOM). Под его руководством более десятка аспирантов успешно защитили диссертации по тематике медиаобразования.

Избранные работы Д.Букингэма:

Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning.* London: Falmer.

Buckingham, D. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy* London: Taylor and Francis.

Buckingham, D. (Ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media* Manchester: Manchester University Press.

Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media* London: Taylor and Francis.

Buckingham, D. and Bazalgette, C. (1995). *In Front of the Children: Children's Audiovisual Culture.* London: BFI.

Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television.* Manchester: Manchester University Press.

Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education.* N 3, pp. 4-11.

Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: педагоги образовательных учреждений разных типов; аспиранты, исследователи и учёные.

6. Основная цель НОЦ: поддержка и проведение научных исследований по тематике взаимоотношений детей и медиа, медиаобразования.

7. Основные задачи НОЦ:
– реализация научно-исследовательских проектов и проведение консультаций в области медиаобразования; внедрение новых форм и методов в области медиаобразования;
– поддержка научных исследований по медиаобразовательной тематике в высшей школе (аспирантура);
– объединение усилий учёных и практикующих педагогов в сфере медиаобразования;
– развитие связей с другими британскими и зарубежными медиаобразовательными организациями.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез культурологической и практической теорий медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (повышение качества / эффективности медиаобразования в опоре на результаты научных исследований в области взаимоотношений детей, молодежи и медиа), содержательный блок (проведение исследований в области медиаобразования и публикация их результатов; оптимизация форм и методов медиаобразования; повышение квалификации педагогов в области медиаобразования; обмен опытом в области медиаобразования); результативный блок (оптимизация медиаобразования и повышение уровня медиаграмотности детей и молодёжи).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:
– научно-исследовательская, культурно-просветительская, издательская и консультативная деятельность в области медиакультуры и медиаобразования; поддержка институтов гражданского общества;
– проведение научных конференций, открытых семинаров, мастер-классов по тематике медиакультуры и медиаобразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдается исследовательским и практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
– мониторинг качества медиаобразования и уровня медиаграмотности детской и молодёжной аудитории;
– проведение социально-педагогических исследований и анализ социокультурных взаимоотношений детей, молодёжи и различных медиа;
– выявление исследовательского поля проблем, требующих дополнительного

изучения и анализа (например, определение т.н. «групп риска» с повышенной вероятностью негативного воздействия со стороны недобросовестных масс-медиа; характера взаимодействия детско-юношеской аудитории и интерактивного телевидения; характера интерактивного взаимодействия юных пользователей в сети Интернет и пр.);
– повышение квалификации педагогов в области медиаобразования, обмен педагогическим опытом, усиление связей между учёными и практикующими медиапедагогами путём проведения конференций, мастер-классов, открытых семинаров и т.п.;
– оптимизация медиаобразования и повышение уровня медиаграмотности детей и молодёжи.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

учебные учреждения разных типов, курсы повышения квалификации педагогов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Отдел развития медиаграмотности (*Media Literacy, OFCOM*) при британском Управлении по телекоммуникациям (*Office of Communications*, OFCOM) http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2003, Лондон, филиалы в других городах Великобритании.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование, гранты.

4. Руководство НОЦ:

Робин Блейк (*Robin Blake*), глава Отдела по развитию медиаграмотности при британском Управлении по телекоммуникациям, член экспертной группы по медиаграмотности в Еврокомиссии, координатор рабочей группы по развитию медиаграмотности британских граждан. Получил учёные степени магистра в сфере телевидения и образования в университете Саутгемптона, преподавал в вузе; в прошлом – консультант по вопросам образования в независимой региональной телевизионной организации «Южное телевидение» (*Television South, TVS*), а также продюсер и директор аудиовизуальных учебных материалов; занимал ответственный пост в Комиссии независимого телевещания (ITC) по вопросам политики и поддержки образования взрослых, общественных мероприятий и медиаграмотности. robin.blake@ofcom.org.uk

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: широкие круги населения.

6. Основная цель НОЦ: повышение медиаграмотности населения в эпоху цифровых технологий; формирование *инфокоммуникационной* грамотности / компетентности граждан с акцентом на *информационную безопасность* детей и взрослых.

7. Основные задачи НОЦ:

– предоставление гражданам широких возможностей и повышение их мотивации для развития уровня собственной компетентности и уверенности, необходимых для участия в цифровой экономике страны и социума;

– информирование и предоставление возможностей гражданам для активного участия в медийной деятельности (в качестве потребителей и создателей медиа);

– объединение усилий различных общественных организаций для повышения уровня медиаграмотности в национальном масштабе [Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group, 2009, pp. 5-6].

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: медиаобразование связано с повышением уровня *медиаграмотности* граждан, под которой понимается «способность находить доступ к медиа, понимать медиа и творчески участвовать в различных контекстах коммуникации» [Ofcom Media Literacy Bulletin, 2005, p. 2]. Медиаграмотность рассматривается как «умение «читать» и «писать» *аудиовизуальную информацию*, скорее, чем текст» [http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/whatis/#content].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез практической, защитной теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой компонент (ориентация на медиаобразование широких кругов населения, направленное на повышение уровня информационной грамотности и безопасности граждан, преодоление информационного неравенства, развитие медиаграмотности и медиатворчества различных возрастных аудиторий через освоение современной медийной техники), диагностический блок (мониторинг и констатация уровня медиаграмотности различных слоев населения), содержательный блок (проведение исследований в области медиаобразования и публикация их результатов; практическое медиаобразование); результативный блок (повышение уровня медиаграмотности широких слоёв населения, развитие информационной безопасности юной аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– научно-исследовательская, культурно-просветительская, издательская и консультативная деятельность в области медиаобразования; поддержка институтов гражданского общества;

– организация он-лайн/традиционных образовательных курсов, проведение конференций, семинаров, мастер-классов, фестивалей по тематике медиаобразования.

– выпуск электронного журнала «Media Literacy e-bulletin», на страницах которого освещаются последние события и инновации в сфере электронных медиа, результаты научных исследований в области медиа и образования, сообщения о конференциях, фестивалях, инициативах и проектах, посвящённых медиаобра-

зованию и повышению медиакомпетентности граждан разных социальных, этнических и возрастных групп.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдается практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
а) *доступ к медиа* – включает выбор медиа, объём и глубину работы аудитории с медиа;
б) *понимание медиа* – уровень мотивации и медиакомпетентности аудитории;
в) *создание медиа* – включает степень уверенности и умение людей создавать творческие медийные общественно-значимые продукты [Ofcom Media Literacy Bulletin, 2005, p. 2]. При этом элементарный уровень медиаграмотности/медиакомпетентности предполагает развитие умения пользоваться медиа и понимать полученное сообщение, а продвинутый уровень медиаграмотности связан с умениями критического анализа медийной информации (умение обсудить, проанализировать, понять и критически оценить сообщение).

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

широкий спектр образовательных, общественных и культурных учреждений, включая сферу семейного образования и самообразование граждан.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики:

национальный центр кинообразования «Film Education» http://www.filmeducation.org

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1984, Лондон.

3. Источники финансирования НОЦ: ежегодное финансирование, предоставляемое маркетинговым агентством по вопросам развития британского кинематографа «All Industry Marketing for Cinema», британской Ассоциацией кинопрокатчиков «Film Distributors' Association»; гранты Ассоциации прокатных кинотеатров «Film Exhibitors' Association», коммерческое спонсорство.

4. Руководство НОЦ:

Ян Уолл (Ian Wall), основатель и директор центра; в прошлом – учитель одной из общеобразовательных школ Лондона, где он преподавал «родной язык и медиа». В течение 24 лет занимается разработкой различных образовательных проектов, включая создание учебно-методических ресурсов по кинообразовательной тематике; дважды лауреат премии Британской академии кино и телевизионных искусств (англ. *The British*

Academy of Film and Television Arts); сфера научных интересов – проблемы образования, повышения медиаграмотности, актуальные вопросы киноискусства.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: учащиеся и учителя британских школ, молодежь.

6. Основная цель НОЦ: развитие школьного кинообразования в рамках Национального учебного плана страны, расширение кинематографического опыта учащихся [http://www.filmeducation.org/about_us].

7. Основные задачи НОЦ:

– широкая интеграция практического кинообразования в школах путём обеспечения учебно-методической и консультативной поддержки учителей в организации кинообразовательных занятий на различных этапах обучения;
– повышение квалификации школьных учителей в области кинообразования;
– приобщение школьников к киноискусству, развитие их творческих и критических способностей;
– обмен педагогическим опытом в области кинообразования.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез практической, культурологической медиаобразовательных теорий и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (ориентация на практическое кинообразование учащихся, направленное на расширение их аудиовизуального опыта), содержательный блок (разработка и внедрение программ и учебно-методических пособий по кинообразованию, развитие умений критического мышления юной киноаудитории, практико-деятельностных, технологических умений по созданию кинофрагментов разных жанров; развитие умений рефлексивного анализа результатов собственной деятельности); результативный блок (повышение уровня медиаграмотности детской и юношеской аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– интегрированное и автономное кинообразование в учебных и внеучебных детско-юношеских заведениях;
– культурно-просветительская, консультативная деятельность (он-лайн) в области школьного кинообразования;
– разработка необходимых пособий и практических материалов для учителей в соответствии с учебным планом школы; предоставление фильмотеки для практикующих кинопедагогов;
– проведение образовательных программ для учителей (курсов, семинаров, мастер-классов, тренингов) по тематике кинообразования;
– организация бесплатных кинопросмотров для школьников; проведение раз-

личных мероприятий, конкурсов, посвящённых киноискусству для школьников и учителей (например, Национальный фестиваль школьного кино – *National Schools Film Week;* конкурс «Юный кинокритик» и др.);
– проведение конференций, форумов по тематике кинообразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
– просмотр широкого диапазона кинопродукции (*культурная перспектива*);
– овладение навыками критического анализа кинопродукции (*критическая практика*);
– создание благоприятных условий и возможностей для творческой работы школьников с использованием медиа (*творческий процесс*).

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: детско-юношеские учебные учреждения разных типов; курсы повышения квалификации педагогов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр английского языка и медиа (англ. *The English and Media Centre*) http://www.englishandmedia.co.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1975, Лондон.

3. Источники финансирования НОЦ: гранты, коммерческая деятельность, самофинансирование.

4. Руководство НОЦ:

Майкл Саймонз (Michael Simons) руководит творческим коллективом бывших учителей. Автор многочисленных учебно-методических пособий для разных этапов обучения по тематике интегрированного медиаобразования. michael@englishandmedia.co.uk

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: учащиеся и учителя средней школы, студенты и педагоги учреждений дополнительного образования, заинтересованные в изучении родной литературы, языка и медиа.

6. Основная цель НОЦ: повышение качества и эффективности интеграции медиаобразования в предметы словесности в школах.

7. Основные задачи НОЦ:
– оптимизация процесса интеграции медиаобразования в предметы словесности в британских школах путём осуществления учебно-методической и консультативной поддержки учителям в организации медиаобразовательных занятий на различных этапах обучения;

– повышение квалификации школьных учителей в области интегрированного медиаобразования;
– обмен педагогическим опытом в области медиаобразования.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез практической, культурологической медиаобразовательных теорий и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (ориентация на интегрированное медиаобразование учащихся в рамках предметов словесности), содержательный блок (разработка и внедрение программ и учебно-методических пособий по медиаобразованию, развитие умений критического мышления юной аудитории); результативный блок (повышение уровня медиаграмотности детской и юношеской аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:
– интегрированное медиаобразование в школах и в учебных заведениях дополнительного образования;
– культурно-просветительская, издательская и консультативная деятельность в области медиаобразования;
– разработка учебно-методических комплексов и дополнительных вспомогательных материалов по медиаобразованию для учителей в соответствии с учебным планом школы; предоставление материалов он-лайн библиотеки для практикующих медиапедагогов;
– выпуск электронного методического журнала «*Emagazine*» для учителей и электронного журнала «*MediaMagazine*» для старшеклассников;
– проведение образовательных программ для учителей (курсов, семинаров, форумов и пр.) по тематике медиаобразования;
– реализация пилотных проектов по тематике медиаобразования совместно с школами, местными органами образования;
– аналитический обзор ситуации в сфере школьного медиаобразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
– расширение культурного опыта аудитории посредством знакомства с широким диапазоном форм и жанров медиатекстов в рамках предметов словесности;
– развитие критических навыков анализа и оценки медиатекстов;
– развитие творческих навыков и умений использования медиа для самовыражения и коммуникации.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

средние общеобразовательные школы, учебные заведения дополнительного образования; курсы повышения квалификации для учителей.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр медиаобразования в Уэльсе (англ. *Media Education Wales*) http://www.mediaedwales.org.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1986, Кардифф.

3. Источники финансирования НОЦ: гранты, коммерческая деятельность (самофинансирование).

4. Руководство НОЦ:

Том Барэнс (Tom Barrance) директор Центра медиаобразования в Уэльсе; выпускник Кардиффского университета; работал наставником в профессиональном творческом художественном объединении «Rhondda Cynon Taff Community Arts»; преподавал в нескольких вузах Уэльса (*University of Glamorgan University of Wales Newport*). Имеет богатый практический опыт в области кино- и медиаобразования молодёжной и взрослой аудитории; занимается научно-исследовательскими и образовательными проектами по тематике кино- и медиаобразования; регулярно проводит профессиональные мастер-классы и тренинги для практикующих медиапедагогов.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: учащиеся и преподаватели образовательных учреждений разного типа, молодёжная и взрослая аудитория; художественные и общественные объединения; работники образования.

6. Основная цель НОЦ: развитие кино/медиаобразования в Уэльсе (и за его пределами) путём обеспечения ресурсной, образовательной, проектно-исследовательской и консультативной поддержки.

7. Основные задачи НОЦ:

– оптимизация кинообразования;
– помочь детям и взрослым узнать больше о языке кино;
– интеграция кино/медиаобразования в предметы школьного учебного плана.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез практической, культурологической медиаобразовательных теорий и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (ориентация на интегрированное кино/медиаобразование), содержательный блок (знакомство с разными жанрами кино, в том числе с образцами немассового (экспериментального) кино, расширение культурного кругозора, развитие критических умений, развитие творческого потенциала аудитории);

результативный блок (повышение уровня медиаграмотности детско-юношеской и взрослой аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:
– интегрированное кино/медиаобразование в учебных и внеучебных детско-юношеских заведениях и объединениях;
– культурно-просветительская, консультативная деятельность в области кино/медиаобразования;
– выпуск интерактивных компакт-дисков, обучающих программ и др. вспомогательных материалов для учителей и учащихся;
– проведение образовательных программ для учителей, работников образования, искусства, учащихся, молодёжной и взрослой аудитории (курсы, семинары, мастер-классы, тренинги) по тематике кино/медиаобразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
– расширение культурного кругозора и аудиовизуального опыта аудитории; приобщение аудитории к произведениям авторского и экспериментального кино/видео;
– овладение навыками критического анализа медийной продукции;
– создание возможностей для творческой работы школьников с использованием медиа.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: широкий спектр учреждений образования и культуры, образовательные организации формального и неформального/дополнительного образования; повышение квалификации учителей в сфере кино/медиаобразования.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: национальное объединение киноклубов «FilmClub» http://www.filmclub.org

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2006, Лондон.

3. Источники финансирования НОЦ: фонды Департамента образования (Англия), британского Совета по кинематографии, Департамента по делам культуры, искусств и досуга (Северная Ирландия), Кинематографического агентства Уэльса (англ. *Film Agency for Wales*), Профессиональной академии экранных искусств Уэльса (англ. *Skillset Screen Academy*), Шотландского кинематографического агентства (англ. *Scottish Screen*).

4. Руководство НОЦ:

лорд Майкл Бичард (Lord Michael Bichard), председатель дирекции британского национального объединения киноклубов «Film Club», более 30 лет проработал в органах местного и центрального государственного управления; в прошлом – генеральный секретарь бывшего Департамента по делам трудоустройства; занимал пост ректора Университета искусств в Лондоне; в 2001 году оставил государственную службу и с тех пор является председателем или директором нескольких советов директоров, включая Университет искусств в Лондоне (англ. *University of Arts, London*), Комиссию по оказанию правовых услуг (англ. *Legal Services Commission*), британский Совет по дизайну (англ. *British Design Council*).

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: учащиеся и преподаватели британских школ.

6. Основная цель НОЦ: широкая популяризация кино путём создания разветвлённой сети школьных киноклубов.

7. Основные задачи НОЦ:

– развитие киноклубного движения в масштабе страны;

– ресурсная, методическая, профессиональная поддержка деятельности школьных киноклубов;

– предоставление учащимся возможности познакомиться с широким диапазоном фильмов через действующие в школах киноклубы;

– сближение медийных профессионалов и медиапедагогов неформального (внешкольного) образования;

– воспитание будущих медийных специалистов;

– развитие практического кино/медиаобразования в школах; повышение медиакомпетентности детской и юношеской аудитории

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез практической, культурологической медиаобразовательных теорий и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой блок (ориентация на досуговый сектор кино/медиаобразования с целью воспитания медиакомпетентного поколения граждан), содержательный блок (расширение культурного кругозора, аудиовизуального опыта, критического мышления, путём написания критических отзывов/обзоров, развитие творческого потенциала, профессиональной мотивации, практико-деятельностных умений по созданию кино/видео фрагментов); результативный блок (повышение уровня медиакомпетентности детской и юношеской аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– свободный доступ к использованию кинофонда центра для действующих киноклубов государственных школ;

– ресурсная, методическая, профессиональная, консультативная поддержка руководителей киноклубов и медиапедагогов (выезд экспертов центра по приглашению в школы для проведения мастер-классов);
– организация открытых мероприятий, кинопоказов, проведение регулярных встреч с медийными профессионалами;
– использование веб-портала для обеспечения обратной связи с киноклубами и их членами; написание учащимися рецензий и обзоров на просмотренные фильмы;
– реализация пилотных проектов для учащихся, предоставление медийной практики (например, программа «Юные послы» привлекает учащихся на конкурсной основе к участию в публичных мероприятиях в качестве официальных представителей центра);
– предоставление методических материалов для организации работы школьных киноклубов;
– частичное финансирование необходимого оборудования для функционирования киноклубов;
– выдача лицензий для демонстрации фильмов в киноклубах;
– поощрение лучших школьных киноклубов и их членов путём приглашения их на встречи с известными деятелями киноискусства, на съёмочные площадки, привлечение их к участию в публичных мероприятиях и пр.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
– свободный доступ и приобщение детско-юношеской аудитории к различным жанрам кино/видео, к произведениям мирового кинематографа разных эпох;
– овладение аудиторией навыками критического анализа медийной продукции;
– создание возможностей для творческой работы школьников с использованием медиа, привлечение их к активному участию в медийном производстве.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

общеобразовательные школы, киноклубы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: центр кино/медиаобразования детско-юношеской аудитории «First Light Movies» http://www.firstlightonline.co.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2001, Бирмингем.

3. Источники финансирования НОЦ: фонды Британского совета по кинематографии (англ. *UK Film Council*) и Департамента образования (Англия).

4. Руководство НОЦ:

Барбара Брокколи (род. 18 июня 1960, Barbara Broccoli), председатель центра, успешный продюсер кинокомпании «EON Productions», сняла (совместно со своим братом) известные кинофильмы: «Золотой глаз», «Завтра не умрёт никогда», «И целого мира мало» и др.; основала собственную независимую компанию «Astoria Productions».

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: детская и молодёжная аудитория от 5 до 19 лет.

6. Основная цель НОЦ: предоставление детям и молодым людям возможности для развития творческого потенциала путём создания собственных кино/медиапроектов в цифровом формате.

7. Основные задачи НОЦ:

– кинообразование детско-юношеской аудитории с помощью медийных профессионалов;

– финансирование кино/медиапроектов юных авторов в масштабе страны;

– поддержка и продвижение юных талантов в сфере кино/медиапроизводства;

– подготовка будущих медийных профессионалов для британской индустрии кинопроизводства.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: практическая теория медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой компонент (практическое кино/медиаобразование детско-юношеской аудитории), содержательный компонент (создание творческих кино- и медиапроектов), результативный блок (повышение медиакомпетентности детско-юношеской аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– финансовая (гранты), профессионально-консультативная помощь юной аудитории в создании собственных кино/медиапроектов;

– проведение творческих конкурсов, фестивалей, образовательных проектов для детей и молодёжи в сфере кино/медиапроизводства;

– поощрение юных талантов (ежегодная церемония награждения победителей «First Light Awards», премии, встречи с известными медийными профессионалами, участие в профессиональных съёмках и пр.);

– консультативная и ресурсная он-лайн поддержка учителей, детей и родителей (сайт «Film Street» http://www.filmstreet.co.uk).

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельнос-

ти: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам на основе проектной технологии обучения.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
– обучение основам кино/медиапроизводства;
– медийная практика (освоение медийной техники, развитие практических навыков и умений, необходимых для создания медиапродукции);
– развитие медиатворчества (создание творческих кино/медиапроектов).

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

детско-юношеские учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности, включая самообразование.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики:

детско-юношеская творческая мастерская «The Nerve Centre: Multimedia Arts» http://www.nerve-centre.org.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1990, Дерри (Северная Ирландия).

3. Источники финансирования НОЦ: фонды Совета по искусствам Северной Ирландии, Совета по делам кино и телевидения Северной Ирландии, городского совета г. Дерри, Департамента образования (Англия), Департамента культуры, искусств и досуга, Европейской программы мира и примирения, гранты других организаций.

4. Руководство НОЦ:

Мартин Меларки (Martin Melarkey), креативный директор центра, продюсер многих фильмов и мультимедийных проектов о культурном разнообразии Северной Ирландии (например, обучающие компакт-диски – «Виртуальный музей кельтского монашества», «Символы» (об исторических событиях 1916-1978 гг.) и др.), лауреат Кельтского фестиваля кино и телевидения; занимается преимущественно проектами, связанными с развитием медиакультуры (кинофестиваль «Foyle Film Festival», ответственный редактор веб-сайта «Культура Северной Ирландии»); член совета директоров Комиссии смешанных искусств Совета искусств Северной Ирландии, Театрального трастового фонда Дерри и ряда других компаний. m.melarkey@nerve-centre.org.uk

Дженнифер Гормли (Jennifer Gormley), директор образовательного отдела центра, в прошлом – учитель с более чем 20-летним стажем; опытный специалист в области цифровых технологий, автор многочисленных образовательных проектов для учащихся и учителей в области медиатворчества. jennifer@nerve-centre.org.uk

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: детско-юношеская аудитория, учителя, родители.

6. Основная цель НОЦ: развитие творческого сотрудничества и интеграции в сфере искусства, предоставление возможностей молодым людям для включения и самовыражения в сфере искусства (музыка, кино, видео, анимация, цифровые медиа).

7. Основные задачи НОЦ:

– развитие медиакультуры детей и молодёжи;

– развитие медиатворчества детско-юношеской аудитории;

– поддержка и продвижение молодых творческих коллективов Северной Ирландии;

– образовательная поддержка учащихся и учителей в сфере медиаобразования (*Moving Image Arts*).

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез культурологической и практической теорий медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой компонент (практическое медиаобразование детско-юношеской аудитории), содержательный компонент (создание опытно-экспериментальных творческих медиапроектов), результативный блок (повышение медиакомпетентности детско-юношеской аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– профессионально-консультативная помощь в создании собственных медиапроектов;

– проведение творческих конкурсов, фестивалей, образовательных программ, проектов для детей и молодёжи в сфере кино/медиапроизводства;

– поощрение юных талантов;

– консультативная и ресурсная он-лайн поддержка учителей, детей и родителей;

– организация кинопросмотров в кинотеатре центра для детей и молодёжи (летние кинообразовательные программы); предоставление доступа к киноархиву;

– проведение медиаобразовательных программ для учителей, обеспечение их необходимыми учебно-методическими материалами;

– создание специальной творческой лаборатории (англ. *the Creative Learning Centre, http://www.creativelearningcentre.org.uk*) в стенах центра для детей и молодёжи.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические*. По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:
– введение в теорию медиатворчества, обучение основам медиапроизводства;
– медийная практика (освоение медийной техники, развитие практических навыков и умений, необходимых для создания медиапродукции);
– развитие медиатворчества (создание творческих медиапроектов).

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

детско-юношеские учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности, включая самообразование.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Ассоциация медиаобразования Англии и Уэльса (англ. *Media Education Association*) http://www.mediaedassociation.org.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2006, Лондон.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование из фондов Департамента образования (Англия).

4. Руководство НОЦ:

Кэри Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), председатель центра; начинала свою карьеру школьной учительницей в Лондоне. В 1979 году стала сотрудником Британского киноинститута, где в течение многих лет возглавляла Отдел образовательных проектов; автор и редактор многих учебных пособий и книг по медиаобразованию, участница крупнейших международных конференций. В середине 1990-х К. Бэзэлгэт была одним из организаторов совместного российско-британского семинара по медиаобразованию, который проходил в Москве. Она неоднократно читала лекции по медиаобразованию в разных странах мира. В 1990 году координировала работу Международной конференции по медиаобразованию в Тулузе (Франция). Она также возглавляла работу британской Рабочей группы по кинообразованию (англ. *Film Education Working Group*) на базе Британского киноинститута и в сотрудничестве с Департаментом культуры при правительстве Великобритании. Сейчас К. Бэзэлгэт занимается вопросами исследований, которые базируются на новых мультимедийных образовательных технологиях (медиаобразование на аудиовизуальном материале) carybaz@gmail.com.

Избранные работы К. Бэзэлгэт:

Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum.* Statement London: BFI.

Bazalgette, C. (1991). *Media Education.* London: Hodder and Stoughton.

Bazalgette, C. (1991). *Teaching English in the National Curriculum. Media Education.* London: Hodder and Stoughton.

Bazalgette, C. (1992). The Politics of Media Education. In: Alvarado M. and Boyd-Barret. *Media Education: An Introduction.* London: BFI/OU.

Bazalgette, C., Boyd-Barrett (1992). *Media Education: An Introduction.* London: BFI/OU.

Bazalgette, C., Bevort, E. and Savino, J. (Eds.) (1992) *New Directions: Media Education Worldwide.* London: BFI/CLEMI/UNESCO.

Bazalgette, C., Dye, G. (1992). Teaching for Tomorrow. *Public Policy Review.* October.

Bazalgette, C. (1993). La Ensenanza de los Medios de Comunicacion en la Ensenanza Primaria y Secundaria. In: Aparici, R. *La Revolucion de los Medios Audiovisuales.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Bazalgette, C. (1993). From Cultural Cleansing to a Common Curriculum. *English and Media Magazine*. Summer.

Bazalgette, C. (1994). L'Education aux medias dans le debat sur les programmes scolaire en Angleterre in *education* et medias. *Mediaspuvoirs*. N 35.

Bazalgette, C. (1994). *Report of the Commission of Inquiry into English*. London: BFI.

Bazalgette, C., Buckingham, D. (1995). *In Front of the Children: Children's Audio-visual Culture.* London: BFI.

Bazalgette, C. (1997). An Agenda for the Second Phase of Media Literacy Development. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick, London: Transaction Press.

Bazalgette, C. (1997). Making a Real Difference. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, UNESCO.

Bazalgette, C. (2002). British Film Institute: Current Education Activities. In: *Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент* / Ред. А.В.Федоров. М.: Гос. ун-т управления, 2002. С.14-19.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: учителя и медиапедагоги, обучающие детско-молодёжную аудиторию в возрасте 3-19 лет.

6. Основная цель НОЦ: развитие школьного медиаобразования, повышение медиаграмотности детей и молодёжи.

7. Основные задачи НОЦ:

– обеспечение доступа всех заинтересованных лиц к современной и достоверной информации в области медиаобразования;

– организация форумов для медиапедагогов для обмена практическим опытом и предоставление им необходимых учебно-методических материалов;

– распространение информации о педагогических исследованиях и промышленных инициативах;

– предоставление медиапедагогам возможности для профессионального развития;

– укрепление связей между медиапедагогами и медийными специалистами;

– проведение конференций, выпуск журнала «PoV», бюллетеней и пр. для поддержки деятельности медиапедагогов;

– развитие интегрированного медиаобразование как неотъемлемой части школьного учебного плана, в том числе на разных ступенях образования;

– реагирование на государственные инициативы и изменения в медийном производстве путём выражения мнения и отношения медиапедагогов и всех лиц, заинтересованных в будущей образовательной реформе. http://www.mediaedassociation.org.uk

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез культурологической, практической теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой компонент (интегрированное медиаобразование детско-юношеской аудитории), содержательный компонент (информационная, консультативная, профессионально-методическая поддержка практикующих медиапедагогов; совершенствование теории и практики медиаобразования), результативный блок (повышение медиакомпетентности детско-юношеской аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– информационная, культурно-просветительская и консультативная деятельность в области медиаобразования;

– проведение конференций и образовательных программ (курсов, семинаров, мастер-классов, тренингов) для педагогов по тематике медиаобразования;

– предоставление учебно-методических материалов по медиаобразованию (в электронной форме);

– организация форума для практикующих медиапедагогов;

– выпуск научно-методического журнала «PoV» («Точка зрения», meajournal@gmail.com) по вопросам медиаобразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

– *культурологический компонент* (возможность просмотра и обсуждения широкого спектра разных жанров кино и цифрового видео);

– *критический компонент* (знакомство с технологиями критического анализа, исследования и оценки кино- и видеопродукции);

– *творческий компонент* (возможность игры и эксперимента с движущимися образами как способа выражения собственных идей и сюжетов с акцентом на использовании цифровых технологий) [Bazalgette, 2008, p. 248].

15. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

интегрированное и автономное медиаобразование в учебных учреждениях различных типов; на курсах повышения квалификации педагогов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Шотландская ассоциация медиаобразования (англ. *Association for Media Education in Scotland*) http://www.mediaedscotland.org.uk

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1983, Абердин (Шотландия).

3. Источники финансирования НОЦ: самофинансирование (членские взносы, подписка на журнал).

4. Руководство НОЦ:

Джеймс Вильсон (James Wilson), заведующий кафедрой коммуникации и медиа в университете Глазго (англ. *School of Communication and Media, Glasgo Metropolitan College*); имеет большой опыт работы в медийной индустрии (пресса, реклама, руководство отделом рекламы на ТВ); возглавляет творческий коллектив учителей, преподающих медиакультуру в школах и университетах Шотландии.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: учителя и медиапедагоги, обучающие детско-молодёжную аудиторию.

6. Основная цель НОЦ: развитие медиаобразования в Шотландии путём поддержки практикующих учителей и медиапедагогов.

7. Основные задачи НОЦ: развитие медиаграмотности/медиакомпетентности; поддержка медиапедагогов; повышение статуса медиаобразования.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез культурологической, практической, семиотической теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой компонент (развитие медиаграмотности детско-юношеской аудитории), содержательный компонент (профессионально-консультативная, ресурсная поддержка практикующих медиапедагогов, повышение качества практического медиаобразования), результативный блок (повышение медиакомпетентности детско-юношеской аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– информационная, культурно-просветительская и консультативная деятельность в области регионального медиаобразования;

– проведение конференций для педагогов по тематике медиаобразования;

– предоставление медиапедагогам учебно-методических материалов по медиаобразованию (в электронной форме);

– выпуск научно-методического журнала (англ. *Media Education Journal*) по вопросам теории и практики медиаобразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

– расширение культурного опыта детско-молодёжной аудитории посредством знакомства с широким диапазоном форм и жанров медиа *(медийная культура)*;
– развитие критических навыков анализа и оценки медиа *(медийная критика)*;
– развитие творческих навыков и умений использования медиа для самовыражения и коммуникации, а также для участия в обсуждении общественно важных проблем *(медийное творчество)*.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

интегрированное и автономное медиаобразование в учебных учреждениях различных типов; на курсах повышения квалификации педагогов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Отдел образования при Шотландском национальном агентстве по делам кино и телевидения (англ. *Scottish Screen, Education*) http://www.scottishscreen.com

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1997, Глазго.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование (правительство Шотландии), национальные общественные фонды (англ. *National Lottery Funds*).

4. Руководство НОЦ:

Скотт Дональдсон* (*Scott Donaldson), глава образовательного отдела при Шотландском национальном кинематографическом агентстве, инициатор различных медиаобразовательных проектов и инициатив, активный участник конференций по тематике медиаобразования; сфера научных интересов – теория и практика кино/медиаобразования. scott.donaldson@scottishscreen.com

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: широкие слои населения Шотландии, приоритетные группы – учащиеся, молодежь, педагоги.

6. Основная цель НОЦ: предоставление всем возрастным и социальным категориям граждан Шотландии широких возможностей для анализа, оценки, изучения, создания и распространения продукции экранных медиа.

7. Основные задачи НОЦ:

– развитие медиаобразования (*Moving Image Education*) на всех этапах образования в Шотландии;
– повышение качества медиаобразования; повышение квалификации шотландских медиапедагогов;
– широкая интеграция медиаобразования в новом шотландском учебном плане школы;
– исследования и мониторинг состояния школьного медиаобразования в Шотландии;

– консультативная профессиональная поддержка медиапедагогов.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез культурологической, практической, семиотической теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой компонент (предоставление всем гражданам Шотландии широких возможностей для медиаобразования), диагностический компонент (исследование и мониторинг состояния медиаобразования на разных этапах обучения в разных типах учебных заведений Шотландии), содержательный компонент (профессионально-консультативная, ресурсная поддержка практикующих медиапедагогов, повышение качества практического медиаобразования), результативный блок (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– информационная, культурно-просветительская и консультативная деятельность в области регионального медиаобразования;

– он-лайн поддержка медиапедагогов (сайт movingimageeducation.org): учебно-методические материалы, форум и пр.; предоставление доступа к архиву киноматериалов и др. учебно-методических ресурсов на сайте www.scotlandonscreen.org.uk;

– разработка и проведение медиаобразовательных программ для практикующих учителей совместно с другими региональными образовательными и общественными организациями.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

– расширение культурного опыта аудитории посредством знакомства с широким диапазоном форм и жанров медиатекстов *(культурный доступ)*;

– развитие критических навыков анализа и оценки медиа *(критическое понимание)*;

– развитие творческих навыков и умений использования медиа для самовыражения и коммуникации *(творческая деятельность)* [Moving Image Education in Scotland, 2009, p. 6].

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

интегрированное и автономное медиаобразование в учебных учреждениях различных типов; на курсах повышения квалификации педагогов.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Отдел образования при национальном агентстве по делам кино и телевидения Северной Ирландии (англ. *Northern Ireland Screen, Education)* http: //www.northernirelandscreen.co.uk.

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1997, Белфаст.

3. Источники финансирования НОЦ: фонды регионального агентства по делам экономического развития Северной Ирландии «Invest Northern Ireland», частичное финансирование, предоставляемое Европейским фондом регионального развития, Департаментом культуры, искусств и досуга, Британским кинематографическим союзом, Советом по искусствам Северной Ирландии.

4. Руководство НОЦ:

Бернард Макклоски *(Bernard McCloskey)*, в течение 7 лет является главой образовательного отдела при национальном агентстве по делам кино и телевидения Северной Ирландии; несёт ответственность за разработку и развитие образовательной политики агентства и руководит цифровым киноархивом; в прошлом – креативный директор трёхлетнего пилотного проекта по интеграции медиаобразования в учебный план начальной школы; кроме того, Б. Макклоски – успешный видеорежиссёр, который работал в индустрии рекламы в качестве креативного директора целого ряда ведущих британских и международных рекламных агентств. education@northernirelandscreen.co.uk

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: широкие слои населения Северной Ирландии, приоритетные группы – учащиеся, молодежь, педагоги.

6. Основная цель НОЦ: внедрение медиаобразования и творческого использования сопутствующих цифровых технологий в учебный план школы Северной Ирландии.

7. Основные задачи НОЦ:

– предоставление широкого доступа и развитие понимания медиакультуры и культурного наследия Северной Ирландии;

– развитие интегрированного и автономного медиаобразования (*Moving Image Education*) в учреждениях формального и неформального образования Северной Ирландии;

– повышение квалификации педагогов в сфере медиаобразования.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение, предложенное ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: синтез культурологической, практической, семиотической теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: целевой компонент (предоставление детям и молодёжи Северной Ирландии широких возможностей для медиаобразования), содержательный компонент (профес-

сионально-консультативная, ресурсная поддержка практикующих медиапедагогов, повышение качества практического медиаобразования), результативный блок (повышение уровня медиакомпетентности аудитории).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ:

– информационная, культурно-просветительская и консультативная деятельность в области регионального медиаобразования;

– он-лайн поддержка медиапедагогов (предоставление учебно-методических материалов), обеспечение доступа к архиву киноматериалов;

– разработка и проведение медиаобразовательных программ для практикующих учителей совместно с другими региональными образовательными и общественными организациями.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические.* По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские*. Предпочтение отдаётся практическим методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ:

– расширение культурного опыта аудитории посредством знакомства с широким диапазоном форм и жанров медиатекстов;

– развитие критических навыков анализа и оценки медиа;

– развитие творческих навыков и умений использования медиа для самовыражения и коммуникации.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ:

интегрированное и автономное медиаобразование в учебных учреждениях различных типов; на курсах повышения квалификации педагогов.

Выводы. Британские медиапедагоги подчёркивают, что на практике обучение критическому мышлению должно осуществляться в атмосфере взаимного уважения и помощи всех членов учебной группы: «Члены группы должны уважать и сотрудничать друг с другом, что практически неосуществимо, если учитель намеренно задаёт в классе соревновательный тон. Детям следует объяснить, что их деятельность необязательно приведёт к какому-то законченному и отточенному продукту, но по сути является экспериментальным и незавершённым/непрерывным процессом… Сведя до минимума элемент соревнования, в индивидуальной или групповой форме обучения, мы [педагоги – *Ав.*] можем рассеять страхи детей по поводу неудачи, что может способствовать тому, что дети не будут фокусировать внимание на том, как учитель может оценить или сравнить их работу с другими» [Craggs, 1992, p. 22]. Определённо, в антитезе «сотрудничество против соревнования» британские педагоги делают выбор в

пользу первого компонента. Поскольку центральное внимание в британской философии медиаобразования уделяется уважительно-ценностному отношению к мнению и опыту ребёнка, то можно с уверенностью утверждать, что такой подход опирается на принципы «педагогики сотрудничества» (‘collaborative/ interactive learning’).

По мнению британских медиапедагогов, диалогический характер педагогического общения (‘conversational learning’) более приемлем по сравнению с монологическим или дискуссионным, т.к. дискуссия предполагает доминирующую роль педагога. В контексте деятельности британских медиаобразовательных центров диалог как форма педагогического общения получила достаточно глубокое развитие. Участники диалога должны обладать способностью к рефлексии и самокритике, чтобы исключить любую форму социальной манипуляции. Диалог понимается как групповое явление, которое способствует развитию диалектического мышления, поскольку позволяет выявить различные противоречия, а критическое обсуждение этих противоречий приводит к рождению нового знания или к более глубокому пониманию проблемы. Таким образом, диалог позволяет изучить явление в динамике его развития. Посредством диалога, включающего всех его участников в процесс учения, можно перейти от пассивного принятия ситуации к критическому осмыслению того, что прежде принималось как должное, а произносимые при этом участниками слова помогают осмыслить происходящие изменения и осознать необходимость преобразования реальности.

В современной модели британского медиаобразования преобладает демократичный стиль педагогического общения, основанный на субъектно-субъектной коммуникативной парадигме (learner-centered/focused learning), в отличие от субъекно-объектной парадигмы (teacher-centered learning) лежащей в основе традиционной формы отношений между учителем и учеником, когда главенствующая роль в педагогическом процессе отводится учителю, а второстепенная – ученику. Субъекно-субъектная форма педагогического общения предполагает равноправное положение и участие обеих сторон учебно-воспитательного процесса в диалогическом общении – учителя и ученика, в котором нет активной и пассивной стороны. Более того, по мнению ведущих британских медиаэкспертов (D. Buckingham, L. Masterman и др.) медиаобразование всё больше ставит в центр внимания личность учащегося, а не учебные требования программы.

Проблема роли учителя и характера его участия в медиаобразовательном процессе решается британскими педагогами с позиции социально-конструктивистской теории образования (Constructivist Learning Theory), в основе которой лежит обучение методом «управляемых/направляемых открытий» (guided-discovery learning). В научной литературе этот метод также часто называют – метод «строительных лесов/подмостков» (scaffolding). Исторически разработка этого метода связана с социокультурной концепцией Л.С. Выготского – обучение в опоре на

«зону ближайшего развития». Суть этого метода заключается в следующем: учитель с помощью специальных познавательных, либо проблемно-поисковых заданий и инструкций помогает и направляет ученика к открытию нового знания, опираясь на имеющийся у него опыт, причём эта поддержка на практике может выражаться в различной форме, например, в виде блок-схемы, ключевых или наводящих вопросов («сократическая беседа»), рекомендаций, и т.д. По мере приближения учащегося к самостоятельному открытию знания, опоры и поддержки постепенно убираются, в результате – ученик «учится учиться», т.е. приобретает навыки самостоятельной продуктивной творческой деятельности, которые могут понадобиться ему в дальнейшей жизни. По мнению некоторых медиапедагогов, данная концепция приобретает особую актуальность в связи с проблемой обучения медиаграмотности, поскольку современная «концепция «медиаграмотности» отражает осознанную необходимость помочь детям в интерпретации и оценке массовой медиапродукции» [Mercer, 1992, p. 237].

На современном этапе развития философии британского медиаобразования некоторые британские медиапедагоги пришли к выводу о постепенном смещении обучающих приоритетов «от текстового подхода в обучении медиа, основанного на принципах литературной критики, к концептуально-эмпирической модели изучения медиа (concept-based experiential model)» [Grahame, 1990, p. 101]. Активное обучение (active/action-oriented learning) в контексте британского медиаобразования трактуется в более широком смысле, т.е. не только как форма воспитания критически мыслящих активных медиапользователей, но и как процесс вовлечения учащихся в различные искусственно-смоделированные ролевые ситуации (simulations), имитирующие реальность, или экспериментальные медиапроекты, организованные с целью более глубокого изучения деятельности и сущности СМИ. Практическое участие школьников в создании собственных опытно-творческих медийных продуктов позволяет им посмотреть на процесс медиапроизводства «изнутри». Этот подход несёт в себе некоторые черты популярной в зарубежной педагогике методики «обучения в процессе работы/через деятельность» (learning by doing).

Несмотря на наличие определенных проблем и барьеров, стоящих на пути британского медиаобразования, наш анализ позволяет выявить положительную динамику развития медиаобразовательных центров Соединенного Королевства в сторону активного поиска и внедрения более эффективных концептуально-методологических подходов в обучении аудитории.

Литература

A Wider Literacy: the Case for Moving Image Media Education in Northern Ireland (2004). NIFTC/BFI Education Policy Working Group, 52 p. / http://www.northernirelandscreen.co.uk/doc/download/a_wider_literacy.pdf

Bazalgette, C. (2008). Transforming Literacy. In: Carlson, V., Tayie, S., and all (Eds.). *Empowerment through Media Education.* Goteborg: NORDICOM, p. 245-250.

Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News and Politics.* London and New York: Routledge, 235 p.

Craggs, C.E. (1992). *Media Education in Primary School.* London and New York: Routledge, 185 p.

Grahame, J. (1990). Playtime: Learning about Media Instructions through Practical Work. In: *Watching Media Learning, Making Sense of Media Education* (Ed.). The Falmer Press, p. 101-111.

Mercer, M. (1992). Teaching, Talk, and Learning about the Media. In: Alvarado, M. and Boyd-Barrett, O. (Eds.) *Media Education. An Introduction.* London: BFI, The Open University, p. 235-241.

Moving Image Education in Scotland (2009). Glasgo: Scottish Screen/ http://www.scottishscreen.com/images/documents/moving%20image_2009.pdf

Ofcom Media Literacy Bulletin (2005). Issue 1. 11 p.

Recommendations Addressed to the UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274.

Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group (2009). OFCOM, 59 p. / http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/media_lit_digital_britain/digitalbritain.pdf

Specialised Exhibition and Distribution: Education. A Report for the Film Council (2001) / http://www.ukfilmcouncil.org.uk/media/pdf/j/r/EducationReportSummary. pdf

Stevenson, N. (2002). *Understanding Media Cultures. Social Theory and Mass Communication.* Thousand – Oaks London: Sage Publications, 255 p.

2.5. Медиаобразовательные центры в Германии
(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был частично опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Федоров А.В. Медиаобразование в немецкоязычных странах // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 4. С.4-19.

Как и в других ведущих европейских странах, медиаобразование в Германии развивается достаточно интенсивно. Среди признанных лидеров немецкой медиапедагогики последних десятилетий были профессор Дитер Бааке *(Prof. Dieter Baacke, 1934-1999, http://de.wikipedia.org/wiki/Dieter_Baacke),* ушедший из жизни летом 1999 года, и профессор Герхард Тулодзетцки (Prof. Dr. Gerhard_Tulodziecki, http://de.wikipedia.org/wiki/Gerhard_Tulodziecki) из Университета Падеборн (Universität Paderborn). До ухода на пенсию (2008) профессора Бена Бахмайера (Prof. Dr. *Ben Bachmair, http://www.medienpaed-kassel.de/index.php?page=Mitarbeiter-Bachmair*) активная деятельность в области медиапедагогики велась в Кассельском университете. Из более молодых исследователей в области медиапедагогики можно отметить докторов наук Стефана Ауфенангер (Prof. Dr. Stefan Aufenanger) и Харальда Гапски (Dr. Harald ***Gapski*,** http://www.gapski.de/Harald/Publikationen.html), внесших заметный вклад в разработку критериев медиакомпетентности.

На сегодняшний день в Германии можно отметить несколько крупных медиаобразовательных центров – **Центр медиапедагогики и медиакомпетентности Университета Майнца** – Johannes Gutenberg Universitat Mainz, AG Medienpadagogic, http://www.aufenanger.de), **Ассоциацию медиапедагогики и коммуникационной культуры (**Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – GMK, http://www.gmk.medienpaed.de), **Институт исследования и практики медиапедагогики (**Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis – http://www.jff.de), **Институт прикладных исследований медиа для детей (**IFAK: Institut für angewandte Kindermedienforschung – http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite), **Юго-западный институт медиапедагогических исследований (**Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest MPFS: http://www.mpfs.de), **Центр дидактики и медиакомпетентности Университета им. Гумбольдта, Берлин –** Humboldt-Universität (Humboldt University, Berlin, http://www.hu-berlin.de) и др.

Каждый из них занимает свою нишу. К примеру, находящийся в Майнце Институт медиапедагогики и медиатехники (Institute für Medienpädagogik und Mediaentechnik, http://www.lokal-global.de, руководитель проекта Элберт Требер – Albert Treber) осуществляет регулярные выезды мобильных бригад медиапе-

дагов в десятки средних школ, чтобы обучать учителей и школьников практическим умениями создания аудиовизуальных медиатекстов (цифровая видеосъемка, создание интернет-сайтов, компьютерных презентаций и т.д.). Во время нашей научной поездки в Германию в 2010 году нам удалось систематизировать и обобщить опыт работы крупнейших медиаобразовательных центров в различных регионах страны.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Центр медиапедагогики и медиакомпетентности Университета Майнца – Johannes Gutenberg Universitat Mainz, AG Medienpadagogic, http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/moodle/

2.Год создания, место расположения НОЦ: 2005, Майнц.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4.Руководство НОЦ: доктор наук, профессор С.Ауфенангер (S.Aufenanger).

Ауфенангер, Стефан (Stefan Aufenanger): краткая творческая биография

С.Ауфенангер изучал педагогику, социологию, психологию и историю искусства в университете Майнца. Затем работал научным сотрудником и ассистентом в Педагогическом институте Университета Майнца. Позже ему довелось преподавать в нескольких немецких университетах – в Германии (Фрайбург, Осанбрюк, Гамбург) и Швейцарии (Фрибур). В 1995-1999 был главой сектора педагогических наук и медиацентра Гамбургского университета. В настоящее время С.Ауфенангер – декан и профессор университета Майнца. Исследования С.Ауфенангера последних лет посвящены проблемам медиа, медиаобразования и медиакомпетентности.

http://www.aufenanger.de.

Библиография (избранные работы С.Ауфенангера)

Aufenanger, S. (1996). Neue Medien als padagogische Herausforderung. In: *Praktische Theologie.* N 31, s.261-267.

Aufenanger, S. (2000). Media Competence as an Educational Challenge of 21st Century. In: *Pedagogy and Media: The Digital Shift.* Geneva: ICEM-CIME.

Aufenanger, S. (2003). Mediaenpadagogische Uberlegugen zur okonomischen Sozialisation von Kindern. In: *MERZ.* 2003. N 1, p.11-16.

Aufenanger, S. (2003). Situation und Perspektiven der Medienpadagogik. *Medien Praktisch*. N 27, pp.12-14.

Aufenanger, S. (2004). *Der Familien-PC*. Berlin 2004.

Aufenanger, S., Schulz-Zander, R. and Spanhel, D. (Eds.) (2001). *Jahrbuch Medienpadagogik 1*. Oplanden: Leske+Budrich, 463 p.

Luca, R. and Aufenanger, S. (2007). *Geschlechter Sensible Mediencompenetzforderung.* Dusseldorf: Vistag, 259 p.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: Студенты, школьники разных возрастных групп, дошкольники, школьные учителя.

6. Основная цель НОЦ: медиаобразование студентов – будущих педагогов, выполнение научных исследований, связанных с изучением влияния медиа на различные слои населения и повышением медиакомпетентности различных возрастных групп.

7. Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение конференций и семинаров по проблемам медиаобразования;
- работа с аспирантами по тематике медиаобразования.
- медиаобразование студенческой аудитории, развивающее:
- различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);
- умения восприятия, интерпретации, анализа, оценки медиатекстов;
- потребности в освоении языка медиа;
- умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, собственных аудиовизуальных и письменных текстов.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая, семиотическая, эстетическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней развития медиакомпетентности аудитории; блок формирующих экспериментов, направленных на развитие медиакомпетентности той или иной возрастной группы людей; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие у аудитории в процессе формирующих экспериментов. При этом уровни развития медиакомпетентности связаны со следующими показателями [Aufenanger, 1997, p.15-22]:

- **когнитивным** (уровень знания, понимания и анализа различных аспектов жизни человека, связанных с функционированием средств массовой коммуникации в обществе. Этот показатель связан с базовыми знаниями о медиа и медиатекстах и включает понимание символов, используемых в СМК, системы кодирования, расшифровку и анализ медиатекстов, включая этическую оценку на основе конвенции по правам человека и сопоставления разных точек зрения);
- **социальным** (уровень понимания не только медиа-контента, но и механизма производства средств массовой информации; например, политических, экологических, социальных последствий, а также предполагаемых эффектов от контакта, взаимодействия медиа и личности);

- аффективным (уровень ориентации личности на развлекательные, гедонистические функции медиа, т.е. функцию наслаждения, получаемого от медиатекстов);
- аналитический (уровень способности личности к критическому анализу функций медиа в социуме и самих медиатекстов);
- эстетическим (уровень способности личности к критическому анализу художественных/эстетических особенностей медиатекстов, если они – произведения искусства);
- деятельностный (уровень практико-деятельностных умений аудитории по отношению у медиа – пользовательских, креативных, в частности, при создании собственных медиатекстов).

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся и дошкольников: обучение студентов по специальности «Медиапедагогика» в университете, интегрированные занятия в школах, дополнительное медиаобразование, медиаобразование воспитанников детских садов.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу практической медиаобразовательной деятельности, медийным проектам, циклам игровых/творческих занятий.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
- имиджи/образы, создаваемые средствами массовой информации;
- медийные воздействия;
- медийная социализация;
- текущие дебаты в СМИ (например, медиа и процессы миграции);
- обучение с использованием медиа (включая использование интерактивной доски в учебном процессе); дистанционное обучение в области образования; виртуальные учебные и игровые пространства для детей и подростков, e-learning;

- функции основных учреждений / организаций в сфере медиаобразования / медиаграмотности;
- медиаобразование, развитие медиакомпетентности учащихся, взрослой аудитории, дошкольников;
- кинообразование различных типов аудитории;
- медиаобразование, развитие медиакомпетентности в международном контексте;
- методика практических медиаобразовательных занятий (включая использование медийных проектов и игровых технологий);
- основные направления исследований в сфере медиа и медиаобразования [Aufenanger, 2010].

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины базовых и факультативных циклов (для базовых курсов в университетах, для школ, специализированных учебных заведений, детских садов, для курсов повышения квалификации учителей), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Медиацентр Лейпцигского университета (Zentrum für Medien und Kommunikation, Institut für Kommunikations – und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig). http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2000, Лейпциг.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4. Руководство НОЦ: доктор наук, профессор Б.Шорб (Bernd Schorb)

Бернд Шорб (род 1947): краткая творческая биография

Профессор Бернд Шорб окончил Мюнхенский университет, где получил степень доктора наук (1975). С 1976 по 1994 директор, а с 1994 года – председатель JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. С 1994 года – профессор медиапедагогики в Институте коммуникации и медиаисследований в Университете Лейпцига (Institut für Kommunikations – und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig). С 2000 – директор Медиацентра (Zentrum für Medien und Kommunikation), редактор ведущего немецкого медиаобразовательного журнала "Merz"

http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/mitarbeiterinnen/prof-dr-bernd-schorb

Библиография (избранные работы Б.Шорба):

Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis.* Opladen.

Schorb, B., Anfang, G., Demmler. K. (Eds.) (2009): *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis.* München: Kopaed.

Schorb, B., Brüggen N., Dommaschk, A. (Eds.). (2007). *Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation.* München.

Schorb, B., Hartung, A., Küllertz, D., Reißmann, W. (Eds.) (2009). Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld. In: *TLM Schriftenreihe 20.* Berlin: Vistas Verlag. :

Schorb, B., Hartung, A., Reißmann, W. (Eds.) (2009) *Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis.* Wiesbaden.

Schorb, B., Hüther, J. (Eds.). (2005). *Grundbegriffe Medienpädagogik.* München.

Schorb, B., Paus-Haase, I. (Eds.) (2000). *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch.* München.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, школьники, аудитория различного возраста.

6. Основная цель НОЦ: развитие медиаобразования и медиакомпетентности аудитории, выполнение научных исследований, связанных с изучением влияния медиа на различные слои населения, повышением медиакомпетентности различных возрастных групп. Основной акцент делается на проведение социологических исследований, связанных с контактами аудитории (прежде всего – школьной) и различных медиа.

7. Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- развитие медиакомпетентности аудитории в процессе медиаобразования;
- социологические исследования в области медиа и медиаобразования;
- работа с аспирантами по тематике медиаобразования.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: Медиаобразование – это педагогический процесс развития медиакомпетентности личности, основанный на трех ключевых показателях: уровне знаний о медиакультуре (уровень ориентации в видовом и жанровом спектре медиа, уровень знаний медийных функций и структуры), уровне умений оценки роли медиа в социуме и медиатекстов (уровень развитости критического мышления, умения анализировать этические, социальные и прочие проблемы, связанные с функционированием медиа в обществе), уровне умений практических действий, связанных с медиа (уровень усвоения, формирования, использования практических умений, связанных с использованием медиа и созданием медиатекстов; уровень активности участия в данном процессе) [Schorb, 2005, p.259].

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления и практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней медиакомпетентности людей разных возрастных групп; блок формирующих экспериментов, направленных на медиаобразование аудитории; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие у той или иной группы людей в процессе формирующих экспериментов.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность людей различного возраста, в первую очередь – студентов и школьников.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается практическим и исследовательским методам.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- медиакультура;
- медиадидактика: теория и основы;
- медиапедагогика: технологии (включая разработку и реализацию и оценку медиапроектов и e-learning);
- медийные и медиаобразовательные исследования: теория и основы;
- несовершеннолетняя аудитория и медиа;
- медиабразовательные проекты в школах.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины базовых и факультативных циклов (для базовых курсов в **университетах**, для школ, специализированных учебных заведений), в учреждениях дополнительного образования.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Общество медиапедагогики и коммуникационной культуры Федеральной Земли Баден-Вюртемберг (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK), Landesgruppe Baden-Württemberg). http://www.gmk-net.de/

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1984, Штудгарт, Билефелд (Bielefeld).

3. Источники финансирования НОЦ: различные источники, доступные некоммерческим организациям.

4. Руководство НОЦ: доктор наук, профессор Норберт Нёсс (Norbert Neuss),

Норберт Нёсс (род 1966): краткая творческая биография

Профессор Н.Нёсс окончил Геттингенский университет (1987). Доктор наук (1999), лауреат премии в области медиаобразования им. Д.Бааке (2000). В 1997-1999 был руководителем научно-исследовательского проекта «Медиапедагогические подходы развития маркетинговой компетентности». В 1996-2006 годах преподавал медиаобразовательные дисциплины в университетах Гамбурга, Люненбурга, Гиссена. http://www.dr-neuss.de/

Библиография (избранные работы Н.Несса):

Aufenanger, S. & Neuss, N. (1999). *Alles Werbung, oder was? – Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten*. Kiel.

Eder, S. & Neuss, N. *Zipf, Jürgen: Medienprojekte in Kindergarten und Hort*. Berlin, 1999.

Neuss, N. & Große-Loheide, M. (Eds.) (2007). *Körper – Kult – Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Band 40 der GMK-Schriften zur Medienpädagogik*. Bielefeld.

Neuss, N. (Ed.) (2003). *Beruf Medienpädagoge: Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. Munchen: KoPäd-Verlag, 256 p.

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: воспитатели/преподаватели, студенты, школьники, аудитория различного возраста.

6. Основная цель НОЦ: развитие медиаобразования, медиаграмотности и культуры общения.

7. Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- развитие медиакомпетентности аудитории в процессе медиаобразования;
- научные исследования в области медиа и медиаобразования;
- создание методических пособий и рабочих материалов по медиаобразованию;
- проведение медиаобразовательных конференций и семинаров.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: Определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления и практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней тех или иных показателей медиакомпетентности аудитории разных возрастных групп; блок формирующих экспериментов, направленных на развитие тех или иных показателей медиакомпетентности личности; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие у аудитории в процессе формирующих экспериментов.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность различных групп населения.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается практическим занятиям.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- образование, культура и различные виды медиа; концепции и модели работы средств массовой информации; общественные медиа;
- медиа: гендерный аспект;
- мультимедиа, e-learning и обучение;
- развивающие медийные игры;
- медийные исследования (качественные, социально и экологические ориентированные);
- медиаобразование в школах и детсадах: технологии обучения;
- медиаобразование на материале прессы;
- родители, семья, взрослые и медиапедагогика (Neuss, 2003).

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в дисциплинах автономных и факультативных циклов различных образовательных учреждений, в учреждениях дополнительного образования.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Институт исследования и практики медиапедагогики JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. http://www.jff.de

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1949, Мюнхен.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное и грантовое финансирование.

4. Руководство НОЦ: доктор наук, профессор Хельга Тенерт Prof. Dr. Helga Theunert, директор Института исследования и практики медиапедагогики – JFF.

Хельга Тёнерт (род 1966): краткая творческая биография

Профессор Хельга Тенерт работает в Институте исследования и практики медиапедагогики (JFF) с 1977 года. Член редколлегии журнала *Merz (медиа + образование)*. В 1980-2009 годах была начальником аналитического отдела, с 1994 по 2009 годы научным руководителем Института исследования и практики медиапедагогики. С 2006 года – профессор дисциплин медиаобразования и массовых коммуникаций в Лейпцигском университете. В 2009 году назначена директором Института исследования и практики медиапедагогики (Мюнхен).

Занимается исследованиями проблем средств массовой информации для детей и молодежи в социальном контексте, разработкой методов качественных медийных исследований и др.

Библиография (избранные работы Х.Тенерт):

Lange, A. & Theunert, H. (2008). Popularkultur und Medien als Sozialisationsagenturen. Jugendliche zwischen souverän-eigensinniger und instrumentalisierender Subjektivierung. In: *ZSE,* 2008. N 3, p. 231-242.

Theunert, H. (2008). Medien: Dickmacher oder Mittel zur Förderung einer gesunden Lebensweise? In: Schmidt-Semisch, H. & Schorb, F. (Eds.). *Kreuzzug gegen Fette.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p.207-225.

Theunert, H. (Ed.) (2008). *Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung. Interdisziplinäre Diskurse 3.* München: Kopaed.

Theunert, H., Gebel, C. (2008). Jugendmedienschutz: Erhebliche Kritik aus der Alltagsperspektive. In: *Medien + erziehung*. 2008, N 1, p. 18-25.

Theunert,H.(2008). Qualitative Medienforschung. In: Sander, U., Gross, F von & Hugger, K-U. (Eds.). *Handbuch Medienpädagogik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 301-306.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: преподаватели, исследователи, школьники, студенты.

6.Основная цель НОЦ: исследования и развитие медиаобразовательной практики в области средств массовой коммуникации. При этом результаты этих исследований служат основой для образовательных моделей в области медиапедагогики в различных регионах Германии.

7.Основные задачи НОЦ:

- научные исследования в области медиа и медиаобразования;
- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- создание эффективных медиаобразовательных моделей;
- создание и выпуск методических пособий и рабочих материалов по медиаобразованию;
- проведение медиаобразовательных конференций и семинаров.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: Определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления и практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление тех или иных факторов медийных влияний на аудиторию, или исходных уровней тех или иных показателей медиакомпетентности аудитории разных возрастных групп; блок формирующих экспериментов, направленных на разработку и апробацию тех или иных теоретических моделей, связанных с проблемами медиакультуры, медиакомпетентности, медиапедагогики; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие в результате внедрения/апробации той или иной модели.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: исследовательская деятельность, направленная на усиление практического эффекта медиаобразования подрастающего поколения; на интеграцию смежных дисциплин, влияющих на развитие медиаобразования; сотрудничество с журналом Merz – ведущим медиаобразовательным журналом в Германии (выходит 6 раз в год).

12. Методы, используемые в НОЦ: *проблемные* (проблемный анализ различных аспектов функционирования медиа в социуме и/или медиатекстов); *исследовательские*.

13. Основные разделы содержания исследовательской / медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
- качественные исследования в области медиакультуры;
- медиа и молодежь: проблемы взаимодействия;
- массовая культура и медиа: фактор социализации;
- роль средств массовой коммуникации в вопросах интеграции и межкультурного взаимопонимания;
- медиа и медиакомпетентность;
- медиа и пропаганда здорового образа жизни.

14. Области применения медиаобразовательных моделей, инструкций, программ, разработанных в НОЦ: в дисциплинах автономных и факультативных циклов различных образовательных учреждений, в учреждениях дополнительного образования.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Институт прикладных исследований медиа для детей IFAK: Institut für angewandte Kindermedienforschung при Высшей медийной школе (Hochschule der Medien). http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2001, Штутгарт.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4. Руководство НОЦ: профессор Сюзанн Крюгер (Susanne Krüger), доктор наук, профессор Ричард Стэнг (Richard Stang).

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: педагоги, воспитатели, библиотекари, родители, несовершеннолетняя аудитория.

6. Основная цель НОЦ: повышение медиакомпетентности педагогов, воспитателей, библиотекарей и родителей, для того, чтобы они могли эффективно заниматься медиаобразованием подрастающего поколения.

7. Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- консультирование в области медиаобразования и медиакомпетентности;
- проведение конференций, выставок и семинаров по проблемам медиаобразования;
- пропаганда чтения и полезных для детей аудиовизуальных и электронных средств массовой информации;
- выпуск интернет-журнала для детей, молодежи и библиотекарей.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней развития медиакомпетентности аудитории; блок формирующих экспериментов, направленных на развитие медиакомпетентности той или иной возрастной группы людей; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие у аудитории в процессе формирующих экспериментов.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность.

12. Методы, используемые в НОЦ: *проблемные*; *исследовательские*.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»): концепции медиаобразования и медийной грамотности; медийная аудитория; медийные влияния; медиакритика.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины базовых и факультативных циклов (для базовых курсов в университетах, для школ, специализированных учебных заведений, для курсов повышения квалификации учителей), кружковые занятия (в клубах, библиотеках, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Юго-западный институт медиапедагогических исследований Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest MPFS. Это совместный проект государственного института коммуникации Земли Баден-Вюртемберг и Национального центра по вопросам медиа и коммуникации Rheinland-Pfalz. http: //www.mpfs.de

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1998, Штутгарт.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4. Руководство НОЦ: Томас Ратгеб (Thomas Rathgeb).

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: педагоги, несовершеннолетняя аудитория.

6. Основная цель НОЦ: сбор, учет, анализ и распространение информации по тематике использования, функций и влияний медийного содержания на региональном уровне и по всей Германии.

7. Основные задачи НОЦ:

- учет, анализ и распространение информации по тематике использования, функций и влияний медийного содержания;
- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение исследований в области медиа и медиаобразования;
- консультирование в области медиаобразования и медиакомпетентности;
- проведение конференций, семинаров по проблемам медиаобразования;

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней необходимых факторов, имеющих отношение к медиа и/или медиаобразованию; блок формирующих экспериментов, направленных, например, на развитие медиакомпетентности той или иной возрастной группы людей; блок итоговых констатирующих экспериментов.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: Аналитико-информационная деятельность, исследовательская деятельность, касающаяся тематики медиа и медиаобразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: *проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские*.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
- источники медийной информации;
- функции медиа;
- использование компьютеров и Интернет, мобильной связи;
- компьютерные игры;
- медиа и школа;
- медиа и семья;
- медиакультура;
- медиапедагогика и социокультурные различия.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины базовых и факультативных циклов (для базовых курсов в университетах, для школ, специализированных учебных заведений, для курсов повышения квалификации учителей), кружковые занятия (в клубах, библиотеках, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: «Дидактика и медиакомпетентность» при Университете им. Гумбольдта (Humboldt-Universität / Humboldt University, Berlin). http://www.ewi.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2002, Берлин.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4. Руководство НОЦ: доктор наук, профессор С.Блюмеке (Sigrid Blömeke).

Блюмеке, Сигрид (Prof. Dr. Sigrid Blömeke) краткая творческая биография

Профессор Блюмеке окончила университет Падеборна (1993). Работала исполнительным директором центра подготовки учителей университета Падерборн (1995-2001). Доктор наук (1999). В 2001 году получила грант Университета информационного общества в рамках проекта «Использование учителями новых средств массовой информации в обучении». Была профессором медиапедагогики в Гамбургском университете, профессором Мичиганского университета (США). С 2002 года возглавляет кафедру дидактики в университете Гумбольдта (Берлин), директор Междисциплинарного центра исследований в области образования в Университете имени Гумбольдта (Берлин). Занимается проблемами медиакомпетентности. Член научно-консультативного совета «Журнала начального образования», консультант Немецкого научно-исследовательского сообщества (DFG), член Общества компаративного и международного образования (CIES), Американской образовательной исследовательской ассоциации (AERA) и др.

Библиография (избранные работы С.Блюмеке):

Blömeke, S. & Hilligus, A. (2010). *Bridging Cultural Differences: Excellent Teacher-education programs in Germany, Scandinavia and the US*. Oxford: Symposium Books.

Blömeke, S. (2000): *Medienpädagogische Kompetenz.* München: KoPäd

Blömeke, S. (2005): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: Frey, A., Jäger, R. S. & Renold, U. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*. Landau: Empirische Pädagogik, p.76-97.

Schmidt, W. H., Blömeke, S. & Tatto, M. T. (2010). *Teacher Preparation from an International Perspective*. New York: Teacher College Press.

http://www.ewi.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/personal/bloemeke

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, школьники.

6. Основная цель НОЦ: медиаобразование студентов – будущих педагогов, выполнение научных исследований, связанных с изучением медиакомпетентности.

7. Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- работа с аспирантами по тематике медиаобразования;
- медиаобразование студенческой аудитории.

Исследование С.Блюмеке [Blömeke, 2003d] показало, что немецкие студенты считают, что для более успешного применения медиа в школе необходимо знать: как, почему и зачем школьники используют медиа; типологию медиатекстов, создаваемых школьниками; теории влияния медиа на подрастающее поколение; различия между использованием медиа среди школьников различных социальных и гендерных слоев.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: С.Блюмеке [Blömeke, 2003a] включает в модель развития медиакомпетентности современного педагога:

- умения использования медиа в образовательном процессе (выбор, анализ, оценка, дидактика и технология медиаобразования);
- ясность медиаобразовательных целей, их соответствие ведущим педагогическим идеям и актуальной медийной технике;
- соответствие требований профессиональной подготовки (личных и институциональных) образовательной системе и собственной медиакомпетентности.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения).

К примеру, в ходе своего исследования С.Блюмеке опросила 173 немецких старшеклассников [Blömeke, 2003b]. В итоге выяснилось, что наиболее часто на уроках используются такие медиа как видеопроектор, видеомагнитофон (или DVD-плеер), пресса и книги. В меньшей степени – компьютеры и радио. В основном данные виды медиа применяются на занятиях по социальным и гуманитарным дисциплинам. При этом более 90% опрошенных школьников оценили использование медиа положительно. Однако 2/3 опрошенных немецких школьников объясняли свою положительную оценку только тем, что это позволяет более наглядно представлять материалы уроков. Учащиеся, отметившие важность развития способностей критического анализа медиатекстов или умений, необходимых для создания собственных медиатекстов, оказались в меньшинстве. Это позволяет сделать вывод, что медиа в немецких школах во многих случаях используются в качестве технических средств обучения, иллюстрирующих содержание уроков.

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
- медиаобразование аудитории различного возраста: дидактические проблемы;
- медиаобразование в международном контексте;
- развитие медиакомпетентности [Blömeke, 2000; 2003a; 2003b; 2003c].

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины базовых и факультативных циклов (для базовых курсов в университетах).

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: «Междисциплинарный центр медиаобразования и медиа» при

Людвигсбургском университете (Interdiszipl. Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung – IZMM, PH Ludwigsburg).

http://www.ph-ludwigsburg.de/64.html

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1998, Людвигсбург.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4. Руководство НОЦ: координаторы – профессор, доктор наук Х.Неизито (Prof. Dr. Horst Niesyto), профессор, доктор наук П.Иморт (Prof. Dr. Peter Imort), профессор, доктор наук М.Пирнер (Prof. Dr. Manfred Pirner).

Ниезито, Хорст (Horst Niesyto): краткая творческая биография

Профессор Х.Ниезито в 1991-1996 годах был преподавателем медиапедагогики в университетах Karlsruhe и Tubingen. С 1997 – профессор университета Ludwigsburg. Сфера его исследований охватывает медиасоциализацию, медиаобразование и социокультурные особенности. Участник многих научных конференцию по медиакультуре и медиаобразованию. Руководитель нескольких международных проектов по медиаобразованию.

http://www.ph-ludwigsburg.de/1024.html

Избранные работы Х.Ниезито

Barg, W., Niesyto, H., Schmolling, J. (Eds.) (2006). Jugend:Film:Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung. München: Kopaed-Verlag.

Niesyto, H (Ed.) (2006): Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: Kopaed Verlag.

Niesyto, H. (1999). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, S. von, and Carlsson, U. (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, p.323-326.

Niesyto, H. (2000). Youth Research on Video Self-productions. Reflections on a Social-aesthetic Approach. In: *Visual Sociology,* N 15, p.135-153.

Niesyto, H. (2004). Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Neuauflage. Ludwigsburg 2004.

Niesyto, H. (Ed.) (2001). Selbstausdruck mit Medien**.** Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: KoPäd-Verlag.

Niesyto, H. (Ed.) (2003). Video-Culture – Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München: KoPäd-Verlag.

Niesyto, H., Buckingham, D. (2001). VideoCulture: an Introduction. In: *Journal of Educational Media*. Vol. 26, N. 3, Special Issue: *The VideoCulture Project*. London: Taylor & Francis, p.167-172.

Niesyto, H., Buckingham, D., and Fisherkeller, J. (2003). VideoCulture: Crossing Borders with Young People's Video Productions. In: *Television & New Media,* Volume 4, N 4, p.461-482.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: студенты, школьники.

6.Основная цель НОЦ: активизации сотрудничества между заинтересованными коллегами всех факультетов области медиаобразования, медиаобразо-

вание студентов – будущих педагогов, выполнение научных исследований, связанных с изучением медиа, медиаобразования и медиакомпетентности.

7. Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- работа с аспирантами по тематике медиаобразования;
- медиаобразование студенческой аудитории;
- проведение регулярных встреч, конференций по проблемам медиаобразования;
- приглашение известных специалистов в области медиаобразования для чтения лекций и семинаров;
- разработка, проведение и обмен информацией о научно-исследовательских проектах по тематике медиа и медиаобразования;
- консультации по вопросам развития курсов и иных услуг в области медиаобразования;
- выпуск электронного медиаобразовательного журнала.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней необходимых факторов, имеющих отношение к медиа и/или медиаобразованию; блок формирующих экспериментов, направленных, например, на развитие медиакомпетентности той или иной возрастной группы людей; блок итоговых констатирующих экспериментов.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения).

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
- медийные влияния и медийные манипуляции;
- медиаобразование аудитории различного возраста;
- медиаобразование в международном контексте;
- развитие медиакомпетентности: концепции, дискуссии.
- молодежь и интернет;
- медиаэтика;
- медиакритика [Niesyto, 2004].

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины базовых и факультативных циклов (для университетов).

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Институт развития медиакомпетентности при Кельнском университете прикладных наук (Institut zur Förderung von Medienkompetenz, Fachhochschule Köln). http://www1.fh-koeln.de/spielraum/

2. Год создания, место расположения НОЦ: 2006, Кельн.

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4. Руководство НОЦ: Х.Полманн (Horst Pohlmann), Ю.Слежерс (Jürgen Sleegers).

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: педагоги, родители, несовершеннолетняя аудитория.

6. Основная цель НОЦ: развитие медиакомпетентности родителей, педагогов на материале компьютерных игр.

7. Основные задачи НОЦ:
- информация и тренинги для родителей и педагогов в области медиапедагогики и компьютерных игр;
-разработка методики проведения занятий и тематических медиаобразовательных модулей для образовательных учреждений;
- консультации и сотрудничество с инициативными группами и организациями, которые занимаются выпуском и эксплуатацией интерактивной медийных игр;
- проведение совещаний и конференций, которые позволяют обмениваться опытом в области науки, экономики, политики, образования и медиа;
- организация лекций о медиаобразования и научных исследований по данным вопросам;
- выпуск литературы и статей по тематике деятельности НОЦ.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней необходимых факторов, имеющих отношение к медиа и/или медиаобразованию; блок формирующих экспериментов, направленных, например, на развитие медиакомпетентности той или иной возрастной группы людей; блок итоговых констатирующих экспериментов.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: аналитико-информационная деятельность, лекционная и исследовательская деятельность, касающаяся тематики медиа и медиаобразования.

12. Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Преимущество отдается *игровым методам.*

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- функции и жанры медиа;
- использование компьютеров, Интернет, мобильной связи;
- компьютерные интерактивные игры: риски и возможности, ограничений, несовершеннолетняя аудитория, стереотипы персонажей компьютерных/видео игр, анализ общественного мнения;
- медиаобразование в семье.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в досуговой деятельности несовершеннолетней аудитории.

***

1. Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Детско-юношеский киноцентр (Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland – KJF) при Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung. http://www.kjf.de/

2. Год создания, место расположения НОЦ: 1977, Ремшейд (Remscheid).

3. Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4. Руководство НОЦ: профессор, доктор наук Р.Фоллбрехт **(**Prof. Dr. Ralf Vollbrecht).

5. Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: несовершеннолетняя аудитория.

6. Основная цель НОЦ: Организация творческих конкурсов аудиовизуальных работ детей и молодежи, поддержка кинообразовательного интернет-сайта.

7. Основные задачи НОЦ:

- проведение медийных творческих конкурсов для подрастающего поколения;
- обмен информацией о кино/медиаобразовании;
- организация и распространение публикаций на тему кино/медиаобразования.

8. Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9. Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: практическая теории медиаобразования.

10. Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: По причине практической направленности кинообразовательной деятельности организации она не ставит себе задачу разработки каких-либо теоретических моделей.

11. Организационные формы, применяемые в НОЦ: информационная деятельность, касающаяся тематики медиа и кино/медиаобразования, деятельность, связанная с организацией медийных конкурсов для детей и молодежи.

12. Методы, используемые в НОЦ: *наглядные, практические.*

13. Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»): дети и медиа; основы кинообразования.

14. Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: во внеучебной деятельности детей и молодежи.

Выводы. Медиаобразование в Германии не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа). Однако Резолюция Европейского Парламента (European Parliament, 2008) настоятельно рекомендует введение обязательного школьного медиаобразования (как это уже сделано в контексте

интегрированного медиаобразования Канаде и Австралии, а с недавних пор – в Венгрии, Словакии и Чехии).

Немецкими медипедагогами изданы десятки монографий, учебных пособий и методических рекомендаций по проблемам массового медиаобразования. Список журнальных статей по вопросам медиаобразования еще более обширен. Многие из этих материалов можно найти в свободном доступе на сайте http://www.mediaculture-online.de/

Немецкие медиапедагоги убеждены, что медиаобразование – эффективное средство развития демократического и критического мышления, то есть основная ставка делается на воспитание сознательного и ответственного медиакомпетентного гражданина демократического общества. При этом медиаобразование должно охватывать все социально-педагогические, социально-политические и социально-культурные аспекты жизни человека и опирается на такие медиаобразовательные теории, как теорию развития критического мышления, культурологическую, практическую, семиотическую теории.

По мнению студентов немецких вузов, медиаобразование школьников необходимо для:
- использования медиа для собственного образования (48% голосов);
- использования новых видов медиа (48%);
- понимания механизма медийных воздействий (48%);
- распознания медийных манипуляций общественным сознанием (46,5%);
- защиты от опасностей, связанных с использованием медиа (46%);
- возможности аргументированного объяснения своей точки зрения по вопросу о средствах массовой информации (45,5%);
- умений анализировать медиатексты и процессы функционирования медиа в социуме (44,5%);
- понимания языков медиа (42,5%);
- выбора медиатекстов высокого качества (42,5%);
- овладения техническими навыками использования различных медийных носителей (39%);
- выбора медиа, исходя из собственных потребностей (38,5%);
- создания собственных медиатекстов (36,5%);
- выражения своих интересов с помощью медиатекстов (33%);
- оценки художественных ценностей медиатекстов (27%) [Blömeke, 2003d].

Одним из наиболее востребованных ключевых понятий немецкого варианта развития медиаобразования в последние десятилетия стала ***медиакомпетентность.*** Систематизация трактовок понятия ***«медиакомпетентность»*** ведущими немецкими медиапедагогами (Табл. 15) показывает, что, несмотря на различия, в целом среди базовых показателей медиакомпетентности личности выделяются: *когнитивный, пользовательский, аналитический, оценочный, практической деятельности.*

Таблица 15. Показатели медиакомпетентности в трактовке ведущих немецких медиапедагогов

Показатели медиакомпетентности в трактовке ведущих немецких медиапедагогов:						
S.Aufenanger (1997)	**D.Baake (1998)**	**S.Blömeke (2000)**	**N.Groeben (2002)**	**H.Kubler (1999)**	**B.Schorb (2005)**	**G.Tulodziecki (1998)**
когнитивный	**когнитивный**	**когнитивный**	**когнитивный**	**когнитивный**	**когнитивный**	**селекционно-пользовательский**
социальный, этический	**пользовательский**	**пользовательский**	**перцептивный**	**социальной рефлексии**	**оценочный**	**понимания медийных влияний**
аналитический	**критический/ аналитический**	**аналитический**	**коммуникативный**	**аналитическо-оценочный**	**практического действия**	**аналитический**

Эти показатели в значительной степени соотносятся с разработанными нами показателями медиакомпетентности [Федоров, 2007, с.54-56]: *мотивационным и контактным* (их можно при желании включить в *пользовательский* показатель по отношению личности к различным медиа), информационным (*когнитивным*), *перцептивным, интепретационно-оценочным* (в трактовке немецких медиапедагогов это *аналитический, оценочный* показатели), *практико-операционным, креативным* (*практической деятельности*).

Таким образом, среди главных задач медиаобразования, выделенных современными немецкими медиапедагогами, можно назвать развитие критического, демократического мышления на медийном материале, умений анализа медиатекстов различных видов и жанров, а также развитие практических умений обращаться с медиатехникой и создавать собственные медиатексты (например, школьную прессу, интернет-сайты, видеофильмы и т.д.).

Показатели медиакомпетентности в трактовке ведущих немецких медиапедагогов:						
S.Aufenanger (1997)	**D.Baake (1998)**	**S.Blömeke (2000)**	**N.Groeben (2002)**	**H.Kubler (1999)**	**B.Schorb (2005)**	**G.Tulodziecki (1998)**
аффективный	**образовательный**	**технологический / практической деятельности**	**селекционный**	**практического действия**		**оценочный**
эстетический			**аналитический**			**практического создания и распространения медиатекстов**
практической деятельности			**практического участия /деятельности**			

При этом медиаобразовательное движение во всех федеральных землях активно развивается, вовлекая в свою деятельность все новые учебные учреждения и общественные и религизные организации.

Данные по современному медиаобразованию в Германии можно представить в виде следующей таблицы (таб. 16).

Литература

Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. Quelle: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter.* Bonn, p. 15-22.

Aufenanger, S. (2010). AG Medienpadagogic, http://www.aufenanger.de

Baake, D. (1998). Mediencompenetz – Herkunft. In: *Lernort Multimedia.* Heideiberg, p. 22-27.

Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompenenz.* Munchen: KoPäd Verlag, 400 p.

Blömeke, S. (2003a). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: Bachmair, B., Diepold, P., De Witt, C. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3.* Opladen: Leske + Budrich, s.231-244.

Blömeke, S. (2003b). Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: *Empirische Pädagogik* (Landau). 17 – 2, s.196-216.

Blömeke, S. (2003c). Portfolio als Instrument zur Stärkung. In: *Medien und Erziehung* (München), 47 – 1, s.47-51.
Blömeke, S. (2003d). Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Opladen) 6 – 2, s.276-289.
European Parliament Resolution (2008) *on Media Literacy in a Digital World*. 16 December 2008 – Strasbourg.http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN
Gapski, H. (2006). Medienkompetenzen messen? In:.Gapski, G. (Ed.) (2006). *Mediaenkompetenzen messen?* Dusseldorrf -Munchen: Kopaed, p.13-28.
Groeben, N. (2002). Dimensionen der Mediencompenetz. In: Groeben, N. and Hurrelmann, B. (Eds.). *Mediencompenetz*. Muchen: Weinheim, p.160-200.
Kubler, H.-D. (1999). Mediencompenetz – dimensionen eines Schlagwortes. In: Mediencompenetz. Munchen, p.25-47.
Neuss, N. (Ed.) (2003). *Beruf Medienpädagoge: Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. Munchen: KoPäd-Verlag, 256 p.
Niesyto, H. (2004). *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Neuauflage. Ludwigsburg, 2004.
Schorb, B. (2005). Mediencompenetz. In: Huther, J. and Schorb, B. (Eds.) (2005). *Grundbergriffe Medienpadagogik*. Muchen: Kopaed, p.257-262.
Tulodziecki, G. (1998). Mediencompenetz als Zielschulicher Medienpadagogik. In: Arbeiten + Lernen. 1998. N 7, p. 13-17.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М., 2007. 616 с.

Таб. 16. Современное медиаобразование в Германии

1	**Ведущие медиаобразовательные организации**	**Центр медиапедагогики и медиакомпетентности Университета Майнца** Johannes Gutenberg Universitat Mainz, AG Medienpadagogic. http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/moodle/ **Медиацентр Лейпцигского университета** Zentrum für Medien und Kommunikation, Institut für Kommunikations – und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig. http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/ **Общество медиапедагогики и коммуникационной культуры Федеральной Земли Баден-Вюртемберг** Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK), Landesgruppe Baden-Württemberg. http://www.gmk-net.de/ http://www.medienpaed.de **Институт исследования и практики медиапедагогики** JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. http://www.jff.de **Институт прикладных исследований медиа для детей** IFAK: Institut für angewandte Kindermedienforschung при Высшей медийной школе (Hochschule der Medien). http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite **Юго-западный институт медиапедагогических исследований** Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest MPFS. http://www.mpfs.de **Центр «Дидактика и медиакомпетентность» при Университете им. Гумбольдта** Humboldt-Universität / Humboldt University, Berlin. http://www.ewi.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/ **Междисциплинарный центр медиаобразования и медиа при Людвигсбургском университете** Interdiszipl. Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung – IZMM, PH Ludwigsburg. http://www.ph-ludwigsburg.de/64.html **Институт развития медиакомпетентности при Кельнском университете прикладных наук** Institut zur Förderung von Medienkompetenz, Fachhochschule Köln. http://www1.fh-koeln.de/spielraum/ **Детско-юношеский киноцентр** Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland – KJF, Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung. http://www.kjf.de/

2	**Журналы и полнотекстовые электронные библиотеки по медиаобразованию, издание монографий и учебных пособий по проблемам медиаобразования**	**Медиаобразовательный журнал MERZ** http://www.merz-zeitschrift.de/ **Медиакультура – Media Culture** http://www.mediaculture-online.de/ **Медиапедагогика – Medienpädagogik** http://www.bpb.de/methodik/QQCQC7,0,0,Medienp%E4dagogik.html **Медиапедагогика: информационная система** Informationssystem Medienpädagogik http://www.ism-info.de/ **Медиапрактика – Medienpraktisch** http://websitewiki.wikia.com/Medienpraktisch.de **Государственное ведомство по делам несовершеннолетних Нижней Саксонии (раздел «Медиапедагогика),** Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen http://www.ljs-materialien.de/index.php?page=shop.browse&category_id=8&option=com_virtuemart&Itemid=26
3	**Главные задачи медиаобразования**	Развитие критического, демократического мышления на медийном материале, умений анализа медиатекстов различных видов и жанров Развитие практических умений обращаться с медиатехникой и создавать собственные медиатексты (например, школьную прессу, интернет-сайты, видеофильмы и т.д.);
4	**Основные медиаобразовательные теории**	- «практическая» теория; - теория развития критического мышления; - культурологическая теория; - семиотическая теория;
5	**Базовые медиаобразовательные модели**	– практические (изучение использования медиа на практике) – на всех уровнях обучения; – развития критического и демократического мышления, творческих способностей на медиаматериале – на всех уровнях обучения; - социокультурного развития личности (в области развития эстетического восприятия и вкуса, интерпретации, анализа и т.д.) – на всех уровнях обучения; - образовательно-информационные (изучение теории и истории медиакультуры и языка медиа), преимущественно на уровне высшей школы.
6	**Ключевые темы медиаобразовательных занятий**	Медиакомпетентность, медиаобразование, медиаграмотность, медиакультура, язык медиа, аудитория медиа, категории медиа, технологии медиа, медийные агентства, медийные репрезентации, теория и история медиакультуры, проблемы медийного насилия и др.

7	**Грантовая поддержка научных исследований в области медиаобразования**	Государственные гранты и гранты различных структур Европейского Союза, ЮНЕСКО. Число диссертаций немецких педагогов по медиаобразовательной тематике, защищенных в XXI веке сопоставимо аналогичным российским показателем.
8	**Положительные и негативные тенденции развития медиаобразовательного процесса**	Медиаобразование не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа). Однако Резолюция Европейского Парламента (2008) настоятельно рекомендует введение обязательного школьного медиаобразования. Медиаобразование в школах развито довольно интенсивно и носит как интегрированный в базовые предметы, так и автономный (факультативный, кружковой) характер. Медиаобразование учителей осуществляется в основном на специальных курсах. Для того, чтобы дать движению медиаобразования новый импульс необходима консолидация всех образовательных и медиапедагогических организаций, медийного сообщества.

2.6. Медиаобразовательные центры Франции
(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был опубликован в журнале «Медиаобразование» (Москва):
Федоров А.В. Медиаобразовательные центры Франции // *Медиаобразование.* 2012. № 2.

На сегодняшний день во Франции можно выделить несколько крупных медиаобразовательных центров – государственный национальный медиаобразовательный центр CLEMI – Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information. http://www.clemi.org; Исследовательская группа «Дети и медиа» GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). http://www.grrem.org; Региональная ассоциация образовательной молодежной прессы Association regional press enseignement jeuness – ARPEJ: http://www.pressealecole.fr; APTEHYPERLINK "http://www.apte.asso.fr/APTE0809/index.html" : Экран, медиа и мы http://www.apte.asso.fr

Во время нашей научной поездки во Францию нам удалось систематизировать и обобщить опыт работы крупнейших медиаобразовательных центров в различных регионах страны.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: государственный национальный медиаобразовательный центр CLEMI – Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information. http://www.clemi.org

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1982, Париж.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4.Руководство НОЦ: Франс Ренуччи (France Renucci), Эвелин Бевор (Evelyne Bevort).

Ренуччи, Франс (France Renucci): краткая творческая биография

Ф.Ренуччи – доктор наук, директор CLEMI, преподает в Сорбонне дисциплины, связанные с теорией и историей медиа. Член редколлегии журнала Medium, организатор и участница многих международных конференций и программ – как на уровне Европейского Союза, так и на уровне ЮНЕСКО.

Бевор, Эвелин (Evelyne Bevort): краткая творческая биография

Э.Бевор – исполнительный директор CLEMI, известный медиапедагог и исследователь, организатор и участница многих международных конференций и программ – как на уровне Европейского Союза, так и на уровне ЮНЕСКО. Участвовала в медиаобразовательных конференциях в России.

Библиография

Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations.* Paris – London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.

Bevort, E. & De Smedt, T. (1997) Peut-on evaluer l'education aux medias? *La revue Educations.* 1997. N 14, p. 50-54.

Bevort, E. & Smedt, T. (1997). Une research en vue d'envaluer les effets de l'education aux medias. *Les jeunes et les medias demain.* Paris: UNESCO-GRREM.

Bevort, E., Breda, I. (2001) Les jeunes et Internet. – Paris: CLEMI, 160 p.

Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999*) Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effects sur les enseignants et leurs eleves.* – Paris: CLEMI, 152 p.

Savino-Blind, J., Bevort, E., Fremont, P., Menu, B. (2008). Eduquer aux medias ca s'apprend! Paris: SNDP-CLEMI, 152 p.

Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//*Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка /* Ред. А.В.Шариков. М.: ЮНПРЕСС, 1994. С. 29-35.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники разных возрастных групп, дошкольники, школьные учителя, студенты.

6.Основная цель НОЦ: медиаобразование школьников, выполнение научных исследований, связанных с медиаобразованием школьников (в основном на материале прессы и интернета), с изучением влияния медиа на подрастающее поколение, повышением медиакомпетентности и т.д.

7.Основные задачи НОЦ:

- развивать критическое мышление путем сравнения различных источников информации и формировать более активных и ответственных граждан;
- развивать дух толерантности, способность услышать аргументы друг друга, понимание плюрализма идей, их относительности;
- внедрить динамичные педагогические инновации, касающиеся учебных заведений всех уровней;
- покончить с изоляцией школы от медиа, то есть установить тесные отношения с жизненными реалиями;
- использовать преимущества специфических форм печатной и аудиовизуальной культуры в нашем обществе» [CLEMI, 1996, p.12].

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая, семиотическая теории медиаобразования. Важнейшее ключевое понятие во французском медиаобразовании – словосочетание l'education critique aux medias (le jugement critique). Очевидно, тут можно провести прямую параллель с концепцией формирования критического мышления по отношению к медиатекстам, выдвинутой британцем Л.Мастерманом (L.Masterman). Имеется в виду, что учащиеся должны не только критически воспринимать и осмысленно оценивать произведения медиакультуры, но и осознавать, какую роль она играет в окружающей действительности (медиа как средство самовыражения человека, как средство его культурного развития и пр.), как медиатексты влияют на аудиторию и т.д.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней развития медиакомпетентности аудитории; блок формирующих экспериментов, направленных на развитие медиакомпетентности той или иной возрастной группы людей; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие у аудитории в процессе формирующих экспериментов.

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся; интегрированные занятия в школах, дополнительное медиаобразование. Медиаобразование на материале прессы традиционно самая сильная сторона французской модели медиаобразования. Именно в этом направлении осуществляется львиная доля деятельности CLEMI, проходит большая часть ежегодных конференций и семинаров.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу практической медиаобразовательной деятельности, медийным проектам, циклам игровых/творческих занятий.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»). В CLEMI разработаны подробные программы и методические рекомендации по медиаобразованию для начальной и средней школы, лицеев – как для школьной аудитории, так и для учителей [Savino-Blind, Bevort, Fremont, Menu, 2008, p.8-34]. В частности, предполагается, чтобы учащиеся сравнивали точки зрения авторов медиатекстов разных видов и жанров, обнаруживали их противоречия, идентифицировали источники информации, анализировали сюжетные конструкции, аудиовизуальный ряд, экономические механизмы рекламы, аргументировано обосновывали свою точку зрения, умели создавать собственные медиатексты и т.д. В итоге аудитория должна обладать развитым критическим мышлением по отношению к медиа и медиатекстам, основанным на демократических ценностях.

Аудиовизуальная сфера медиаобразования представлена в методических рекомендация П.Бертело, Э.Бевор и др. под названием «Телевидение: способ использования». Здесь дается представление о телевизионных жанрах и особенностях телеязыка, о том, как создаются телепередачи, и как они воспринимаются различными социальными, возрастными и иными группами аудитории [Berthelot, Bevort. et les autres, 2003, p.8-47]. Еще детальнее методика медиаобразования на материале телевидения с четкой ориентацией на развитие критического и демократического мышления дана в учебном пособии, разработанной сотрудниками отделения CLEMI в Бордо [CLEMI de l'academie de Bordeaux, 2003, p.78-83]. Сотрудники регионального отделения CLEMI в Бордо разработали также методические рекомендации для использования интегрированного медиаобразования на уроках французского и иностранных языков, литературы, истории, географии, художественного образования, экологии, математики, технологии и др. [CLEMI de l'academie de Bordeaux, 2003].

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в школах, в специализированных учебных заведениях, на курсах повышения квалификации учителей, на кружковых занятиях (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). Очаги медиаобразования на материале прессы есть практически во всем французских школах. В начале текущего столетия во Франции был успешно проведен второй национальный конкурс школьных и лицейских журналов, в котором участвовали 982 журнала, созданных школьниками [CLEMI, 2009, p.19]. Только в 2007-2008 годах в процесс медиаобразования (с учетом деятельности всех национальных отделений CLEMI) было вовлечено 30 тысяч человек. Из них – 24,5% составили школьники, 8% – студенты, 13,7% – педагоги, 9,5% – члены различных ассоциаций, 4,5% – исследователи. Остальную аудитория – журналисты, библиотекари, работники архивов, иностранцы и пр. (CLEMI, 2009, p.10). Успешно проведенная в 2008 году девятнадцатая национальная Неделя прессы и медиа в школе вовлекла в свою деятельность 4,7 миллиона учащихся и 415,5 тысяч педагогов в четырнадцати тысячах учебных заведений по всей территории Франции [CLEMI, 2009, p.12]. Как всегда в Неделе прессы и медиа участвовали профессиональные журналисты из 1750 средств массовой информации (пресса, радио, телевидение, интернет).

Учитывая стремительный рост влияния интернет-сайтов на подрастающее поколение, CLEMI активизировала свою деятельность в данном направлении. Это касается не только расширения функций и поддержки базового сайта организации www.clemi.org, содержащего тексты и аудиовизуальные файлы медиаобразовательного характера, но и проведения семинаров и круглых столов по тематике интернет-образования. В итоге это привело к восьмикратному увеличению числа посещений страниц сайта (2008) по сравнению с аналогичными данными начала

XXI столетия [CLEMI, 2009, p.20-21]. Во Франции существуют также и другие медиаобразовательные сайты или медиапедагогические секции в рамках образовательных сайтах (www.educaresources.education.fr, www.curiospere.tv и др.).

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Исследовательская группа «Дети и медиа» – GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). http://www.grrem.org

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1995, Париж.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4.Руководство НОЦ: Коринн Десталь (Corinne Destal), Элизаберт Оклэр (Elisabeth Auclaire).

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: широкие слои населения.

6.Основная цель НОЦ: выполнение научных исследований, связанных с изучением влияния медиа на детскую аудиторию и повышением медиакомпетентности подрастающего поколения.

7.Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение научных исследований;
- проведение конференций и семинаров по проблемам медиаобразования, влияния медиа на детскую аудиторию;
- публикации по тематике медиакультуры, медиаобразования.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, семиотическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление уровней развития медиакомпетентности детской аудитории, степени влияния медиа на детей и подростков; блок анализа результатов такого рода экспериментов.

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: исследовательская деятельность, семинары, конференции.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *исследовательские*. Предпочтение оказывается исследовательским методам.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
- влияние медиа на детскую аудиторию;
- методы и формы медиаобразования школьников;
- методология и методы научных исследований по тематике «Дети и медиа».

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: дисциплины базовых и факультативных циклов (для базовых курсов в университетах, для школ, специализированных учебных заведений, для курсов повышения квалификации учителей, в учреждениях дополнительного образования), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: Региональная ассоциация образовательной молодежной прессы – Association regional press enseignement jeuness – ARPEJ: http://www.pressealecole.fr

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1977, Париж.

3.Источники финансирования НОЦ: государственное финансирование и гранты различных фондов.

4.Руководство НОЦ: Жан-Клод Бонно (Jean-Claude Bonnaud), Жан-Пьер Спирле (Jean-Pierre SPIRLET).

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники, студенты, школьные учителя.

6.Основная цель НОЦ: медиаобразование молодежи на материале прессы.

7.Основные задачи НОЦ:
- проведение конференций и семинаров по проблемам прессы и медиаобразования молодежи;
- медиаобразование молодежной аудитории.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок практической деятельности, направленной на медиаобразование молодежи на материале прессы.

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: поддержка и развитие движения школьной и молодежной прессы в различных регионах Франции.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале прессы). Предпочтение оказывается процессу практической медиаобразовательной деятельности, медийным проектам на материале прессы.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- роль прессы в современном мире;
- пресса и молодежь;
- обучение школьников и молодежи процессу создания газет и журналов.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в школах и высших учебных заведениях, в учреждениях дополнительного образования и досуга.

***

1.Название научно-образовательного центра (НОЦ) в области медиапедагогики: НОЦ APTEHYPERLINK "http://www.apte.asso.fr/APTE0809/index.html" : Экран, медиа и мы http://www.apte.asso.fr

2.Год создания, место расположения НОЦ: 1986, Париж.

3.Источники финансирования НОЦ: различные источники.

4.Руководство НОЦ: коллективное руководство Ассоциации APTE.

5.Целевая аудитория, на которую ориентирован НОЦ: школьники, студенты, школьные учителя.

6.Основная цель НОЦ: медиаобразование аудитории (преимущественно на материале аудиовизуальных медиа), выполнение научных исследований, связанных с изучением влияния медиа на различные слои населения и повышением медиакомпетентности различных возрастных групп.

7.Основные задачи НОЦ:

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение конференций и семинаров по проблемам медиаобразования;
- медиаобразование школьной студенческой аудитории на материале телевидения, кино, радио, интернета, мультимедиа.

8.Определение медиаобразования, на которую опирается деятельность НОЦ: определение ЮНЕСКО.

9.Основные теоретические концепции медиаобразования, на которые опирается НОЦ: культурологическая, развития критического мышления, практическая теории медиаобразования.

10.Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ: блок констатирующих экспериментов, направленных на выявление исходных уровней развития медиакомпетентности аудитории; блок формирующих экспериментов, направленных на развитие медиакомпетентности и практических умений на материале аудиовизуальных медиа; блок итоговых констатирующих экспериментов, выявляющих изменения, произошедшие у аудитории в процессе формирующих экспериментов.

11.Организационные формы, применяемые в НОЦ: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся.

12.Методы, используемые в НОЦ: по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу практической медиаобразовательной деятельности, медийным проектам, циклам игровых/творческих занятий на аудиовизуальном материале.

13.Основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- медиаобразование на материале радио и телевидения;
- медиаобразование и Интернет;
- мультимедийные возможности обучения.

14.Области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ: в школах и высших учебных заведениях, в учреждениях дополнительного образования и досуга.

Таб. 17. Современное медиаобразование во Франции

1	**Ведущие медиаобразовательные организации**	Государственный национальный медиаобразовательный центр (с многочисленными филиалами в разных городах Франции) CLEMI -Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information. http://www.clemi.org Исследовательская группа "Дети и медиа" (GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). http://www.grrem.org Региональная ассоциация образовательной молодежной прессы / Association regional press enseignement jeuness – ARPEJ: http://www.pressealecole.fr CEMEA: экран и дети http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/ APTE: экран, медиа и мы http://www.apte.asso.fr/APTE0809/index.html
2	**Журналы и полнотекстовые электронные библиотеки по медиаобразова-нию, издание монографий и учебных пособий по проблемам медиаобразования**	Медиаобразовательные журналы выпускаются в основном на базе CLEMI (например, обзоры лицейской прессы), хотя многие французские педагогические и медийные журналы время от времени публикуют статьи на тему медиаобразования. С 1992 по 2009 годы французскими медипедагогами изданы десятки монографий, учебных пособий и методических рекомендаций по проблемам массового медиаобразования. Некоторые из данных материалов можно найти в свободном доступе на сайте CLEMI www.clemi.org Список журнальных статей по вопросам медиаобразования еще более обширен.
3	**Главные задачи медиаобразо-вания**	- Развитие критического, демократического мышления на медийном материале, умений анализа медиатекстов различных видов и жанров; - Развитие практических умений обращаться с медиатехникой и создавать собственные медиатексты (например, школьную и лицейскую прессу, интернет-сайты)
4	**Основные медиаобра-зовательные теории**	- теория развития критического мышления; - «практическая» теория; - семиотическая теория; - культурологическая теория

5	**Базовые медиаобразовательные модели**	- Развития критического и демократического мышления, творческих способностей на медиаматериале – на всех уровнях обучения. - Практические (изучение использования медиа на практике) – на всех уровнях обучения. - Социокультурного развития личности (в области развития эстетического восприятия и вкуса, интерпретации, анализа и т.д.) – на всех уровнях обучения; - Образовательно-информационные (изучение теории и истории медиакультуры и языка медиа), преимущественно на уровне высшей школы
6	**Ключевые темы медиаобразовательных занятий**	Язык медиа, Аудитория медиа, Категории медиа, Технологии медиа, Медийные агентства, Медийные репрезентации, Теория и история медиакультуры, Проблемы медийного насилия и др.
7	**Грантовая поддержка научных исследований в области медиаобразования**	Государственные гранты и гранты различных структур Европейского Союза, ЮНЕСКО. Число диссертаций французских педагогов по медиаобразовательной тематике, защищенных в XXI веке, не превышает десятка.
8	**Положительные и негативные тенденции развития медиаобразовательного процесса**	Медиаобразование не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа). Однако Резолюция Европейского Парламента (2008) настоятельно рекомендует введение обязательного школьного медиаобразования. Медиаобразование в школах развито довольно интенсивно и носит как интегрированный в базовые предметы, так и автономный (факультативный, кружковой) характер. Медиаобразование учителей осуществляется в основном на специальных курсах. Для того, чтобы дать движению медиаобразования новый импульс необходима консолидация всех образовательных и медиапедагогических организаций, медийного сообщества.

Выводы. Важнейшее направление деятельности французских научно-образовательных центров в области медиапедагогики – развитие медиаобразования школьников и молодежи. В настоящий момент оно носит как интегрированный в базовые предметы, так и автономный (факультативный, кружковой) характер. Медиаобразование учителей осуществляется в основном на специальных курсах повышения квалификации. Медиаобразование во Франции пока не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа). Однако Резолюция Европейского Парламента (2008) настоятельно рекомендует введение обязательного школьного медиаобразования.

Литература

Berthelot, P., Bevort, E. et les autres (2003). *Television: mode d'emploi.* Paris: CNDP-CLEMI, 64 p.

Bevort, E. & Breda, I. (2001). *Les jeunes et Internet.* Paris: CLEMI, 2001, 160 p.

CLEMI(1996).*L'Actualite' et les medias 'a l'ecole primaire, au college et au licee*. Paris: CLEMI,120 p.

CLEMI (2008). *Bilan de la formation 2007-2008.* Paris: CLEMI, 96 p,

CLEMI (2009). *Rapport d'activite' – 2008.* Paris: CLEMI, 96 p,

CLEMI de l'academie de Bordeaux (2003). *Parcours medias au college. Approaches disciplinaires et transdisciplinaires*. Bordeux: CRDP, 168 p.

Corroy, L. (Ed.) (2008). *Les jeunes et le medias. Les raisons du succes.* Paris: CLEMI-Vuibert-INA, 268 p.

European Parliament Resolution (2008) on Media Literacy in a Digital World. 16 December 2008 – Strasbourg.http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN

Fremont, P. (Ed.) (2002). *Un partenaire exemplaire: l'ecole et les medias*. Paris: CLEMI.

Fremont, P. & Bevort, E. (Eds.) (2001). *Medias, violence et l'education.* Paris: CNDP, 184 p.

Porcher, L. (2006). *Les medias entre education et communication.* Paris: CLEMI-Vuilbert-INA, 210 p.

Savino-Blind, J. (2009). *20e semain de la press et des medias dans l'ecole.* Paris: CLEMI, 66 p.

Savino-Blind, J., Bevort, E., Fremont, P., Menu, B. (2008). *Eduquer aux medias ca s'apprend!* Paris: SNDP-CLEMI, 152 p.

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

3.1.Синтетическая модель научно-образовательного центра в области медиаобразования

(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Федоров А.В. Синтетическая модель научно-образовательного центра в области медиаобразования // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2011. № 5. С.4-20.

По итогам сравнительного анализа медиаобразовательных центров в России и за рубежом [Левицкая, 2010; Левицкая, Сердюков, 2010; Федоров, 2010] можно выделить следующие ***положительные и негативные тенденции развития медиаобразовательных НОЦ*** в ведущих зарубежных странах и России:

Канада, Австралия (как страны с обязательным интегрированным массовым медиаобразованием во всех средних школах с 1 по 12-й классы)

Положительные тенденции:

- медиаобразование является обязательным не только в специализированных вузах и факультетах, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа, но и во всех средних школах – с 1 по 12-й классы включительно. При этом практикуется интегрированное медиаобразование;
- теоретические и практические разработки НОЦ медиаобразования получают массовое внедрение, (например, в учебном процессе средних школ Канады и Австралии);
- к медиаобразовательному процессу подключены медийные агентства;
- в ряде НОЦ ведется интенсивная научно-исследовательская работа по тематике медиаобразования при государственной и грантовой поддержке различных фондов, спонсорской помощи, защищаются диссертации по медиаобразовательной тематике;
- интенсивно публикуется медиаобразовательная литература;
- регулярно проводятся медиаобразовательные конференции и семинары;

Негативные тенденции, трудности:

- не во всех школах медиаобразовательные возможности используются в полную силу, иногда медиаобразование подменяется информатикой или использованием ТСО на учебных занятиях.

США, Великобритания, Германия, Франция (как страны с давними традициями массового медиаобразования, пока еще не ставшего обязательным)

Положительные тенденции:

- в ряде НОЦ ведется интенсивная научно-исследовательская работа по тематике медиаобразования при государственной и грантовой поддержке различных фондов, спонсорской помощи, защищаются диссертации по медиаобразовательной тематике;
- интенсивно публикуется медиаобразовательная литература;
- регулярно проводятся медиаобразовательные конференции и семинары;
- к медиаобразовательному процессу подключаются медийные агентства (периодическая печать, общественное телевидение, иногда – киностудии);
- резолюция Европейского Парламента (2008) настоятельно рекомендует введение обязательного школьного медиаобразования во всех странах Европейского Союза (что в начале XXI века уже сделано в Венгрии, Чехии и Словакии)

Негативные тенденции, трудности:
- теоретические и практические разработки НОЦ медиаобразования не получают массового внедрения, т.к. медиаобразование не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа), хотя школьные очаги интегрированного медиаобразования имеются во многих городах;
- медиаобразование студентов вузов и учителей также не стало обязательным и охватывает ограниченный круг учреждений.

Россия

Положительные тенденции:
- в ряде НОЦ (Таганрог, Москва) ведется интенсивная научно-исследовательская работа по тематике медиаобразования при грантовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Российского гуманитарного научного фонда, Российского фонда фундаментальных исследований, Программы Президента РФ «Поддержка ведущих научных школ России», ЮНЕСКО, зарубежных фондов, активно защищаются диссертации по медиаобразовательной тематике;
- интенсивно публикуется медиаобразовательная литература, включая ежеквартальный журнал «Медиаобразование»;
- все чаще проводятся медиаобразовательные конференции и семинары;
- с официальным открытием (с 2002 года) вузовской специализации «Медиаобразование» имеются перспективы расширения спектра высших учебных заведений России, внедряющих медиаобразование в учебный процесс.

Негативные тенденции, трудности:

Теоретические и практические разработки НОЦ медиаобразования не получают массового внедрения, т.к.:
- медиаобразование не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа);

- медиаобразование в школах (как интегрированного в базовые предметы, так и автономного – факультативного, кружкового характера) развито всё ещё слабо;
- медиаобразование студентов педагогических вузов и учителей также не стало пока обязательным и охватывает ограниченный круг учреждений;
- очевидна инертность руководства многих вузов, не торопящихся делать конкретные шаги для чтения медиаобразовательных курсов;
- Министерство образования и науки РФ традиционно концентрирует свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике, компьютерным и информационным технологиям в образовании при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиапедагогики.

Сравнительный анализ моделей и функций медиаобразовательных центров в России и за рубежом [Левицкая, 2010; Левицкая, Сердюков, 2010; Федоров, 2010] показал, что, несмотря на определенные различия и специфику, им присущи следующие общие характеристики:
- дифференцированные источники финансирования (госбюджет, гранты, бизнес-структуры и др.);
- информационная поддержка различными медийными источниками;
- наличие известных медиапедагогов, стоящих во главе научно-образовательных центров;
- целевая аудитория широкого возрастного и профессионального спектра (с доминантой учащихся образовательных учреждений разных типов, педагогов, специалистов медиасферы);
- основная цель НОЦ (*здесь и далее: НОЦ – научно-образовательный центр*) медиаобразования, как правило, прописывается многоаспектно, однако в целом может быть обобщена единым тезисом – развитием медиакомпетентности аудитории. При этом под медиакомпетентностью личности мы понимаем «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с.54];
- основные задачи НОЦ медиаобразования также разнообразны, однако, в целом преобладают те, что в максимальной степени способствуют повышению уровня медиакомпетентности различных слоев населения: развитие у аудитории умений находить, предавать, принимать, создавать медийную информацию (медиатексты), с использованием телевизионной, видео, компьютерной, мультимедийной техники; обучение аудитории восприятию и критическому анализу информации, передаваемой по медийным каналам; организация курсов повышения квалификации по медиаобразованию для педагогов; поддержка фести-

вального, киноклубного и кино/медиалюбительского движения и др. При этом можно отметить и общие для научно-образовательных центров любого типа задачи: учебно-методическая работа, организация и проведение научных исследований, конференций, издательская деятельность;
- как базовое определение медиаобразования используется либо формулировка, предложенная ЮНЕСКО, либо близкая к ней терминология;
- в качестве основной теоретической концепции, как правило, используется синтез практической и культурологической теорий медиаобразования, теории развития критического мышления, либо близкая к «практической», но вобравшая в себя элементы других теорий теория медиаактивности/медиадеятельности;
- базовая модель НОЦ медиаобразования, как правило, состоит из следующих блоков: целевого (развитие медиакомпетентности аудитории), содержательного (с теоретической составляющей развития мотивации аудитории, уровня ее знаний о медиакультуре и практической составляющей развития перцептивных и аналитических способностей аудитории, умений в области создания медиатекстов), результативного (повышение уровня ключевых показателей медиакомпетентности); диагностический блок (констатация уровней медиакомпетентности аудитории) далеко не всегда присутствует в явном виде, но часто подразумевается;
- организационные формы, применяемые в НОЦ, направлены на внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории, организацию медиаобразовательных курсов повышения квалификации педагогов, поддержку школьно-молодежных интернет-сайтов, прессы, телевидения, кино/медиаклубов для школьников и молодежи; проведение «круглых столов», семинаров, мастер-классов, тренингов, конференций, фестивалей, конкурсов по тематике медиаобразования; издание монографий и учебных пособий;
- методы, используемые в НОЦ медиаобразования, разнообразны как по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические,* так и уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.* Однако, как правило, предпочтение отдается практическим методам;
- основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ в целом соответствуют указанным выше задачам и направлены на получение аудиторий широкого спектра знаний о медиакультуре, на развитие способностей к восприятию, критическому анализу, пониманию медиатекстов, медиатворчества, овладение медиаобразовательными умениями (для педагогов);
- области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ, как правило, охватывают широкий спектр учреждений образования и культуры (с учетом самообразование аудитории, в том числе с помощью материалов медиаобразовательных интернет-порталов).

Наш анализ показал также, что медиаобразовательные модели, предложенные ведущими российскими медиапедагогами, довольно близки к моделям их зарубежных коллег [см., например: Baran, 2002], хотя, бесспорно, имеют и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического/ художественного спектра медиакультуры.

Современные медиаобразовательные модели НОЦ ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс. При этом они ориентируются не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и на специфические, связанные с материалом медиа. Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. С учетом использования гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенций медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего, связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

Технология, предложенная при реализации современных моделей НОЦ медиаобразования, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей – широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д.

Так или иначе, НОЦ медиаобразования стремятся к единому результату: повышению уровней всех основных составляющих/показателей медиакомпетентности аудитории: мотивационных, информационных, перцептивных, аналитических, практико-деятельностных, креативных.

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие составляющие – *характеристики медиакомпетентности:*

1) по мотивационному показателю медиакомпетентности: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих стремление:

- к выбору разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- к получению новой информации;
- к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- к идентификации, сопереживанию;
- к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- к получению художественных впечатлений;
- сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста, отфильтровывать «шум», стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) по контактному показателю медиакомпетентности: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) по информационному показателю медиакомпетентности: знания большинства базовых терминов, теорий медиа и медиаобразования, специфики медийного языка, условностей жанров, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации в социокультурном контексте, медийных воздействий, типологии влияния на аудиторию в контексте реального мира, отличия эмоциональной и аргументированной реакции на медиатекст;

4) по перцептивному показателю медиакомпетентности: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход событий медиатекста;

5) по интерпретационному/оценочному (аналитическому) показателю медиакомпетентности: умения критически анализировать процесс функциони-

рования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности (вне зависимости от общественного авторитета медийного источника), ее критический анализ и понимание медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

6) по практико-деятельностному показателю медиакомпетентности: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) по креативному показателю медиакомпетентности: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

При этом большинство из данных показателей можно объединить общим понятием деятельности/активности (перцептивной, мыслительной, комплексно-практической), связанной с медиа и медиаобразованием.

Несмотря на разнообразие моделей функционирования НОЦ в области медиапедагогики, их можно обобщить, построив своего рода синтетическую – обобщенную модель с целевым, диагностическим, содержательным (с теоретической и практической составляющими) и результативным блоками. Другое дело, что не в каждой модели НОЦ медиаобразования можно четко выделить все указанные блоки и/или составляющие. В частности, в ряде НОЦ, созданных на базе домов молодежного творчества и досуговых центров, ориентированных на практическую составляющую медиаобразования, как правило, теоретическим и диагностическим аспектам уделяется гораздо меньшее внимание, чем в НОЦ, существующих на базе вузов или научно-исследовательских институтов.

Разработанная нами обобщенная модель НОЦ медиаобразования (образовательный и научно-исследовательский модули: см. рис.1-2), опирается на культурологическую, практическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз

подтверждает вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории (вспомним еще раз о синтетической теории медиаактивности/медиадеятельности). По сути, данная модель (рис.1-2) опирается на проанализированные нами ранее [Федоров, 2007; 2010] социокультурные, образовательно-информационные и практико-утилитарные модели и отражает современные медиаобразовательные концепции, разработанные как в России, так и за рубежом.

При этом ***в образовательном модуле синтетической модели НОЦ медиаобразования*** *теоретическая составляющая* содержательного блока включает в себя развитие информационного показателя медиакомпетентности на базе подготовки аудитории в области теории и истории медиа, медиакультуры и медиаобразования; *практическая составляющая* включает в себя развитие умений перцептивно-аналитической и креативной деятельности, а *диагностическая составляющая* включает констатирующие и результативные блоки модели, с соответствующими показателями медиакомпетентности (мотивационным, пользовательским/ контактным, когнитивным/информационным, перцептивным, интерпретационным/ оценочным, практико-операционным / деятельностным и креативным).

В научно-исследовательском модуле синтетической модели НОЦ медиаобразования *теоретическая составляющая* содержательного блока связана с анализом процессов функционирования медиа в социуме (включая анализ опыта, процессов медиаобразования различных групп населения) и анализом медиатекстов различных видов и жанров, *практическая составляющая* включает проведение экспериментов по развитию медиаобразовательного движения (для разных групп населения), проведение консультаций, семинаров, конференций, конкурсов в области медиаобразования; *диагностическая составляющая* включает констатирующие и результативные блоки модели, связанные с мониторингом, анкетированием, тестированием, получением новых научных выводов в области исследований по тематике медиа, медиакультуры, медиатекстов, медийной аудитории и др., отраженных в публикациях (монографиях, учебных пособиях, статьях, учебных программах, рекомендациях).

Выводы. Для практического внедрения эффективных медиапедагогических моделей необходима консолидация НОЦ медиаобразования, педагогических вузов, факультетов журналистики, медиапедагогов-экспериментаторов и также медийного сообщества, координация взаимодействия государственных структур, уже существующих медиаобразовательных НОЦ и многочисленных экспериментальных площадок в данной области. При этом необходимо активнее перенимать позитивный опыт стран (Канада, Австралия и др.), где массовое медиаобразование имеет обязательным статус. Нуждается в реальном воплощении Резолюция Европейского Парламента (2008), рекомендующая введение обязательного школьного медиаобразования.

Рис.1. Синтетическая модель НОЦ медиаобразования (образовательный модуль)

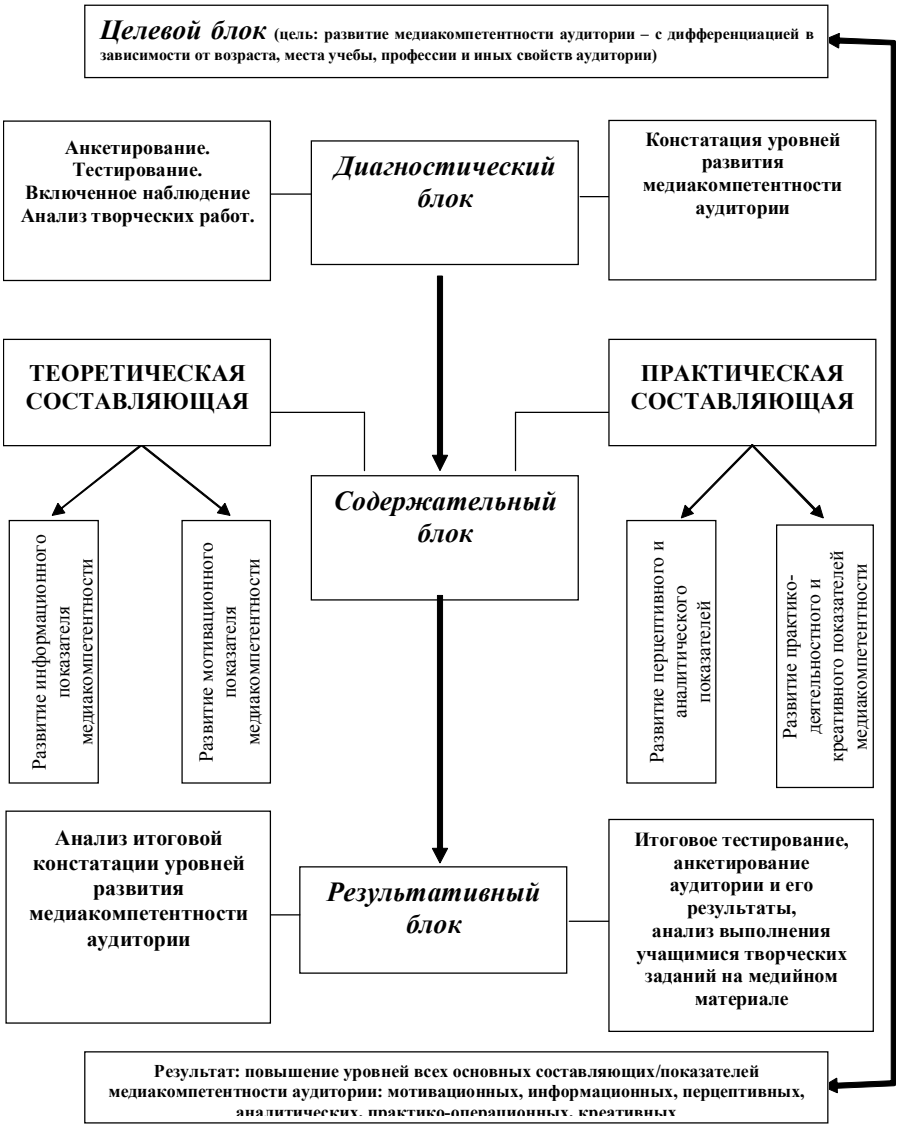
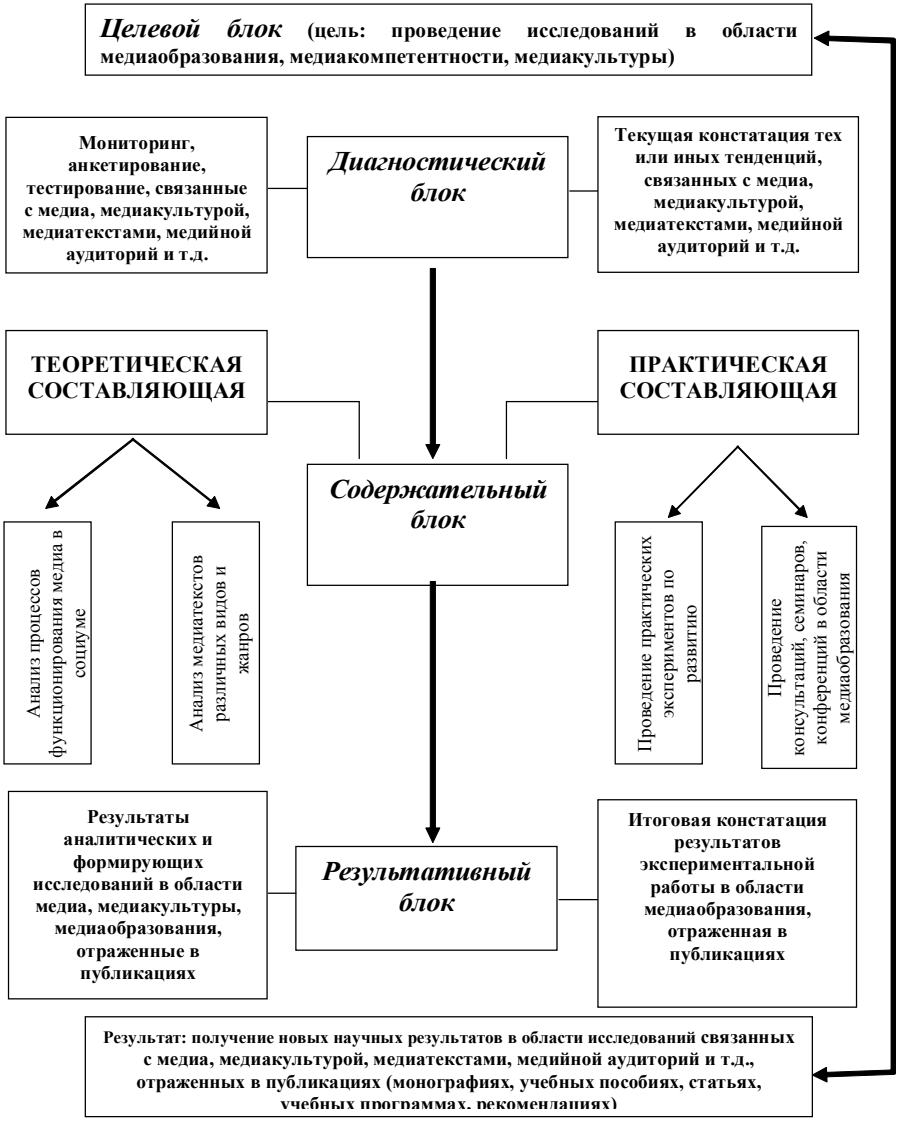


Рис.2. Синтетическая модель НОЦ медиаобразования (научно-исследовательский модуль)



Литература

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication.* Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

Левицкая А.А. Региональные научно-образовательные центры европейской части России в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 7. С.60-81.

Левицкая А.А., Сердюков Р.В. Американские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 10. С.63-89.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М., 2007. 616 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в немецкоязычных странах // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 4. С.4-19.

Федоров А.В. Московские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 6. С.51-75.

Федоров А.В. Научно-образовательные центры Урала и Сибири в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 8. С.15-42.

3.2. Критерии и способы оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики
(автор – А.В.Федоров)

Данный текст был опубликован в журнале «Дистанционное и виртуальное обучение» (Москва):
Федоров А.В. Критерии и способы оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 11. С.4-16.

Согласно определению Национальной социологической энциклопедии, ***критерий*** (от греч. criterion – признак, служащий основой оценки, англ. criterion; нем. Kriterium) – «мера оценки, определения, сопоставления явления или процесса; признак, являющийся основой классификации» [Критерий, 2010]. При этом различаются критерии и их показатели (на конкретных примерах). ***Показатель –*** обобщенная характеристика свойств объекта или процесса. С помощью показателя (как методологического инструмента) можно проверить те или иные теоретические положения с помощью эмпирических данных. При этом выделяются: качественные показатели (фиксируют наличие/отсутствие какого-либо свойства) и количественные показатели, (способствуют выявлению степени выраженности, развития какого-либо свойства).

Мы полагаем, что базовым признаком/критерием по отношению к эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики могут служить их соответствие основным задачам медиаобразования, обозначенным в определении ЮНЕСКО: ***«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 является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [UNESCO, 1999, p.273-274].

При этом мы предлагаем использовать следующие количественные показатели оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики:

a) уровень соответствия основных целей, задач, теоретических концепций, базовых блоков моделей, соответствия разделов содержания медиаобразовательных программ, используемых в НОЦ, базовому определению медиаобразования, предложенному ЮНЕСКО;

b) уровень профессиональной медиаобразовательной квалификации руководства, ведущих сотрудников НОЦ;

c) уровень диверсификации источников финансирования НОЦ медиаобразования;

d) уровень материально-технических возможностей НОЦ для реализации медиаобразовательных задач;

e) уровень публикационной активности сотрудников НОЦ по тематике медиаобразования (за последние 5 лет);

f) количество защит диссертаций по тематике медиаобразования сотрудниками и аспирантами НОЦ (за последние 5 лет);

g) количество исследований, проведенных в НОЦ по тематике медиаобразования, поддержанных грантами различных фондов и госконтрактами различных ведомств, хоздоговорами и другими источниками финансирования (за последние 5 лет).

h) количество конференций, проведенных НОЦ по тематике медиаобразования (за последние 5 лет);

i) уровень диверсификации и потенциального объема целевой аудитории, на которую ориентирован НОЦ медиаобразования;

j) уровень диверсификации методов медиаобразования, используемых в НОЦ;

k) уровень диверсификации организационных форм медиаобразования, применяемых в НОЦ;

l) уровень диверсификации областей применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ;

m) уровень развития зарубежных связей НОЦ в области медиаобразования.

Уровень соответствия основных целей, задач, теоретических концепций, базовых блоков моделей, соответствия разделов содержания медиаобразовательных программ, используемых в НОЦ, базовому определению медиаобразования, предложенному ЮНЕСКО, оценивается (экспертная оценка), исходя из следующих требований:

B – высокий уровень: основные цели, задачи, теоретические концепции, базовые блоки моделей, содержание медиаобразовательных программ, используемых в НОЦ, полностью соответствует базовому определению медиаобразования, предложенному ЮНЕСКО;

C – средний уровень: основные цели, задачи, теоретические концепции, базовые блоки моделей, содержание медиаобразовательных программ, исполь-

зуемых в НОЦ, в основном соответствует базовому определению медиаобразования, предложенному ЮНЕСКО;

Н – низкий уровень: основные цели, задачи, теоретические концепции, базовые блоки моделей, содержание медиаобразовательных программ, используемых в НОЦ, лишь частично соответствует базовому определению медиаобразования, предложенному ЮНЕСКО;

Уровень профессиональной квалификации руководства, ведущих сотрудников НОЦ медиаобразования оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: руководство, ведущие сотрудники НОЦ – доктора и кандидаты наук, авторы монографий, учебных пособий, программ по тематике медиаобразования, имеющие многолетний исследовательский и преподавательский опыт в данной области;

С – средний уровень: руководство и ведущие сотрудники НОЦ в основном – неостепененные сотрудники, авторы ряда статей и учебных программ по тематике медиаобразования, имеющие многолетний исследовательский и преподавательский опыт в данной области;

Н – низкий уровень: руководство и ведущие сотрудники НОЦ – неостепененные сотрудники, имеющие небольшой исследовательский и преподавательский опыт в области медиаобразования.

Уровень диверсификации источников финансирования НОЦ медиаобразования оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: источники финансирования НОЦ разнообразны (государственные средства, средства, полученные по грантовым программам различных фондов, по хоздоворным работам, от частного бизнеса и т.д.);

С – средний уровень: финансирование поступает в НОЦ из ограниченного числа источников;

Н – низкий уровень: финансирование НОЦ практически отсутствует, работа ведется в основном на общественных началах.

Уровень материально-технических возможностей НОЦ для реализации медиаобразовательных задач оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: материально-технические возможности НОЦ (в первую очередь – оснащенность медийной аппаратурой и компьютерной техникой, наличие интернет-сайтов, порталов по тематике медиаобразования) полностью отвечают современным требованиям в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

С – средний уровень: материально-технические возможности НОЦ в целом отвечают современным требованиям в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

Н – низкий уровень материально-технические возможности НОЦ не отвечают современным требованиям в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Уровень публикационной активности сотрудников НОЦ по тематике медиаобразования (за последние 5 лет в целом) оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень публикационной активности по тематике медиаобразования:
- монографий не менее 3-х;
- учебных пособий, учебников не менее 3-х;
- научных сборников не менее 3-х;
- статей не менее 20-ти.

С – средний уровень публикационной активности по тематике медиаобразования:
- монографий от 1 до 2;
- учебных пособий, учебников от 1 до 2;
- научных сборников не менее от 1 до 2;
- статей от 10 до 19.

Н – низкий уровень публикационной активности по тематике медиаобразования:
- отсутствие монографий, учебные пособий, учебников, научных сборников;
- менее 10-ти статей.

Количество защит диссертаций сотрудниками и аспирантами НОЦ по тематике медиаобразования (за последние 5 лет в целом) оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: защита более 3-х диссертаций по тематике медиаобразования;

С – средний уровень: защита от 1 до 2 диссертаций по тематике медиаобразования;

Н – низкий уровень: отсутствие защит диссертаций по тематике медиаобразования.

Количество исследований, проведенных в НОЦ по тематике медиаобразования, поддержанных грантами различных фондов, госконтрактами различных ведомств, хоздоговорами и другими источниками финансирования (за последние 5 лет), оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: проведение более 3-х научных исследований, получивших грантовую, госконтрактную, хоздоговорную финансовую поддержку;

С – средний уровень: проведение 1-2 научных исследований, получивших грантовую, госконтрактную, хоздоговорную финансовую поддержку;

Н – низкий уровень: отсутствие научных исследований, получивших грантовую, госконтрактную, хоздоговорную финансовую поддержку.

Количество конференций, проведенных НОЦ по тематике медиаобразования (за последние 5 лет), оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: проведение более 3-х научных конференций;

С – средний уровень: проведение 1-2-х научных конференций;

Н – низкий уровень: отсутствие научных конференций.

Уровень диверсификации и потенциального объема целевой аудитории, на которую ориентирован НОЦ медиаобразования, оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: аудитория, на которую ориентирован НОЦ медиаобразования, разнообразна, охватывает различные возрастные и социальные категории населения;

С – средний уровень: аудитория, на которую ориентирован НОЦ медиаобразования, охватывает несколько возрастных и социальных категорий населения;

Н – низкий уровень: аудитория, на которую ориентирован НОЦ медиаобразования, охватывает только одну возрастную и/или социальную категорию населения.

Уровень диверсификации методов, используемых в НОЦ медиаобразования, оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: используется разнообразный спектр методов. По источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, медиакультуре, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения);

С – средний уровень: используется ограниченный спектр методов (например, используются словесные, наглядные, практические, объяснительно-иллюстративные, но не используются проблемные и исследовательские);

Н – низкий уровень: используются только 1-2 метода.

Уровень диверсификации организационных форм, применяемых в НОЦ медиаобразования, оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: используются разнообразный спектр организационных форм (например, внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории);

С – средний уровень: используется только учебный или только досуговый спектр организационных форм;

Н – низкий уровень: используются минимум организационных форм.

Уровень диверсификации областей применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ, оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: области применения медиаобразовательных программ разнообразны (например, в дисциплинах базового и факультативного циклов школы и вуза, на курсах повышения квалификации учителей, в кружковых занятиях (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга и пр.);

С – средний уровень: области применения медиаобразовательных программ ограничены (например, только дисциплинами базового и факультативного циклов школы и вуза);

Н – низкий уровень: области применения медиаобразовательных программ очень узки, локальны (например, только в школьных кружках).

Уровень развития зарубежных связей НОЦ в области медиаобразования оценивается, исходя из следующих требований:

В – высокий уровень: зарубежные связи НОЦ в области медиаобразования обширны, охватывают не только страны ближнего, но и дальнего зарубежья;

С – средний уровень: зарубежные связи НОЦ в области медиаобразования лимитированы, носят эпизодический характер;

Н – низкий уровень: зарубежные связи НОЦ в области медиаобразования отсутствуют.

Условные обозначения градации уровней показателей эффективности работы медиаобразовательных центров (максимальный балл – 3, минимальный – 1):

В – высокий (3 балла), **С** – средний (2 балла), **Н** – низкий (1 балл).

Валидность предлагаемого способа оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики основывается на следующей типологии [Маслак, 2007, с.39; Михайлычев, 2001, с.215]: содержательная валидность (content validity); согласованная валидность (concurrent validity); прогностическая валидность (predictive validity); конструктная валидность (construct validity).

Содержательная валидность (степень, по которой способы оценки соответствуют заявленным целям) складывается из следующих взаимосвязанных аспектов: адекватность показателей общему критерию, структуре НОЦ медиаобразования, их целям и задачам, доминирующим медиаобразовательным концепциям. Содержательная валидность НОЦ медиаобразования оценивалась нами с помощью экспертных методов, при этом учитывались полнота отображения материала, связанного с полнотой охвата функций и задач НОЦ медиаобразования, значимостью содержания каждого показателя для целей проверки.

Согласованная валидность **(**степень близости полученных нами результатов с результатами, полученными по оценкам показателей, в той или иной степени коррелирующих с нашими). Здесь мы обнаружили корреляцию разработанных нами показателей с показателями медиаграмотности/медиакомпетентности, предложенными группой европейских исследований в области медиаобразования [Celot, 2009].

Прогностическая валидность **(**степень согласованности полученных результатов оценки эффективности работы НОЦ медиаобразования с результатами оценки этих или иных НОЦ в будущем).

Конструктная валидность (степень согласования полученных результатов оценки эффективности работы НОЦ медиаобразования с результатами других, похожих по конструкции. Здесь также обнаружилось сходство с европейскими исследованиями в области медиаобразования (Celot, 2009).

Полученные нами данные экспертных оценок показателей эффективности работы медиаобразовательных центров России были сведены нами в таблицы 18, 19 и 20.

Таблица 18. Показатели эффективности работы медиаобразовательных центров России

№	Название НОЦ в области медиапедагогики	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	Средний итоговый балл
1	«Медиаобразование и медиакомпетентность», Таганрогский государственный педагогический институт	в	в	в	в	в	в	в	в	с	в	в	с	в	2,8
2	Факультет журналистики, МГУ	в	в	в	в	в	с	с	в	с	в	в	с	в	2,7
3	Межрегиональный центр «Томск-медиа»	в	в	с	в	с	с	с	в	с	в	в	в	н	2,5
4	Южно-уральский Центр медиаобразования (Челябинск)	в	в	с	в	с	с	с	в	с	в	в	с	н	2,4
5	«Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении» (РАО, Москва)	в	в	с	в	с	н	с	в	с	в	в	с	н	2,3
6	Кафедра кино/фото/видеотворчества, Омский государственный университет.	в	в	н	в	с	с	с	н	с	в	в	с	н	2,1
7	Лаборатория медиаобразования и технических средств обучения (РАО, Москва)	в	в	с	с	с	н	с	н	с	в	в	с	н	2,1
8	«Пермская синематека»	в	в	в	в	н	н	н	н	в	в	с	с	н	2,1
9	Региональный центр медиаобразования (Екатеринбург)	в	в	с	в	н	н	н	с	с	в	в	с	с	2,1
10	ЮНПРЕСС (Москва)	в	в	с	в	н	н	н	н	с	в	в	с	с	2,1
11	Киновидеоцентр им. В.М.Шукшина (Воронеж)	в	в	с	с	с	н	н	н	с	в	в	с	н	2,0

12	**Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования (Екатеринбург)**	в	в	с	с	с	н	н	с	в	с	с	с	н	**2,0**
13	**Центр медиаобразования (Тольятти)**	с	в	в	в	н	н	н	н	с	в	в	с	н	**2,0**
14	**Лаборатория экранных искусств (РАО, Москва)**	в	в	н	с	н	с	н	н	с	в	в	с	н	**1,9**
15	**Медиаобразовательный центр при кафедре педагогики, Иркутский государственный лингвистический университет**	в	в	н	с	с	н	н	н	с	в	в	с	н	**1,9**
16	**Тверская школа кинообразования**	в	в	н	с	с	н	н	н	с	в	в	с	н	**1,9**

Условные обозначения градации уровней показателей эффективности работы медиаобразовательных центров (максимальный балл – 3, минимальный – 1): В – высокий (3 балла), С – средний (2 балла), Н – низкий (1 балл).

- условные обозначения базовых показателей эффективности работы медиаобразовательных центров:

a) уровень соответствия основных целей, задач, теоретических концепций, базовых блоков моделей, соответствия разделов содержания медиаобразовательных программ, используемых в НОЦ, базовому определению медиаобразования, предложенному ЮНЕСКО;

b) уровень профессиональной медиаобразовательной квалификации руководства, ведущих сотрудников НОЦ;

c) уровень диверсификации источников финансирования НОЦ медиаобразования;

d) уровень материально-технических возможностей НОЦ для реализации медиаобразовательных задач;

e) уровень публикационной активности сотрудников НОЦ по тематике медиаобразования (за последние 5 лет);

f) количество защит диссертаций по тематике медиаобразования сотрудниками и аспирантами НОЦ (за последние 5 лет);

g) количество исследований, проведенных в НОЦ по тематике медиаобразования, поддержанных грантами различных фондов и госконтрактами различных ведомств, хоздоговорами и другими источниками финансирования (за последние 5 лет).

h) количество конференций, проведенных НОЦ по тематике медиаобразования (за последние 5 лет);

i) уровень диверсификации и потенциального объема целевой аудитории, на которую ориентирован НОЦ медиаобразования;

j) уровень диверсификации методов медиаобразования, используемых в НОЦ;

k) уровень диверсификации организационных форм медиаобразования, применяемых в НОЦ;

l) уровень диверсификации областей применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ;

m) уровень развития зарубежных связей НОЦ в области медиаобразования.

Таблица 19. Количество публикаций коллективов медиаобразовательных центров России

№	Название НОЦ в области медиапедагогики	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	Средний итоговый балл
1	«Медиаобразование и медиакомпетентность», Таганрогский государственный педагогический институт	в	в	в	в	в	в	в	в	с	в	в	с	в	2,8
2	Факультет журналистики, МГУ	в	в	в	в	в	с	с	в	с	в	в	с	в	2,7
3	Межрегиональный центр «Томск-медиа»	в	в	с	в	с	с	с	в	с	в	в	в	н	2,5
4	Южно-уральский Центр медиаобразования (Челябинск)	в	в	с	в	с	с	с	в	с	в	в	с	н	2,4
5	«Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении» (РАО, Москва)	в	в	с	в	с	н	с	в	с	в	в	с	н	2,3
6	Кафедра кино/фото/видеотворчества, Омский государственный университет.	в	в	н	в	с	с	с	н	с	в	в	с	н	2,1
7	Лаборатория медиаобразования и технических средств обучения (РАО, Москва)	в	в	с	с	с	н	с	н	с	в	в	с	н	2,1
8	«Пермская синематека»	в	в	в	в	н	н	н	н	в	в	с	с	н	2,1
9	Региональный центр медиаобразования (Екатеринбург)	в	в	с	в	н	н	н	с	с	в	в	с	с	2,1
10	ЮНПРЕСС (Москва)	в	в	с	в	н	н	н	н	с	в	в	с	с	2,1
11	Киновидеоцентр им. В.М.Шукшина (Воронеж)	в	в	с	с	с	н	н	н	с	в	в	с	н	2,0
12	Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования (Екатеринбург)	в	в	с	с	с	н	н	с	в	с	с	с	н	2,0
13	Центр медиаобразования (Тольятти)	с	в	в	в	н	н	н	н	с	в	в	с	н	2,0
14	Лаборатория экранных искусств (РАО, Москва)	в	в	н	с	н	с	н	н	с	в	в	с	н	1,9
15	Медиаобразовательный центр при кафедре педагогики, Иркутский государственный лингвистический университет	в	в	н	с	с	н	н	н	с	в	в	с	н	1,9
16	Тверская школа кинообразования	в	в	н	с	с	н	н	н	с	в	в	с	н	1,9

***** подавляющая часть статей, опубликованных преподавательским составом факультета журналистики МГУ, не имеет отчетливо выраженной медиапедагогической направленности: статьи посвящены истории, теории журналистики и медиа в целом.

Условные обозначения градации уровней показателей числа публикаций коллективов медиаобразовательных центров:

В – высокий уровень публикаций по тематике медиаобразования:
- монографий не менее 3-х (за 5 последние лет в целом);
- учебных пособий, учебников не менее 3-х (за последние 5 лет в целом);
- научных сборников не менее 3-х (за последние 5 лет в целом);
- статей не менее 20-ти (за последние 5 лет в целом).

С – средний уровень публикаций по тематике медиаобразования:
- монографий от 1 до 2 (за последние 5 лет в целом);
- учебных пособий, учебников от 1 до 2 (за последние 5 лет в целом);
- научных сборников не менее от 1 до 2 (за последние 5 лет в целом);
- статей от 10 до 19 (за последние 5 лет в целом).

Н – низкий уровень публикаций по тематике медиаобразования:
- 0 монографий, учебные пособий, учебников, научных сборников;
- менее 10-ти статей (за последние 5 лет в целом).

Таблица 20. Количество диссертаций по теме медиаобразования, защищенных в рамках деятельности медиапедагогических НОЦ России

№	Название НОЦ в области медиапедагогики	Число защищенных диссертаций по медиаобразовательной тематике (с 2006 по 2010 год)					
		2006	2007	2008	2009	2010	Уровень показателя
1	«Медиаобразование и медиакомпетентность», Таганрогский государственный педагогический институт	1	3	1	0	1	**B**
2	Факультет журналистики Московского государственного университета	0	2	0	0	1	**C**
3	Кафедра кино/фото/видеотворчества, Омский государственный университет	0	1	0	0	0	**C**
4	Лаборатория экранных искусств, Институт художественного образования Российской Академии образования	0	0	1	0	0	**C**
5	Межрегиональный центр «Томск-Медиа»	0	0	1	0	0	**C**
6	Южно-уральский Центр медиаобразования (Челябинск)	1	0	0	0	1	**C**
7	Киновидеоцентр им. В.М.Шукшина (Воронеж).	0	0	0	0	1	**C**
8	Лаборатория медиаобразования и технических средств обучения, Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования	0	0	0	0	0	**H**
9	«Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении» при московской городской площадке лаборатории координации экспериментальных исследований Центра общих проблем среднего образования Российской Академии образования	0	0	0	0	0	**H**
10	Медиаобразовательный центр при кафедре педагогики, Иркутский государственный лингвистический университет	0	0	0	0	0	**H**
11	«Пермская синематека»	0	0	0	0	0	**H**
12	Региональный центр медиаобразования (Екатеринбург)	0	0	0	0	0	**H**
13	Тверская школа кинообразования.	0	0	0	0	0	**H**
14	Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования (Екатеринбург)	0	0	0	0	0	**H**
15	Центр медиаобразования (Тольятти).	0	0	0	0	0	**H**
16	ЮНПРЕСС (Москва)	0	0	0	0	0	**H**
	Итого: 15	**2**	**6**	**3**	**0**	**4**	

Градация НОЦ медиаобразования по числу защит кандидатских и докторских диссертаций оценивалась, исходя из следующих требований:
В – защита более 3-х диссертаций (за последние 5 лет в целом);
С – защита от 1 до 2 диссертаций (за последние 5 лет в целом);
Н – отсутствие защит диссертаций (за последние 5 лет в целом).

Выводы. Анализ таблиц 18, 19 и 20 показал, что в целом только два российских НОЦ смогли получить высокие баллы по большинству показателей эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики.

К выявленным нами недостаткам работы российских НОЦ медиаобразования относятся (в порядке убывания):
- низкий уровень развития зарубежных связей в области медиаобразования (75% низких экспертных оценок по этому показателю);
- отсутствие защит диссертаций по тематике медиаобразования сотрудниками и аспирантами за последние 5 лет у многих НОЦ (56,2% по этому показателю);
- отсутствие исследований, проведенных по тематике медиаобразования, поддержанных грантами различных фондов и госконтрактами различных ведомств, хоздоговорами и другими источниками финансирования за последние 5 лет (56% низких оценок по этому показателю);
- отсутствие конференций, проведенных по тематике медиаобразования за последние 5 лет (56% низких оценок по этому показателю);
- низкий уровень публикационной активности сотрудников НОЦ по тематике медиаобразования за последние 5 лет (31% низких оценок по этому показателю).

Конечно, низкие экспертные оценки, полученные некоторыми НОЦ медиаобразования по таким показателям, как защиты диссертаций или исследовательская деятельность, объясняются тем, что эти центры изначально ориентированы только на практическую деятельность (к примеру, на обучение аудитории медиадеятельности – выпуску школьной/студенческой бумажной и/или интернет-периодики, видеосъемке, фотографии и т.п.) и не ставят себе задачи научного характера. Однако среди российских НОЦ медиаобразования, имеющих низкие или средние показатели в области научных исследований, есть и структуры, по своему статусу, напротив, ориентированные научно-исследовательскую деятельность. В этом случае их отставание можно объяснить такими факторами, как минимизированное государственное финансирование научной деятельности в целом (следствием чего стало старение кадров, отток молодежи и падение общественного престижа науки), низкий уровень знаний и умений медиапедагогов/ медиаисследователей в области фандрайзинга, слабое знакомство с трудами ведущих зарубежных медиапедагогов/ученых. Последний фактор, кстати, ярко проявился в том, что у 75% российских научно-образовательных центров в области медиапедагогики практически нет реальных контактов с зарубежными (особенно – западными) коллегами.

Литература

Celot, P. (Ed.) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: EAVI, 139 p. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm

UNESCO (1999). *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO.* In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

Критерий // *Национальная социологическая энциклопедия.* 30.04.2010 http://voluntary.ru/dictionary/662/word/%CA%D0%C8%D2%C5%D0%C8%C9

Маслак А.А. *Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: теория и практика.* Славянск-на-Кубани: Изд-во Славян. гос. пед. ин-та, 2007. 424 с.

Михайлычев Е.А. *Дидактическая тестология.* М.: Народное образование, 2001. 432 с.

3.3. Оценка медиакомпетентности студентов: анализ результатов тестирования (констатирующий эксперимент)

(автор текста – А.В.Федоров, констатирующий эксперимент проводился Е.В.Мурюкиной, Л.В.Тарасенко и И.В.Челышевой)

Данный текст частично опубликован в журнале «Дистанционное и виртаульное обучение» (Москва):
Федоров А.В. Оценка медиакомпетентности студентов: анализ результатов тестирования // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2011. № 9. С. 92-105.

Основные цели тестовых блоков для выявления уровней медиакомпетентности аудитории. Обоснование логики вопросов

При составлении блоков вопросов и заданий была намеренно избрана закрытая форма тестирования (где после конкретного вопроса следовали несколько вариантов ответов, из которых нужно было выбрать один или более). Это было связано с тем, что в силу своей структурированности анкеты закрытого типа требуют значительно меньшего времени на заполнение, чем аналоги открытого типа, и легче поддаются итоговой обработке.

Констатация уровней медиакомпетентности аудитории основывается на разработанной нами [Федоров, 2007, с.31-36] классификация показателей медиакомпетентности (развития аудитории в области медиакультуры). В соответствие с ней студентам предлагалось ответить на вопросы и задания нескольких основных блоков для выявления уровней показателей медиакомпетентности аудитории:

- мотивационного (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы, по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);
- пользовательского/контактного (частоты контактов с различными видами медиа, пользовательские умения по отношению к медиа);
- когнитивного/информационного (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры);
- интерпретационного/оценочного (основанного на уровнях перцептивного показателя медиаграмотности);
- креативного.

В данной статье мы рассмотрим результаты анализа тестирования студентов по первым трем блокам.

В ходе эксперимента в 2010/2011 учебном году было опрошено 226 человек: 123 студента 1-2 курсов Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова (ТГПИ, Таганрог) и 103 студента 1-2 курсов Южного

федерального университета (ЮФУ, Ростов-на-Дону). В ходе начального констатирующего эксперимента для нас было важно, что ни в ТГПИ, ни в ЮФУ студентам первого и второго курсов не читаются дисциплины медиаобразовательного цикла, поэтому их медиакомпетентность на данном этапе развивается стихийно, без педагогического воздействия.

Блоки таблиц со сведенными результатами тестирования студентов обоих вузов даны в приложении.

Конкретное распределение студентов представлено в таблице 21.

Анализ результатов тестирования студентов по блоку вопросов «Выявление уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории»

Цель констатирующего эксперимента по данному блоку: выявить наиболее популярные у аудитории мотивы (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические) контакта с медиатекстами; полученные данные помогают учесть реальные предпочтения аудитории, обратить внимание на конкретные жанры и темы, мотивы, которые пользуются успехом у данной аудитории, а, следовательно, оказывают максимальное воздействие (нравственное, психологическое и т.д.) на нее. Полученные результаты нужны для сопоставления их с материалами письменных, творческих работ, устных бесед, чтобы точнее констатировать самооценку аудитории причин своих предпочтений и их подлинную подоплеку, выявленную в результате всего исследования.

Практическая реализация. Аудитории предлагается список жанров и тем различных видов медиа (прессы, радио, телевидения, Интернета, видео/компьютерных игр), из которых нужно выбрать предпочитаемые темы и жанры; Респондентам предлагается также список психологических, терапевтических, эмоциональных, гносеологических, моральных, интеллектуальных, творческих и

Таблица 21. Гендерное распределение опрошенных студентов

Название вуза	Гендерный состав	Число опрошенных студентов
Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова (ТГПИ)	Женского пола:	90
	Мужского пола:	33
	Всего студентов ТГПИ	123
Южный федеральный университет (ЮФУ)	Женского пола	63
	Мужского пола	40
	Всего студентов ЮФУ	103
ИТОГО	**Всего женского пола:**	**153**
	Всего мужского пола:	**73**
	Всего студентов:	**226**

эстетических мотивов контакта с медиатекстами. Из данного списка нужно также выбрать предпочитаемые конкретным респондентом мотивы.

Зная медийную жанровую и тематическую направленность, выбранную респондентом, с большой долей вероятности можно предположить тип наиболее важных для него иных мотивов контактов с медиа. К примеру, если человек предпочитает развлекательные, зрелищные жанры медиатекстов, то, скорее всего, в качестве основных мотивов его контакта с медиа будут названы стремление к развлечению, к рекреации, к острым ощущениям и т.п.

Привлекательные для студентов жанры прессы. Анализ результатов тестирования студентов выявил, что наиболее популярны у учащихся обоих вузов информационные, аналитико-публицистические и литературные жанры прессы. При этом информационные, аналитико-публицистические жанры пользуются большим спросом у студентов Южного федерального университета (от 59,8 % до 73,5% ростовских студентов выбрали эти жанры, в том время, как у таганрожцев этот процент составил от 49,6% до 63,4%); мужчины в большей степени оказывают предпочтение аналитике. Литературные жанры в прессе собрали у студентов ТГПИ 49,6%, а у ростовчан – 33,3% голосов.

Отношение к рекламе в прессе у таганрогских и ростовских студентов в целом оказалось одинаково сдержанным: 13,8% до 14,7% студентов назвали рекламные тексты среди своих предпочтений.

Так или иначе, но практически более половины студентов младших курсов обозначили свой интерес к информации, аналитике и публицистике в современной прессе. По-видимому, данная аудитория в целом не склонна довольствоваться только развлекательным спектром прессы, хотя и эта ее сторона (игры, конкурсы) собрала от 19,6% до 51,2% голосов респондентов. И только 2,9% (ростовчане) студентов, по-видимому, стремятся изолироваться от прессы, т.к. четко обозначили, что для них в прессе нет привлекательных жанров.

В 2010 году Т.И.Мясникова, используя отдельные составляющие нашего теста, опросила 200 студентов Людвигсбургского педагогического института, Германия (157 студенток и 43 студента) и 200 студентов Оренбургского государственного университета (150 студенток и 50 студентов) [Мясникова, 2010, с.27].

Нам показалось интересным сравнить медийные предпочтения студентов в четырех вузах – Южном Федеральном университете, Таганрогского государственном педагогическом институте, Людвигсбургском педагогическом институте и Оренбургском государственном университете.

Так, около половины студентов (53%) Оренбургского государственного университета указали информационной жанр, как наиболее предпочитаемый, что полностью соотносится с мнениями студентов ЮФУ и ТГПИ. Зато немецкие студенты оказались куда более информационно ориентированы – 93% голосов [Мясникова, 2010, с.29]. И если в целом 50% (по трем вузам) российских сту-

дентов склонны к чтению аналитических материалов в прессе, то немецкие отдали ему только 29%.

Такая же картина и по предпочтениям литературных жанров. Средний процент поддержки среди студентов трех российских вузов – 40%, тогда как немецкие студенты отдали им только 24% голосов.

Сильный разброс в предпочтениях оказался у студентов всех четырех вузах по отношению к играм и конкурсам, проводимым прессой (от 19% до 51%). Зато по отношению к рекламе мнения всех студентов оказались удивительно единодушными – в узком диапазоне от 9% до 15% предпочтений.

Привлекательные для студентов жанры радиопередач. Гораздо больше соответствуют общей медийной ориентации широкой аудитории студенческие предпочтения относительно жанров радиопередач. В Таганроге, Ростове, Оренбурге и Людвигсбурге подавляющее большинство студентов (особенно – студенток) (от 64% до 82,9%) предпочитает поп/рок музыкальные радиопрограммы. При этом процент голосов студентов Людвигсбурга в пользу этого жанра – 81%.

На этом фоне уходят в тень радиоигры и конкурсы – от 5,5% до 24,4% предпочтений.

Число любителей классической, джазовой и фольклорной музыки в целом не превышает 18%, при этом мужская аудитория напрочь отвергает слушание народной музыки. У студентов Людвигсбургского педагогического института классическая музыка набрала, например, только 14% голосов.

Что касается информационных радиожанров, то здесь процент студенческих предпочтений в целом коррелируется с выбором по прессе: информационные сообщения по радио с энтузиазмом слушают от 42% до 51% студентов двух стран. Аналитика и публицистика по радио собирает уже меньшую аудиторию почитателей (от 12% до 32%). Литературно-драматические радиопередачи привлекают внимание не более чем 12,2% студентов.

Любопытно, что популярность рекламы по радио у таганрогских и ростовских студентов оказалось втрое ниже, чем по отношению к прессе (от 4,0% до 4,9% голосов), а у немецких студентов – еще ниже (0,5%) [Мясникова, 2010, с.29]. По-видимому, большее доверие у молодежной аудитории вызывает печатная реклама.

Симптоматично, что число студентов, которых не привлекает радио в целом (от 4,0% до 4,9% голосов) почти вдвое превышает число респондентов, игнорирующих прессу. Впрочем, их количество раз в пятнадцать меньше числа любителей послушать по радио хиты поп-музыки.

Привлекательные для студентов жанры телепередач. Практически все социологические опросы последних десятилетий показывали доминанту популярности кино и сериалов на телевидении. Наш опрос не стал исключением. Это по радио до 80% студентов предпочитают слушать музыку. Общаясь с телеэкраном, от 62,75 до 80,5% студентов выбирают фильмы, сериалы, телеспек-

такли, тогда как транслируемая по телевидению поп/рок музыка набирает у российских студентов от 47,1% до 63,4% голосов, а у немецких [Мясникова, 2010, с.30] еще меньше – 18%.

Правда, по отношению к популярности различных направлений музыки телевизионные предпочтения студентов полностью соотносятся с предпочтениями в области радио. Классическая, джазовая и фольклорная музыка на телеэкране в целом привлекает не более 9% аудитории.

О своих пристрастиях к телеиграм и телеконкурсам заявили от 12,7 до 34,1% студентов (при этом доминировала женская часть аудитории).

Как и в случае прессы, информационные, аналитико-публицистические жанры пользуются большим спросом у студентов Южного федерального университета: от 47,1 % до 66,7% ростовских студентов выбрали эти жанры, в том время, как у таганрожцев этот процент составил от 31,7% до 43,9%. Оренбургские студенты сделали аналогичный выбор (от 37% до 59%). А вот немецкие студенты снова, как и в предыдущем случае, предпочли аналитике информацию (соответственно – 20% и 65% голосов) [Мясникова, 2010, с.30]. Однако в «усредненном» варианте стоит отметить, что информация, как в прессе, так и по радио и ТВ, привлекает примерно половину опрошенных студентов.

Любителей телерекламы среди российских студентов оказало несколько больше (от 6% до 9%), чем у рекламы по радио, но все равно заметно меньше, чем сторонников рекламы в прессе. Зато немецкие студенты и здесь сохранили стойкое неприятие рекламы (только 0,5% из них назвали ее предпочитаемым жанром) [Мясникова, 2010, с.30]. При этом телевидение вызывает у студентов антипатию в той же степени, что и радио (в целом до 5% голосов против).

Привлекательные для студентов жанры интернет-сайтов. По отношению к интернет-сайтам у студентов сохраняются те же информационные и аналитико-публицистические предпочтения, что и по другим видам медиа: от 52% до 64,7% студентов из Ростова и Таганрога (без ощутимой гендерной разницы) обращаются к Интернету в поисках необходимой им информации и аналитических обзоров. А вот немецкие студенты, как и в предыдущих случаях, аналитике (18% голосов) предпочитают информацию (73%).

Литературные произведения читают он-лайн и скачивают не более четверти российской студенческой аудитории. Более законопослушные (закон об авторских правах) немецкие студенты здесь весьма осторожны (4% голосов).

Кинематографические и телевизионные медиатексты с помощью сети получают от 53,7% до 66,7% студентов из Таганрога и Ростова. Понятно, что это несколько меньше, чем число тех же студентов (до 80%), которые смотрят фильмы и сериалы по телевидению. Однако не будем забывать, что количество подключенных к сети персональных компьютеров в России еще уступает числу домашних телеэкранов.

Немецкие студенты и здесь не столь активны (35% предпочтений). Любопытно, что здесь с ними солидарны студенты из Оренбурга (33% голосов) [Мясникова, 2010, с.30].

По отношению к музыке в ответах студентов проявляются уже знакомые нам тенденции: поп-музыку в сети предпочитают от 44,1% до 73,2% ростовских и таганрогских студентов, в то время как классика, джаз и фольклорная музыка набирает не более 13% поклонников.

Примерно у четверти отпрошенных нами студентов популярны интернет-игры и конкурсы (от 18,6% до 26,8% голосов).

Отношение к сетевой рекламе у студентов оказалась примерно таким же, как к телевизионной (от 4,9% до 7,8% голосов).

Не видят в Интернете ничего для себя интересного не больше 3% опрошенных нами респондентов, следовательно, для остальных 97% студентов ЮФУ и ТГПИ интернетные тексты в той или иной степени привлекательны и интересны.

Привлекательные для студентов жанры фильмов/телесериалов.

Большая популярность у студентов фильмов и сериалов, выявленная нами в ходе анализа результатов тестирования, сама по себе не дает возможности разобраться в спектре жанровых предпочтений аудитории. Вот почему студентам было предложено назвать свои любимые жанры (как и в предыдущих случаях, аудитория могла выбрать несколько позиций из предложенного списка).

Как и следовало ожидать, список предпочитаемых жанров возглавили комедия (от 78,4% до 82,9%), мелодрама (от 38,2% до 58,5% с более чем двухкратным преобладанием женских голосов). Что ж, вполне естественно, что молодежь любит весело провести свободное время, а девушки в большей степени, чем юноши, склонны переживать, созерцая очередные любовные страдания симпатичных героинь современных мелодраматических сериалов.

Значительное число сторонников оказалось у еще одного развлекательного жанра – фантастики (от 38,2% до 56,1% голосов). И это понятно: с приходом новых компьютерных и 3D технологий фантастические фильмы стали гораздо зрелищнее, чем еще лет десять назад.

Этими же причинами, наверное, следует объяснить и популярность у студентов младших курсов ЮФУ и ТГПИ жанра сказки (от 25,5% до 41,5% голосов) и мифа (от 19,6% до 29,3% предпочтений).

По-прежнему популярны у молодежной аудитории и такие развлекательные, остросюжетные жанры, как детектив и триллер (от 32,4% до 41,5% предпочтений, без существенной гердерной разницы), фильмы катастроф и ужасов (от 28,4% до 36,3%, с небольшим преобладанием мужской аудитории).

Жанр мюзикла при средней популярности в 22% в большей степени по нраву женской части аудитории. Во всяком случае, по отношению к этому жанру число голосов студенток превышает число голосов студентов втрое.

Наименее популярными среди развлекательных жанров стали вестерн (от 12,2% до 16,7%, преимущественно мужских голосов), сатира (от 9,8% до 16,7% предпочтений), оперетта (от 2% до 4,9% голосов) и водевиль (от 1% до 2,4% симпатий). Скорее всего, все эти жанры студенты считают устаревшими, не соответствующими «трендам и брендам» современности.

Из «серьезных жанров», требующих активного подключения интеллекта при восприятии, на первом месте у студентов оказалась драма (от 41,25 до 46,3% с некоторым преимуществом женской аудитории). Впрочем, не будем забывать, что далеко не всякий студент в реальности может отличить драму и от мелодрамы.

Более сложные для восприятия жанры – трагедия (от 14,6% до 17,6%) и притча (от 2,9% до 7,3%) оказались аутсайдерами студенческих предпочтений. Мало того, никто из опрошенных юношей педагогического вуза не отдал свой голос в пользу жанра трагедии.

Синтез жанров набрал от 14,6% до 24,5% студенческих голосов, что свидетельствует о том, что как минимум у 75% данной аудитории востребованы чистые, четко «прописанные» медийные жанры.

Студентов, в принципе не любящих фильмы и сериалы, оказалось немного (от 2% до 2,4%).

В начале 1990-х мы провели аналогичный опрос студентов ТГПИ относительно их жанровых предпочтений. Интересно отметить, что за 20 лет список лидирующих предпочитаемых жанров фильмов и сериалов практически не изменился. В 1991 году комедию предпочли 90% студентов, а мелодраму – 88%, фантастику – 71,1% [Федоров, 1994, с.318].

Примерно таков, как и сегодня, был в 1991 году и список студенческих жанровых аутсайдеров – притча (4,7% голосов) и трагедия (3,3%). Впрочем, в 1991 году у такого жанра, как драма, было гораздо меньше поклонников (11,6%) [Федоров, 1994, с.318].

Все этого говорит о том, что, несмотря на различия в конкретных цифрах процентов, общая тенденция студенческих жанровых предпочтений в сфере медиа за последние годы мало изменились: доминирующая ориентация на развлекательные жанры осталась прежней.

Привлекательные для студентов жанры видео/компьютерных игр. Среди привлекательных для студентов ЮФУ и ТГПИ жанров видео/компьютерных игр доминировали головоломка/пазлы (от 25,5% до 63,4% голосов), боевики/action (от 26,8% до 43,1%), ролевые игры (от 25,5% до 41,5%). При этом головоломки оказались несколько популярнее у женской части аудитории, а action и ролевые игры – у мужской.

В целом наш анализ показал, что по отношению к компьютерным играм в предпочтениях студентов не наблюдается столь резкого разброса, как по отношению к фильмам и сериалам. К примеру, квесты, стимуляторы, стратегии бо-

лее-менее равномерно набрали голоса в диапазоне от 14,7% до 35,3% (с небольшим преобладанием мужских предпочтений).

Вместе с тем, пятую часть опрошенных студентов компьютерные/видео игры не привлекают вовсе.

Привлекательные для студентов темы медиатекстов прессы, радио/телепередач, интернет-сайтов, компьютерных игр. Ответы студентов ТГПИ и ЮФУ на вопрос о привлекательности тех или иных тем медиатекстов позволяет проверить валидность обозначения аудиторией своих жанровых предпочтений.

К примеру, если список предпочитаемых жанров у студентов возглавили комедия (от 78,4% до 82,9%), мелодрама (от 38,2% до 58,5% голосов), то вполне понятно, что это соотносится с наиболее распространенной для этих жанров тематикой – молодежной (от 51,0% до 70,7% голосов), любовной (от 36,0% до 58,5% голосов), современной (от 40,0% до 41,5% голосов), спортивной (от 21,9% до 29,0%), нравственной (от 19,5% до 24,0% голосов), эротической (от 16,0% до 29,3% голосов). При этом, как и по отношению к жанру мелодрамы, поклонников любовной тематики значительно больше среди студенток. Зато эротическая тема набрала больше сторонников среди мужской части студенчества.

Аналогичную зависимость можно наблюдать и по отношению к популярности детективов и триллеров, фильмы катастроф и ужасов: от 28,4% до 41,5% такого рода жанровых предпочтений студентов вполне соотносятся с 28% до 29% их голосов, отданными криминальной тематике; с 23% до 48% – приключенческой теме; с 30,0% до 36,6% – мистике; с 14% до 25% – психо-патологической теме.

Довольно высок интерес студентов обоих вузов к исторической (от 41,5% до 50,0% предпочтений) тематике.

Экологическая тема привлекает в основном девушек (до 36% их голосов), военная – юношей (до 38% их голосов).

Казалось бы, будущих педагогов должна притягивать, в первую очередь, школьная, педагогическая тема, однако в реальности и будущие педагоги, и будущие психологи, социологи и философы обнаружили практически одинаковую низкую заинтересованность в данной тематике (от 10,0% до 12,2% голосов). Интервью в фокус-группах в педагогическом вузе подтвердили эту тенденцию: выбор будущей профессии не имеет значительного влияния на жанровые медийные предпочтения студентов.

В среднем ни военная, ни производственная, ни научно-техническая, ни религиозная медийная тематика не смогла собрать больше 26% голосов студентов.

При более-менее совпадающих процентных предпочтениях студентов Южного федерального университета и Таганрогского государственного педагогического института бросается в глаза разница в отношении к политической тематике медиатекстов. У будущих педагогов эта тема набрала скромные 12,2% го-

лосов (без заметной гендерной разницы), в том время, как у ростовчан – 58,0% (также без гендерных отличий в предпочтениях). Такого рода «политизация» студентов ЮФУ, по-видимому, связана с тем, что многие из них учатся на специальностях, связанных с социологией, политологией и философией.

И только 2% студентов (причем, только ростовчан) указали, что их никоим образом не привлекает ни одна медийная тема, что практически точно соотносится с числом студентов, не любящих фильмы и сериалы (от 2% до 2,4%).

Аналогичный опрос студентов ТГПИ 1991 года (нами тогда было опрошено 330 человек) показал похожие тенденции – список самых популярных у студентов возглавили молодежная (70,9% голосов), любовная (89,0% голосов), современная (73,8%) темы [Федоров, 1994, с.319].

Сравним предпочитаемую тематику медиатекстов студентами из четырех вузов – Южного Федерального университета, Таганрогского государственного педагогического института, Людвигсбургского педагогического института и Оренбургского государственного университета [Мясникова, 2010, с.27].

Как видно из таблицы 22, наиболее близкими оказались тематические предпочтения студентов всех четырех вузов по таким темам как: историческая (везде свыше 40% предпочтений), современная (около 40% предпочтений), спортивная, нравственная и научно-техническая (в среднем около 20% предпочтений). Практически одинаково (около 30% голосов) предпочтение студентами Южного Федерального университета, Таганрогского государственного педагогического института и Людвигсбургского педагогического института криминальной тематики. Весьма близка популярность любовной темы (от 53% до 58%) у студентов Людвигсбургского педагогического института и Таганрогского государственного педагогического института.

Треть российских студентов (ЮФУ, ТГПИ и ОГУ) благоволит к мистической теме в ущерб религиозной (не сумевшей набрать ни в одном российском вузе более 14% голосов). Зато, вероятно, более религиозные немецкие студенты относятся к этим двум темам иначе: почти четверть из них поддерживает религиозную тему, и только 10% – мистическую. Прохладнее немецкие студенты относятся и к космической теме.

Некоторое удивление вызывает слабая заинтересованность немецкой студенческой аудитории молодежной тематикой. Логичного объяснения этому феномену я пока не вижу…

Наименее политизированными в области медийных тематических предпочтений (12,2%) оказались студенты Таганрогского государственного педагогического института. Зато они же – наибольшие приверженцы приключенческой (48,8%) и экологической (21,9%) тематики (последнее можно объяснить тем, что на младших курсах студентам ТГПИ читается курс экологического воспитания).

Однако, несмотря на некоторый разброс, у тематических медийных предпочтений студентов четырех вузов и двух стран, скорее, больше общего, чем контрастного. Во всяком случае, преобладающая популярность современной, любовной, приключенческой, исторической, молодежной, криминальной тематики (как мы выяснили, в первую очередь – развлекательного спектра) очевидна. А это еще раз подтверждает валидность результатов нашего тестирования.

Мотивы контактов студентов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, компьютерными играми, Интернетом и т.д.), медиатекстами. Совпадают или нет с выбранными студентами медийными жанрами и темами обозначенные ими же мотивы данных предпочтений? Анализ результатов тестирования дает положительный ответ на этот вопрос.

Таблица 22. Привлекательные для студентов темы медиатекстов медиатекстах *

№	Привлекательные для студентов темы медиатекстов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данную тему в следующих вузах:			
		Южный федеральный университет	Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова	Людвигсбургский педагогический институт	Оренбургский государственный университет
1	историческая	50,0%	41.5%	44,5%	41%
2	космическая	15,0%	17.1%	9%	14%
3	криминальная	28,0%	29.3%	30%	14%
4	любовная	36,0%	58.5%	53%	45%
5	мистическая	30,0%	36.6%	10,5%	31%
6	молодежная	51,0%	70.7%	19%	49%
7	научно-техническая	24,0%	17.1%	24%	19%
8	нравственная	24,0%	19.5%	19%	20%
9	политическая	58,0%	12.2%	27%	25%
10	приключенческая	23,0%	48.8%	28%	33%
11	бизнеса	14,0%	4.9%	8,5%	6%
12	религиозная	13,0%	4.9%	24,5%	11%
13	современная	40,0%	41.5%	43%	39%
14	спортивная	29,0%	21.9%	25%	20%
15	экологическая	6,0%	21.9%	6%	11%
16	эротическая	16,0%	29.3%	10%	16%

* некоторые темы, включенные в тестирование в нашем эксперименте (например, военная, школьная и др.), в эксперименте Т.И.Мясниковой затрагивались.

Так половина студентов ЮФУ и ТГПИ (без ощутимой гендерной разницы в ответах) четко подтвердила неслучайность своей доминирующей ориентации на зрелищные жанры, заявив в качестве основного мотива своих контактов с медиа стремление к развлечению (50% – 51%; отметим, что у 330 студентов ТГПИ 1991 года этот процент был почти вдвое больше – 91,5%), чтобы «просто занять свободное время» (29% – 46%), к рекреации, к виртуальному уходу от жизненных проблем (от 26% до 41%), услышать любимую музыку (от 37% до 61%, здесь мы помним, что студентами предпочитается в основном поп-музыка).

Стремление студентов получить от медиатекстов новую информацию (70% – 81%) в значительной степени связано с их ориентацией на информационные жанры, примерно в тех же или несколько меньших процентных диапазонах заявленной ими ранее.

Прагматический мотив поиска материалов для учебных, научных, исследовательских целей объединяет студентов ЮФУ и ТГПИ (48% – 51% голосов). В этой связи даже удивительно, что его заявляют в качестве основного лишь половина респондентов. Ведь, казалось бы, в вузе такой мотив (особенно по отношению к Интернету) должен быть свойственен подавляющему большинству студентов.

Не думаю, что З.Фрейд был бы доволен тем, что лишь от 2,4% до 8,8% студентов ЮФУ и ТГПИ в качестве ведущего мотива своих медийных контактов указали стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни), и только от 7,8% до 9,8% – стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом). Что ж, вопросы эти довольно интимные, и далеко не каждый респондент, даже анонимно, захочет признаться в том, что является жертвой «компенсаторного эффекта» и «психологического дискомфорта». Хотя и то, и другое – совершенно естественно для человеческой психики. Более того, именно эти мотивы, как правило, ярко проявляются при просмотре мелодрам, а их сторонников, как мы выяснили ранее, среди студентов оказалось немало (от 38% до 58%).

Другой «фрейдистский» мотивационный показатель – стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста) – получил у студентов большую поддержку (от 7,8% до 17,1%, с преимуществом женских голосов).

Любопытно, что мотив стремления к острым, стрессовым ощущениям во время контакта с динамичными медиатекстами активного действия (action) отметили среди ведущих только от 4,9% до 13,7% студентов ЮФУ и ТГПИ. И это при том, что приключенческую тему (где как раз и доминирует action) назвали среди своих любимых гораздо больше респондентов – от 23% до 48%. Не думаю, что здесь сказалось желание студентов ввести в заблуждение составителя

теста. Быть может, сработала поверхностное чтение вопросов и желание поскорее на них ответить. Но, скорее всего, отметив свое стремление к развлечению в целом в качестве главного, студенты не стали потом его детализировать.

Мотив стремления прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора (от 21,6% до 34,1% с доминантой женских голосов) сам по себе еще ни о чем не говорит. Этим автором может быть как популярный создатель стереотипных детективных историй, так и великий классик. Так и по отношению к мотиву увидеть/услышать любимого ведущего (от 13,7% до 24,4% голосов): им может быть и интеллектуал-политолог, и обаятельный конферансье.

О своем стремлении к критике содержания медиатекста, позиции его авторов заявили от 12,2% до 17,6% респондентов (с доминантой мужских голосов). Стремление развивать свое критическое мышление само по себе похвально, другое дело, что конкретное его проявление нуждается в специальном дополнительном изучении.

Стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста (от 7,3% до 18,6% предпочтений с явной доминантой голосов студентов Южного федерального университета), стремление к эстетическим впечатлениям, к наслаждению мастерством авторов медиатекста (от 26,5% до 26,8% предпочтений) стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста (от 17,1% до 18,6% предпочтений) свойственно обычно аудитории, выбирающей такие медийные жанры, как драма, трагедия или притча.

Если брать средний процент всех студентов ТГПИ и ЮФУ, отметивших драму среди своих предпочтений (43%), то окажется, что только половина почитателей драмы опирается при этом на эстетические, философские или нравственные мотивы. Куда больше соотносится с обозначенной выше мотивацией предпочтение студентами жанров трагедии (от 14,6% до 17,6%) и притчи (от 2,9% до 7,3%).

Амбициозное стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры указали в качестве ведущего мотива своих контактов с медиа от 8,8% до 12,2% студентов ТГПИ и ЮФУ. Примерно столько же голосов получило стремление самим научиться создавать и распространять медиатексты (от 7,3% до 11,8% голосов). Впрочем, последнее не вызывает удивления – наши респонденты не учатся на факультетах, связанных с подготовкой будущих медийных профессионалов (чтобы не ставить студентов различных факультетов в неравные условия, мы намеренно не опрашивали студентов факультета журналистики). Однако то, что примерно каждый десятый из опрошенных назвал в качестве ведущего мотив стремления создавать медиатексты самому, отражает общемировую тенденцию все более массового вовлечения в данный процесс людей различных профессий (интернет-блоги, социальные сети, съемка компактной цифровой камерой и пр.).

Обозначая в тесте в качестве одного из вариантов ответа стремление получить (в результате контакта с медиа) материальную пользу, мы, в первую очередь, имели в виду, с одной стороны, популярные в Интернете различные разновидности сетевого маркетинга и он-лайн бизнес-проектов; с другой – многочисленные грантовые возможности для студентов и молодежи, информация о которых регулярно дается как в прессе, так и в сети. Оказалось, что такого рода финансовая мотивация по отношению к контактам с медиатекстами у студентов не слишком развита. На нее – в качестве ведущей -указали от 5,7% до 10,8% студентов ТГПИ и ЮФУ, что в той или иной степени коррелируется с числом студентов, склонных к развитию своего критического мышления и к интеллектуальным спорам с создателями медиатекстов.

Никаких мотивов для контактов с медиатекстами не оказалось лишь у 1% до 1,6% студентов. Причем, только у юношей. Очевидно, что в основном это те же респонденты, что ранее отмечали свое неприятие любых медийных жанров и тем.

Мы условились считать, что

- **высоким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 80% – 100% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.
- **средним уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 50% – 79% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.
- **низким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы менее чем на 50% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

В итоге оказалось, что высоким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладает не более 1% студентов ЮФУ и ТГПИ (при этом исключительно женского пола), средним – от 2% до 4,9% (здесь, напротив, преобладают респонденты-юноши). Низкий уровень мотивационного показателя медиакомпетентности оказался свойственен 95% – 97% опрошенных студентов (без гендерной разницы).

При этом отметим, что низкий комплексный уровень мотивационного показателя медиакомпетентности никоим образом не равен понятию низкой мотивации по отношению к медиатекстам как таковой. Просто тотально мотивированная на развлечение аудитория, как правило, не может дать утвердительные ответы более чем на 50% вопросов нашего теста, т.к. в противном случае она неизбежно должна будет поддерживать более интеллектуальный и разнообразный спектр ответов.

С другой стороны относительно узкий спектр мотивации по отношению к медиатекстам может быть свойственен и людям высокого интеллектуального уровня, выбирающим в качестве основных мотивов медийных контактов, к примеру, стремление к эстетическим впечатлениям и/или философскому спору. Поэтому, 19,7% процентов студенческой аудитории ЮФУ и ТГПИ, заявившей об таких предпочтениях в своих ответах, в нашем эксперименте могут претендовать по положительную оценку своей медиакомпетентности (хотя ее общий мотивационный компонент и не превышает у них 50% процентный барьер).

Пользуясь, результатами аналогичного тестирования, проведенного Т.И.Мясниковой [Мясникова, 2010, с.28], мы составили таблицу предпочитаемых студентами четырех вузов – Южного Федерального университета, Таганрогского государственного педагогического института, Людвигсбургского педагогического института и Оренбургского государственного университета – мотивов контактов студентов с медиа (таб.23).

Сравнительный анализ данных таблицы 23 показывает, что во всех четырех вузах лидирующие место занимают следующие мотивы контактов с медиа, медиатекстами: стремление получить новую информацию (в среднем 73% голосов), стремление к развлечению (в среднем 56% голосов студентов, но у немецких студентов рейтинг развлекательного мотива гораздо выше – 84%), стремление услышать любимую музыку (в среднем 45% голосов студентов), поиск материалов для учебных целей (в среднем 42% голосов студентов), стремление просто занять свободное время (в среднем 40% голосов студентов), стремление к рекреации, отдыху (в среднем 38% голосов студентов), прочесть/ увидеть/ услышать произведение любимого автора (в среднем 22% голосов студентов). Здесь, несмотря на некоторый разброс в цифрах, обнаруживается общая для студентов всех четырех вузов ориентация на развлекательно-рекреационные мотивы.

Стремления к эстетическим впечатлениям, к извлечению нравственных уроков из медиатекста в совокупности набирают примерно 20% голосов студентов. При этом максимально низкая мотивация (от 5% до 11% голосов) здесь у немецких студентов. Впрочем, немецкие студенты показывают более низкую мотивацию, чем их российские сверстники, по многим позициям. Таким, как стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора (6,5% голосов), стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры (6,5% голосов), стремление к идентификации – к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста (всего лишь 1,5% голосов), стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста (все те же 1,5% голосов) и др.

Удивляет также то, что только 26% немецких студентов указали среди ведущих мотивов контактов с медиа поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей, в то время как у студентов российских на этот мотив указала половина опрошенных.

Таблица 23. Мотивы контактов студентов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, компьютерными играми, Интернетом и т.д.), медиатекстами

№	Привлекательные для студентов мотивы контактов с медиа, медиатекстами (% предпочтений в целом)	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный мотив контактов с медиа и медиатекстами в следующих вузах:			
		Южный федеральный университет	Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова	Людвигсбургский педагогический институт	Оренбургский государственный университет
1	стремление получить новую информацию (73,5%)	81,4%	70,7%	75%	67%
2	стремление к развлечению (56,0%)	50,0%	51,2%	84%	39%
3	стремление услышать любимую музыку (45,6%)	37,3%	61%	36%	48%
4	поиск материалов для учебных, научных, целей (42,3%)	48,0%	51,2%	26%	44%
5	стремление просто занять свободное время (40,2%)	29,4%	46,3%	47%	38%
6	стремление к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни) (37,8%)	26,5%	41,5%	45%	38%
7	стремление прочесть/ увидеть/ услышать произведение любимого автора (22,5%)	21,6%	34,1%	6,5%	28%
8	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста) (20,8%)	26,5%	26,8%	5%	25%
9	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста (18,6%)	18,6%	17,1%	11,5%	27%
10	стремление увидеть/услышать любимого актера/ведущего (17,9%)	13,7%	24,4%	11,5%	22%
11	стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его авторов (13,7%)	17,6%	12,2%	17%	8%
12	стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателями медиатекста (11,1%)	18,6%	7.3%	1,5%	17%
13	стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры (10,4%)	8,8%	12,2%	6,5%	14%

14	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста) (8,9%)	7,8%	17,1%	1,5%	9%
15	стремление к острым, стрессовым ощущениям во время контакта с динамичным, медиатекстов активного действия (action) (8,7%)	13,7%	4,9%	7%	9%
16	стремление научиться создавать и распространять медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов (8,0%)	11,8%	7.3%	4%	9%
17	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом) (6,8%)	7,8%	9,8%	1,5%	8%
18	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни) (5,6%)	8,8%	2,4%	0%	11%
19	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами (1,5%)	1,0%	1.6%	3,5%	0%

Существенную разницу в ответах российских и немецких студентов по этим позициям можно, наверное, объяснить определенного рода «закрытостью» респондентов из Людвигсбурга по отношению к незнакомой им иностранке (Т.И.-Мясниковой), проводившей тестирование. Ведь, действительно, трудно предположить, что немецкие студенты совсем не подвержены таким естественным для медийного восприятия процессам, как отождествление себя с персонажем/ведущим медиатекста, или стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни). Благодаря гранту немецкого научного фонда DAAD, в июне 2010 года мне также довелось общаться со студентами Людвигсбургского педагогического института, и мои беседы с ними косвенно подтверждают их осторожность и сдержанность относительно обнародования своих медийных предпочтений.

Анализ результатов тестирования студентов по блоку вопросов «Выявление уровня пользовательского/контактного показателя (частота контактов с различными видами медиа, пользовательские умения по отношению к медийной аппаратуре) медиакомпетентности аудитории»

Цель: выявить частоту контактов аудитории с различными видами медиа, пользовательские умения данной аудитории; полученные результаты показывают степень приобщенности респондентов к медийной аппаратуре, приоритетность выбора тех или иных видов медиа.

Каждому респонденту предлагается выбрать характерный для него вариант частоты контактов с различными видами медиа (прессой, телевидением, радио, Интернетом, компьютерными/видеоиграми) и медийные пользовательские умения из нескольких вариантов.

Понятно, что на содержание медийных контактов будут оказывать влияние уровни мотивационного показателя медиакомпетентности. Однако, согласно нашей гипотезе, это влияние не является прямым: то есть даже широкий спектр мотивов для контакта с медиа вовсе не означает, что эти контакты будут слишком частыми и наоборот.

Частота контактов аудитории с текстами прессы. Анализ результатов тестирования студентов показал, что они в основном читают прессу несколько раз в неделю (от 36,6% до 53,9% голосов – с преобладанием женских). Несколько раз в месяц читают прессу от 11,8% до 21,9% (на сей раз преобладают мужские голоса), еще реже обращаются к прессе – от 13,7% до 24,4% респондентов.

Разница между студентами Южного федерального университета и Таганрогского государственного педагогического института обнаруживается по отношению к двум крайним позициям. 17,6% студентов ЮФУ читают прессу ежедневно, в то время как у студентов ТГПИ такая привычка свойственна только 2,4% (при этом – только девушкам). Среди немецких студентов процент респондентов, читающих прессу ежедневно, оказался более высоким – 21,5% [Мясникова, 2010, с.29].

И если среди студентов ЮФУ нет людей, полностью игнорирующих прессу, то в ТГПИ таковых 9,8% (при этом все они мужского пола). С одной стороны, такого рода процентный разброс, может объясняться относительно малой выборкой респондентов. С другой стороны – несколько более высоким уровнем общего интеллектуального развития студентов одного из самых крупных университетов страны (ЮФУ, куда в большей степени, чем в ТГПИ, поступают городские жители).

Частота контактов аудитории с радиопередачами. Слушание радио у студентов заметно популярнее чтения прессы: ежедневно к нему обращаются от 26,8% до 37,3% аудитории (в большей степени это девушки) и еще 17% делают это несколько раз в неделю. В тоже время число студентов, которые слушают радио редко или вовсе его не слушают, составляет в совокупности не менее трети опрошенных. При этом в минимальном обращении к радио доминируют таганрогские студенты мужского пола. Немецкие студенты слушают радио гораздо чаще (52% делают это ежедневно) [Мясникова, 2010, с.29].

Частота контактов аудитории с видео/компьютерными играми. В отличие от школьников, студенты ТГПИ и ЮФУ играют в компьютерные/видеоигры более умеренно. Ежедневно это делают от 12,2% до 37,3% студентов (с небольшим перевесом голосов юношей). Несколько раз в неделю – от 17,6% до

24,4% (без существенной гендерной разницы). Несколько раз в месяц – около 10%. Однако при этом от 27,5% до 36,6% студентов играют в компьютерные игры редко, а 11,5% – не играют в них вовсе.

Частота контактов аудитории с телепередачами. Студенты ТГПИ и ЮФУ смотрят телепередачи гораздо охотнее, чем читают прессу, слушают радио или играют в компьютерные игры. Свои ежедневные контакты с телеэкраном отметили от 54,9% до 70,7% студентов (преимущественно – женского пола). Несколько раз в неделю смотрят ТВ от 9,8% до 15,7% респондентов. Несколько раз в месяц – от 3,9% до 7,3% . Число студентов, которые почти не смотрят или вовсе не смотрят телевизор, в совокупности составляет всего лишь 8,7% .

Частота контактов аудитории с Интернетом. Еще недавно просмотр телепередач безраздельно доминировал у любой аудитории. Однако сегодня студенческая молодежь предпочитает не ТВ, а Интернет: ежедневно его используют от 73,2% до 89,2% респондентов из ТГПИ и ЮФУ (без существенной гендерной разницы). Несколько раз в неделю заходят в сеть от 6,9% до 19,5% студентов. Число таганрогских и ростовских студентов, пользующихся интернетом или посещающих его редко, не превышает 5%, что еще раз доказывает, что Интернет сегодня все чаще выполняет для студенческой аудитории мультимедийные функции – прессы, радио, телевидения, видео/компьютерных игр.

Кстати, у немецких студентов процент ежедневного использования Интернета находится в том же диапазоне – 73% [Мясникова, 2010, с.29].

Частота контактов аудитории с мобильным телефоном. Однако не стоит забывать, что современный мобильный телефон уже вобрал в себя практически все медийные функции – от прессы и радио – до видеоигр, телевидения и интернета. Отсюда понятно безраздельное лидерство мобильной связи в медийных предпочтениях студентов: 97% студентов таганрогского и ростовского вузов (без заметной гендерной разницы) назвали мобильный телефон наиболее предпочитаемым для ежедневных контактов видом медиа. Еще более показательно, что такие варианты ответов, как использование мобильного телефона несколько раз в месяц, редко или никогда не набрали ни одного (!) студенческого голоса. Таким образом, можно смело утверждать, что современный студент не мыслит свои медийные контакты без мобильной связи.

К сожалению, в исследовании Т.И.Мясниковой отношение студентов к мобильной телефонии не было затронуто.

Виды медийной аппаратуры, которыми умеет пользоваться аудитория. Среди видов медийной аппаратуры, которыми умеют пользоваться студенты ТГПИ и ЮФУ, на первом месте (от 92,7% до 98% голосов, без ощутимой гендерной разницы) оказались мобильные телефоны, компьютеры и телевизоры. Весьма неплохо обстоит дело с умениями студентов обращаться с другими видами медийной техники (видеомагнитофоном, магнитофоном, диктофоном,

фото/ видео/ кинокамерой): от 80,4% до 93,1% позитивных ответов. О том, что у них нет никаких пользовательских умений по отношению к медийной аппаратуре, заявило только 2,4% студентов (причем, только таганрогских и только женского пола). Так что в целом уровень приобщенности студентов к использованию медийной аппаратурой можно рассматривать как высокий.

Типы медиатекстов, которые умеет создавать аудитория. Как и следовало ожидать, типология медиатекстов, которые умеет создавать студенческая аудитория, вполне соотносится с умениями использовать медийную аппаратуру. Так компьютерные тексты (Word, PDF и др.) умеют создавать от 85,4% до 93,1% опрошенных студентов ТГПИ и ЮФУ (без заметной гендерной разницы). Процессом создания фотографий, мультимедийных презентаций, портфолио владеют от 58,5% до 76,5% студентов (также без существенной гендерной разницы). Около трети студентов (здесь доминируют юноши) могут создавать видео/кинофильмы, клипы, звуковые медиатексты. Есть и более продвинутые пользователи: от 7,3% до 17,6% (здесь большинство составляют юноши и студенты Южного федерального университета) умеют создавать компьютерные или видеоанимации (мультфильмы), тексты и изображения для интернет-страниц, порталов. Не имеют никаких пользовательских умений по созданию медиатекстов или затруднились с ответом не более 5% опрошенных.

Типы медийной деятельности/активности аудитории. Мы попытались проверить валидность ответов студентов на вопросы о видах медийной аппаратуры, которыми они умеют пользоваться и о типах медиатекстов, которые они умеют создавать, вопросом о типах медийной деятельности/активности данной аудитории.

Оказалось, что предпочтительными для студентов ТГПИ и ЮФУ были следующие виды деятельности (в порядке убывания):

- создание и последующее активное использование ящиков электронной почты: от 41,5% до 52,9% предпочтений;
- активное членство в интернет-группах, блогах по интересам («Одноклассники», «В контакте» и др.): от 44,1% до 49,6% предпочтений (без заметной гендерной разницы);
- создание и последующее активное использование/пополнение фото/видео/кинотекстов: от 29,4% до 46,3% предпочтений (без существенной гендерной разницы);
- активное использование интернет-страниц, блогов: от 26,8% до 34,3% предпочтений (без гендерной разницы в ответах);
- создание и последующее активное использование/пополнение мультимедийных портфолио, презентаций: от 19,5% до 31,4% предпочтений (с сильным разбросом по гендерным признакам и месту учебы);
- активное членство в авторской группе периодического издания (включая интернет-прессу) или радио/телепередач, в группе владельцев интернет-магазинов или и иных порталов по оказанию коммерческих услуг населению: от 2,4% до 5,9% предпочтений.

Не выбрали никаких типов медийной деятельности/активности только 5,7% студентов (в основном это юноши Южного федерального университета). Затруднились с ответом 15,9% студентов (преимущественно женского пола).

Таким образом, эти результаты подтвердили тенденцию, обозначенную в ответах на предыдущие блоки вопросов: как минимум четверть современных студентов активно занимаются медийной деятельностью, вовлечены в процесс практической медийной активности.

Классификация уровней пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности. Мы условились считать, что:

- **высоким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 80% – 100% типами медийной аппаратуры; умеют создавать 80% – 100%, перечисленных в наших вопросах медийных текстов; заняты 80% – 100% видами медийной активности.
- **средним уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 50% – 79% типами медийной аппаратуры; умеют создавать 50% – 79%, перечисленных в наших вопросах медийных текстов; заняты 50% – 79% видами медийной активности.
- **низким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться менее 50% типами медийной аппаратуры; умеют создавать менее 50%, перечисленных в наших вопросах медийных текстов; заняты менее 50 % видами медийной активности.

В итоге оказалось, что никто среди опрошенных студентов ТГПИ и ЮФУ не обнаружил высокого уровня пользовательского показателя медиакомпетентности, что, впрочем, логично, т.к. ни один из них не учится в вузе на медийных факультетах и, тем паче, не является профессионалом в области медиа.

Средний уровень пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности обнаружили от 12,2% до 17,6% (без заметной гендерной разницы респондентов), что несколько меньше заявленной четвертью студентов своей склонности к практической медийной деятельности.

Низкий уровень пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности был свойственен 81,4% – 87,8% опрошенных нами студентов (также без гендерной разницы). Это означает, что в отдельных видах медийной деятельности (например, в создании фотографий или использовании электронной почты) тот или иной студент может находиться на очень высоком пользовательском уровне, однако не владеет комплексными умениями работы с разнообразными медиа для создания тех или иных текстов.

Анализ результатов тестирования студентов по блоку вопросов «Выявление уровня когнитивного/информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) медиакомпетентности аудитории»

Цель эксперимента по данному блоку: выявить знания аудиторией терминологии, истории и теории медиакультуры. Результаты анализа ответов аудито-

рии по данному блоку, с одной стороны, будут свидетельствовать о пробелах в области терминологии, теории и истории медиакультуры у респондентов в контрольной группе опрошенных, а с другой стороны – об эффективности проведенных занятий медиаобразовательного цикла в экспериментальной группе.

Практическая реализация. Особенность этой части тестирования в том, что респонденту предлагается ответить на вопросы трех разделов блока, которые рассчитаны на выявление знаний терминологии (10 вопросов), истории (10 вопросов) и теории (10 вопросов) медиакультуры.

Конечно, между уровнями контактного, мотивационного и информационного показателей медиакомпетентности существует определенная связь. Понятно, что человек, не имея медийных контактов и мотивов, не может обладать информацией о медиакультуре. Однако, согласно нашей гипотезе, высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности вполне может совмещаться в человеке с низким/средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Понятно, что тестирование, основанное на выборе одного правильного варианта из нескольких предложенных, всегда сопровождается элементом случайного/интуитивного верного ответа, не основанного на подлинных знаниях. Кроме того, не исключена ситуация «помощи соседа по парте». Однако результаты такого рода тестирования можно всегда проверить/дополнить циклом индивидуальных аналитических, творческих заданий, собеседований.

Знания терминологии медиакультуры. Более половины опрошенных нами студентов ТГПИ и ЮФУ – от 48,8% до 90,3% (средний процент по двум вузам – 69,5%, без существенной гендерной разницы в ответах) смогли правильно ответить на вопросы о том, что такое «медиатекст», «медийный монтаж», «категория медиа», «медиатека», «медиакультура», «медиавосприятие», «язык медиа», «медиакомпетентность». Несколько меньшее число респондентов (42,8%) высказались в пользу верного определения «фабулы медиатекста».

Знания истории медиакультуры. Существенно хуже оказалось у студентов ТГПИ и ЮФУ со знанием конкретных дат, временных периодов, фамилий деятелей, связанных с развитием истории медиакультуры: 17,8% процентов верных ответов у таганрогских студентов и 29,6% – у ростовчан; средний процент знаний студентов двух вузов – 23,7%.

Знания теории медиакультуры. Уровень знаний студентами теории медиакультуры, судя по их ответам на вопросы и задания, оказался следующим: 31,5% верных ответов у студентов Таганрогского государственного педагогического института и 36,2% – у студентов Южного федерального университета (средний процент по двум вузам – 33,8%).

Классификация уровней когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности. Мы условились считать, что ***высоким уровнем*** когни-

тивного/информационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, правильно ответившие на 80% – 100% вопросов. В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50% – 79% вопросов, можно квалифицировать как обладающих ***средним уровнем*** когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности. А на получивших менее 50% верных ответов – ***низким.***

Итого, количество опрошенных студентов ТГПИ и ЮФУ, обнаруживших средний уровень медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю, было по двум вузам в целом 39,1% (без существенной гендерной разницы). Низкий уровень медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю был присущ 59% опрошенных (также без существенных гендерных различий в ответах). Высокий уровень медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю обнаружили только 3,8% студентов Южного федерального университета, тогда как в Таганроге таковых не оказалось вовсе. В целом это свидетельствует, что более половины студентов, не взирая на свою плотную приобщенность к отдельным видам медиа (в первую очередь – к мобильной телефонии, Интернету и телевидению) и пользовательские умения по отдельным видам медиатехники, в целом обнаружили низкий уровень медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю.

Выводы. Несмотря на активно мотивированную потребность в медийном развлечении и отвлечении от проблем окружающей жизни (свыше половины предпочтений респондентов), комплексный уровень мотивационного показателя медиакомпетентности студентов в целом можно характеризовать как низкий (96%).

Процент студентов, стремящихся к философскому/ интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста, к эстетическим впечатлениям, наслаждению мастерством авторов медиатекста, к извлечению нравственных уроков из медиатекста, не превышает в целом (по двум вузам – ТГПИ и ЮФУ) 16,5%. Однако эта категория студентов, по-видимому, в своих ответах игнорировала многие из других существенных составляющих мотивационного показателя медиакомпетентности и, таким образом, не смогла набрать нужное число баллов для того, чтобы оказаться в нише высокого комплексного показателя мотивационной медиакомпетентности.

Низкий уровень комплексного пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности в совокупности обнаружили 84,6% опрошенных нами студентов двух вузов. Разумеется, в отдельных видах медийной деятельности многие студенты находятся на более высоком пользовательском уровне, однако не владеют комплексными умениями использования разнообразных медиа для создания тех или иных медиатекстов. Таким образом, пользовательские медийные умения студентов в целом не носят разностороннего характера.

Низкий уровень медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю выявлен у 59% опрошенных студентов. При этом оказалось, что около 40% студентов обнуружили относительно приемлемый (для студентов, не обучающихся на медийных факультетах) – средний уровень знаний в области терминологии, истории и теории медиакультуры.

В дальнейших исследованиях нам предстояло выявить уровни перцептивного, оценочного, практико-операционного (деятельностного) и креативного показателей медиакомпетентности студенческой аудитории. Подробные таблицы констатирующего эксперимента даны в приложении.

Литература

Мясникова Т.И. Сравнительный анализ медийных предпочтений русских и немецких студентов: аксиологический ракурс // *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2010. № 10. С.25-32.

Федоров А.В. *Подготовка студентов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео).* Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. 383 с.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

3.4. Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность»: итоги

(автор – А.В.Федоров)

С 18 по 25 октября 2009 года на базе Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова при поддержке Министерства образования и науки РФ, в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» проводилась Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность».

В оргкомитет Научной школы вошли: директор Российского института культурологии, доктор искусствоведения, профессор К.Э.Разлогов, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института, доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации медиапедагогики России, главный редактор журнала «Медиаобразование» А.В.Федоров; декан факультета журналистики Белгородского государственного университета, доктор филологических наук, профессор, член Ассоциации медиапедагогики России А.П.Короченский, профессор Высшей школы экономики (Москва), кандидат педагогических наук, член Ассоциации медиапедагогики России А.В.Шариков и др.

Цель проведения данной научной школы для молодежи (до 35 лет) состояла, во-первых, в эффективном освоении молодыми исследователями и преподавателями лучших научных и методических достижений в области медиаобразования, во-вторых, в организации творческого диалога по проблемам медиаобразования и медиакомпетентности; в-третьих, – в создании интегративного коммуникативного пространства молодых ученых за счет расширения межличностных научных контактов и интенсификации обмена научным опытом и информационного обмена молодых ученых в контексте заявленной тематики медиаобразования и медиакомпетентности.

Набор в школу осуществляется на конкурсной основе. Приоритет получили заявки молодых исследователей, преподавателей, педагогов, аспирантов в возрасте до 35 лет, чьи научные результаты и интересы были максимально приближены к проблематике научной школы. Слушатели школы активно участвовали в дискуссиях, работе круглого стола, выступали с устными сообщениями по медиаобразовательной тематике.

Проезд, обучение, проживание и питание отобранных в результате конкурса тезисов докладов участников научной школы (из Москвы, Санкт-Петербурга, Архангельска, Борисоглебска, Владикавказа, Иркутска, Минска, Саратова, Тольятти, Челябинска и других городов) в период ее функционирования осуществлялся за счёт средств, выделенных Таганрогскому государственному педагогическо-

му институту в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы».

Программа научной школы для молодых ученых предусматривала:

- образовательный курс, в рамках которого были прочитаны лекции, организованы практические занятия, дискуссии, тестирование, круглый стол с ведущими учеными, проводящими исследования в сфере медиаобразования.
- доклады молодых (до 35 лет) участников Научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность», бесплатное получение ими изданий по тематике Школы (четырех сборников статей, учебных программ, тестов и творческих заданий по тематике медиаобразования). Размещение всех изданий, сборников на сайте Всероссийской научной школы для молодых ученых «Медиаобразование и медиакомпетентность» http://edu.of.ru/mediacompetence.
- публикацию отобранных Оргкомитетом статей молодых участников Научной школы в специальном научном сборнике Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность».

В ходе работы Научной школы состоялись мастер-классы и лекции доктора педагогических наук, профессора, президента Ассоциации медиапедагогики России, главного редактора журнала «Медиаобразование», члена Правления Союза кинематографистов РФ А.В.Федорова; доктора политических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы России, профессора Санкт-Петербургского государственного университета, члена Союза журналистов РФ и Ассоциации медиапедагогики России С.Г.Корконосенко; зав.лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования, кандидата педагогических наук, Члена Ассоциации медиапедагогики России Е.А.Бондаренко; декана факультета журналистики Белгородского государственного университета, доктор филологических наук, профессора, члена Союза журналистов РФ, члена Ассоциации медиапедагогики России А.П.Короченского; заслуженного деятеля искусств РФ, кандидата искусствоведения, кинорежиссера, члена Союза кинематографистов РФ, члена Ассоциации медиапедагогики России Г.М.Евтушенко; доцента кафедры психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, кандидата педагогических наук, члена Ассоциации медиапедагогики России М.В.Жижиной; председателя Правления МОО «Информация для всех» А.А.Демидова; зав.кафедрой социальной педагогики и психологии, Таганрогского государственного педагогического института, кандидата педагогических наук, профессора, члена Ассоциации медиапедагогики России В.В.Гура; зав.кафедрой социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института, кандидата педагогических наук, доцента, члена Ассоциации медиапедагогики России И.В.Челышевой, доцентов Таганрогского государственного педагогического института, кандидатов педагогических наук, членов Ассоциации медиапедагогики России Е.В.Мурюкиной, В.Л.Колесниченко и Н.П.Рыжих.

Занятия научной школы проходили в современных аудиториях Таганрогского государственного педагогического института, оснащенных мультимедийной аппаратурой. Участникам школы была предоставлена возможность пользования научной библиотекой ТГПИ, с предоставлением доступа к отечественным и зарубежным электронным научным информационным ресурсам.

Констатация уровней медиакомпетентности аудитории (участников Научной школы) основывалась на разработанной нами (Федоров, 2007) классификация показателей развития ***медиакомпетентность личности,*** под которой мы понимаем ***совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме***.

В соответствие с данной трактовкой показателей медиакомпетентности аудитории было предложено 5 основных блоков вопросов и заданий:

- блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);
- блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) развития медиакомпетентности аудитории;
- блок вопросов (тест закрытого типа) для выявления уровней информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) развития медиакомпетентности аудитории;
- блок аналитических заданий для выявления уровней интерпретационного/оценочного показателя (основанного на тех или иных уровнях перцептивного показателя) развития медиакомпетентности аудитории;
- блок творческих заданий для выявления уровней креативного показателя развития медиакомпетентности аудитории.

В анкетировании и тестировании участвовало 60 молодых ученых (до 35 лет) из различных городов и вузов России (Москва, Санкт-Петербург, Архангельск, Белгород, Борисоглебск, Владикавказ, Иркутск, Красноярск, Таганрог, Тольятти, Челябинск и др. городов), прибывших в Таганрогский государственный педагогический институт для участи во Всероссийской научной школе для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность».

Анализ полученных результатов показал, что высокий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности, то есть широкий комплекс

жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических мотивов (включающих: выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; стремление к философскому/интеллектуальному, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, критике их позиции; к идентификации, сопереживанию; стремление к эстетическим впечатлениям; к получению новой информации; к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей и т.д.) обнаружили от 65% до 85% участников Научной школы. Аналогичный уровень у обычных студентов вуза – лишь 11% (см. подробнее результаты нашего аналогичного опроса 45-ти студентов педагогического вуза в монографии: Федоров, 2007, с.464-501).

Таким образом, результаты сравнения медийной мотивации обычных студентов и участников Научной школы, ориентированных на медиаобразование, свидетельствуют об эффективности как их мотивации, так и обучения Научной школе.

По отношению к чтению прессы между участниками Научной школы и обычными студентами в целом не оказалось большой разницы. Около половины и тех и других находятся на среднем уровне контактного показателя (чтение прессы несколько раз в неделю) развития медиакомпетентности. При этом существенных гендерных различий в этом плане также не наблюдается.

Однако мы с самого начала не считали контактный показатель опорным, базовым для общего баланса показателей медиакомпетентности. Бесспорно, человек, который совсем не соприкасается с медиа, не может стать медиакомпетентным. Но и самый высокий уровень телепросмотров, слушания радио, серфинга в Интернете или чтения прессы не может гарантировать высокого уровня медиакомпетентности, если у человека, к примеру, не развиты аналитические способности…

По отношению к слушанию радиопередач между участниками Научной школы и обычными студентами есть определенные различия. Так на свой высокий (ежедневный) уровень слушания радио указали 30% участников Научной школы, в том время, как у обычных студентов он составил 44%, хотя, на наш взгляд, здесь не исключена и погрешность так называемой «малой выборки» респондентов.

По отношению к телевизионным просмотрам разница между обычными студентами и участниками Научной школы также заметна. Только 45% молодых ученых – участников научной школы – смотрят ТВ ежедневно, в то время, как у студентов эта цифра составляет 66%. При этом сравнительный анализ результатов показал, что более высокий уровень «телесмотрения» у обычных студентов нисколько не способствовал повышению их аналитического уровня медиакомпетентности.

Итоги, тестирования показали, что 80% участников Научной школы пользуются интернетом ежедневно (у обычных студентов этот показатель в восемь раз ниже – около 10%). Среди участников Научной школы нет ни одного, кто никогда не использует интернет, в то время, как среди обычных студентов эта цифра составляет 24%.

Никогда не играют в видео/компьютерные игры 50% участников Научной школы, в то время как у обычных студентов эта цифра вдвое ниже – 22%.

Безусловно, частота контактов аудитории с видео/компьютерными играми никоим образом не может быть весомым доказательством их медиакомпетентности. На наш взгляд, даже напротив: слишком частая привычка играть с компьютером отнимает у человека время для контактов с другими видами медиа.

Гендерная разница по отношению к компьютерным играм весьма отчетлива, так как число юношей – поклонников такого рода занятий как минимум вдвое превышает число девушек, что опять-таки соотносится с мировой практикой аналогичных социологических исследований.

Итак, только 35% участников Научной школы (у обычных студентов – 26%) показали высокий уровень контактного показателя развития медиакомпетентности по нескольким видам медиа в целом. Однако при этом не следует забывать, что этот результат обусловлен низкой степенью контактов аудитории с компьютерными играми.

В целом от 20% до 80% процентов опрошенных участников научной Школы присущ средний и высокий уровень контактного показателя развития медиакомпетентности, что само по себе, как мы уже отмечали, не может считаться базовым индикатором для определения уровня медиакомпетентности респондентов в целом.

Выявление уровней информационного показателя развития медиакомпетентности участников Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» проходило в ходе анализа результатов тестирования. Молодым ученым были заданы 30 вопросов, разделенных на блоки по 10 вопросов в каждом. Один блок состоял из вопросов, касающихся терминологии медиа/медиакультуры, второй – истории медиа/медиакультуры, третий – теории медиа/медиакультуры. За один правильный ответ на каждый из вопросов начислялся 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов, которое мог набрать участник Научной школы в результате теста, равнялось 30.

К высокому уровню информационного показателя развития медиакомпетентности мы условились относить знания участников Научной школы, сумевших дать от 80% до 100% правильных ответов (от 24 до 30 баллов). К среднему уровню информационного показателя развития медиакомпетентности – знания участников Научной школы, сумевших дать от 50% до 80% правильных ответов (от 15 до 23 баллов). К низкому уровню информационного показателя развития

медиакомпетентности – знания участников Научной школы, сумевших дать менее 50% правильных ответов (от 0 до 14 баллов).

Конечно, тестирование аудитории по разработанным нами вопросам было не лишено уязвимых мест. С одной стороны, форма теста сохраняла возможность угадывания (интуитивного или логического – методом исключения наиболее сомнительных вариантов) правильного ответа с вероятностью 25%, то есть один верный ответ из четырех возможных. С другой стороны, тестирование не могло дать гарантии от списывания и подсказок друг другу. Однако результаты тестирования сверялись нами с результатами устных опросов и бесед, что в значительной степени помогло убедиться в том, что они в целом верно отразили уровни медиакомпетентности аудитории.

Анализ полученных данных, на наш взгляд, отчетливо показал эффективность занятий Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность». Высокий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности (от 95% до 100% правильных ответов на вопросы, связанные с терминологией, историй и теорией медиа/медиакультуры) показали 77 % участников Научной школы, в то время, как среди обычных студентов таких респондентов оказалось только 13%.

Далее нам показалось важным проанализировать сочетания уровней мотивационного и информационного показателей развития медиакомпетентности аудитории.

Какой-либо сильной зависимости между частотой контактов аудитории с медиа и их мотивационными и/или информационными показателями развития медиакомпетентности не было выявлено. Более низкая, чем у обычных студентов частота контактов, например, с ТВ, нисколько не понизила уровень медиакомпетентности участников Научной школы.

У обычных студентов доминировал низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности («безграмотность», то есть незнание языка медиа; неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения; анализ медиатекста, основанный на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей). Таких студентов оказалось 71%. (без существенной гендерной разницы). Примеров здесь можно приводить много, но все они однообразны и сводятся к короткому или длинному пересказу фабулы медиатекста. Конечно, в том или ином пересказе фабулы нередко можно обнаружить элементы опоры на медиавосприятие на уровне «отождествления с персонажем», однако это, на самом деле, только элементы, намеки, которые в итоге почти не влияют на в целом низкий уровень аналитических способностей респондентов.

У участников Научной школы низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя, вообще не был зафиксирован.

Средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности (умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование); анализ медиатекста, основанный на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности), оказался свойственен примерно 26% обычных студентов (без заметных гендерных различий). У участников Научной школы средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности оказался заметно выше (60%).

Высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности (анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.; анализ медиатекста основанный на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности) обнаружили только 4% обычных студентов. Зато у участников Научной школы высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности оказался в 10 раз выше (40%).

Такая существенная разница в уровнях оценочных показателей возникла, несмотря на то, что, как уже отмечалось ранее, многие обычные студенты имели довольно высокие контактные уровни показателей медиакомпетентности.

Таким образом, анализ полученных нами данных еще раз убеждают в том, что высокая степень частоты контактов с медиа сама по себе не приводит к высокому уровню способности к полноценному восприятию/анализу медиатекстов. Зато на уровнях интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории заметно отражаются уровни их информационного и мотивационного показателей медиакомпетентности.

Также отчетливо прослеживается тенденция, когда наличие высокого уровня информационного показателя медиакомпетентности еще не гарантирует аудитории столь же высокого уровня оценочного показателя развития медиакомпетентности. Это убеждает нас в том, что сама по себе информированность в области терминологии, теории и истории медиа/медиакультуры не приводит к автоматическому повышению аналитических способностей по отношению к медиатекстам.

Поскольку операционный показатель (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания) – неотъемлемая составляющая креативного показателя развития медиакомпетентности, мы не стали анализировать его отдельно. Отметим только, что наши наблюдения за ходом выполнения аудиторией творческих работ различных типов показали, что уровень операционного показателя вполне соотносится с уровнем креативного показателя. Хотя, конечно, сами по себе практические умения не гарантируют высокого уровня креативного показателя развития медиакомпетентности. Это отсутствие прямой зависимости практических умений и творческих результатов хорошо известно в среде профессионалов в мире медиа, когда из нескольких десятков ежегодных выпускников, к примеру, ВГИКа, как правило, заявляют о себе, как о ярких творческих личностях, единицы…

Анализ данных показал, что между уровнями операционного и креативного показателей развития медиакомпетентности существует четкая зависимость. Обученная умениям самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров (на которых и базируется операционный показатель) аудитория участников Научной школы в два с лишним раза превзошли обычных студентов – как по высоким, так и по средним уровням креативного показателя развития медиакомпетентности.

Мы условились считать, что к аудитории, обладающей высоким комплексным уровнем развития медиакомпетентности мы отнесли тех, у которых проявился высокий показатель по трем-четырем основным показателям кроме контактного (высокий уровень которого, как мы доказали, в целом не влияет на развитие мотивационного, аналитического, информационного и творческого показателей). Среди участников научной школы таких оказалось около 80 %, среди обычных студентов – только 4 %).

К аудитории, обладающей средним комплексным уровнем развития медиакомпетентности мы отнесли учащихся, у которых не было зафиксировано ни одного низкого уровня показателя по трем наиболее важным позициям (уровням информационного, оценочного и креативного показателей). Среди участников Научной школы таких было примерно 20% (среди обычных студентов – 15%).

К аудитории, обладающей низким комплексным уровнем развития медиакомпетентности, мы отнесли тех учащихся, у которых обнаружилось от одного и более проявлений низкого уровня показателя по трем наиболее важным вышеуказанным позициям. Среди обычных студентов их оказалось 81%, в то время, как у участников Научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» таких не было совсем.

При этом у участников Научной школы прослеживается явная близость уровней оценочного и комплексного показателей развития медиакомпетентности, что, на наш взгляд, свидетельствует, что оценочный показатель – наиболее значимый показатель развития медиакомпетентности человека в целом.

В рамках практических занятий Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» ее участники выполнили работу на тему «Критический анализ медиатекста», выбрав, как правило, аудиовизуальные медиатексты различных жанров.

В одной из наших работ прошлых лет было предложено обозначить уровни показателя оценки (анализа) медиатекстов аудиторией следующим образом:
- «низкий уровень; *показатели:* умение пересказать фабулу произведения, незнание языка медиа, неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев медиатекста и его автора;
- средний уровень: *показатели:* умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям героев медиатекста на основе фрагментарных знаний, объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах художественного образа, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование);
- высокий уровень; *показатели:* анализ медиатекста, основанный на комплексе знаний по теме медиакультуры, на убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие, оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название произведения как образное обобщение и т.д.» (Федоров, 2001, с.61-62).

Следуя этой логике, были проанализированы творческие работы участников работа Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность».

В итоге мы не обнаружили ни одной творческой работы, автор которой находился бы на ***низком уровне показателя анализа медиатекстов.*** Впрочем, в этом нет ничего удивительного – участники Школы, во-первых, прошли предварительный отбор, в основе которого была максимальная приближенность их научных интересов к медиаобразовательной тематике; во-вторых, это были люди с высшим гуманитарным образованием, для которых общение с медиатекстами – часть повседневной жизни и, как правило, исследовательской и преподавательской работы.

Средний уровень показателя анализа медиатекстов (умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям героев медиатекста на основе фрагментарных знаний, объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах художественного образа) был выявлен в ряде работ.

Например:

«Картина повествует о судьбе девушки, которая в силу жизненных обстоятельств попадает в сообщество людей с ограниченными возможностями слуха. Она учится общаться при помощи языка жестов, знакомится с традициями и особенностями этого сообщества, пытается понять их... Она учится перемещаться в другой мир при помощи языка жестов, отключать слух, но при этом через визуальный канал слышать, воспринимать и ощущать окружающий её мир. Мир, в котором ей комфортно, в котором она видит только позитивные мгновения. … Режиссер выходит на контакт со зрителем через аудиовизуальный канал, через звуковые эффекты. На протяжении всего фильма звучит «живая» музыка, симфонический оркестр. Музыка выступала для меня мостиком в «другой мир», во внутренний мир героев картины. Она формировала в моём сознании позитивные образы, ощущения, эмоции».

«Героиня фильма счастлива, у нее все есть – ребенок, спутник. Семья обеспечена благодаря родителям, недостатка в деньгах нет. Все, чем занимаются молодые родители в свободное время – это компьютер (интернет, игры). Все, что показано в фильме и что делает героиня, – это ее контакт с ребенком. Было бы интересно посмотреть, кто занимается приготовлением пищи, стиркой, уборкой, теми рутинными делами, которые зачастую занимают достаточное количество времени? Родители? Но разве это семья? Героиня живет на всем готовом.... Распущенная жизнь героини: забеременела от одного, ушла к другому, жила с ним, потом вернулась к первому… Все это вызывает отрицательный отклик у окружающих людей, накладывает отпечаток и на молодых, попавших в подобные ситуации… У современного «поколения ноль» нет стремления к высокому, нет желания добиться значительных результатов в профессиональной деятельности. «Поколение ноль» живет на всем готовом, не задумываясь о будущем ни своем, ни своих детей».

«Мне кажется, стоит также обратить внимание на другую немаловажную тему, раскрываемую в фильме, помимо проблемы достоверности информации. Эта тема касается передачи народному сознанию определенной системы ценностей. Меня поразило, как в фильме герои играют на патриотических чувствах людей, которые действительно верят во все происходящее. Предвыборная команда президента, основываясь на социологических исследованиях, составляет образ положительного героя войны, которому сопереживает вся страна. При помощи средств массовой информации происходит манипулирование сознанием людей. Создается образ врага, который угрожает стране, и люди начинают опасаться за свою безопасность. Монтируются военные кадры, создаются военные хроники, нагнетается общая эмоциональная обстановка – естественно, в этой ситуации, народ будет искать поддержки от действующего главы государства. Именно этого и добиваются главные герои фильма. Чем больше положи-

тельных ожиданий от президента – тем больше вероятность, что в стране все останется по-прежнему…

«Фильм несёт в себе духовные ценности. На мой взгляд, подобных фильмов, связанных с православием не так много. Это художественное произведение оставило неизгладимый отпечаток в моей душе, столько разных эмоциональных состояний я не испытывала. От ужаса до улыбки, и от смеха до слёз. Начало фильма меня ужаснуло: кадры, связанные с войной, тяжело смотреть, так как война коснулась каждого дома, каждой семьи. Эпизод с убийством было тоже больно смотреть, хотя можно было понять, что каждый хочет жить…Этот эпизод можно долго рассматривать, изучая поведение, психологию, саму ситуацию.

… Когда мать с больным ребенком приезжает к старцу, чтобы он исцелил мальчика. Мать больше переживает за работу, чем за то, чтобы её сын до конца излечился и смог ходить. Надо ставить жизнь и здоровье человека на первое место, а не материальные ценности. Нельзя ценить вещи (деньги, карьеру и др.) больше чем близких людей. Жить не ради накопительства…

… Большинство людей боятся смерти, и в этом фильме прозвучала довольно интересная мысль, в которой говорится, что умирать не страшно, а страшно перед Богом стоять, грехи давят... Обычно все говорят, что когда человек умирает, его жизнь пролетает перед глазами. Возможно, что перед смертью он вспоминает все свои грехи».

«С одной стороны, фильм вызывает бурю эмоций, сострадание и переживания. Это и не мудрено, подобный мрачный сюжет не оставит никого равнодушным. С другой стороны, обилие крайне негативных сцен, оставивших осадок и после просмотра, не дают возможности назвать медиатекст достойным. В основе сюжета история о шестилетней девочке, живущей с матерью, которую недавно выпустили из тюрьмы. Жизнь девочки, в подобных условиях, очень драматична. Она напоминает зрителям о трагедии общества, о неблагополучных семьях, о несчастных детях.

Весь фильм пропитан унынием, пессимизмом и депрессивным настроением. Убогая обстановка, слабо развитый ребенок, жестокая пьющая мать, кладбищенские мотивы, ненормативная лексика, открытые сексуальные сцены на глазах у ребенка, производят угнетающее впечатление. Особенно бросается то, что героев не называют по именам! Просто бабушка, девочка...

Необыкновенное сострадание вызывает девочка, жалость ее бабушка, отвращение – мать, пренебрежение «друзья» матери. И практически никаких светлых сцен. Наверное, самое трогательное и радостное для ребенка, это поход на кладбище к могиле мальчика и общение с ним, в котором она находит утешение, да еще игрушка – волчок. Но если, это самое светлое в фильме... Конечно, понятно, что фильм реалистичен, что таких семей в нашей стране становится все больше, но реализм в данном случае граничит с натурализмом, что, на мой взгляд, не плюс для фильма. Но главная трагедия, что, несмотря на полнейшее

равнодушие горе-мамаши, девочка ее безумно любит, ждет каждый вечер у окна, щелкая настольной лампой…».

«Автор пытается показать, на какую жестокость по отношению друг к другу способны люди. Они переступают через чувства друг друга, через друг друга, в конце-концов. Завязка – как предсказание общей сюжетной схемы – навела меня на общий ход мыслей режиссера, но не раскрыла все карты по течению и развитию драматических событий в фильме. … Если говорить о сюжете медиатекста в целом, о его явном содержании, то автор умело вызывает у аудитории чувства жалости, страха, вины, любви, ненависти. … Во время просмотра все время происходит оценка собственных жизненных ситуаций, мы размышляем над тем, что такое жестокость, и находим массу ответов на вопросы, меняя некоторые присущие нам до нынешнего времени представления о поступках людей, о том, как они могут вести себя в ситуациях, которые представляет им жизнь».

Высокий уровень показателя анализа медиатекстов (анализ медиатекста, основанный на комплексе знаний медиакультуры, на убедительной трактовке авторской позиции, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название произведения как образное обобщение и т.д.), свойственный многим молодым участникам Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность», можно проиллюстрировать следующими примерами:

«Не случайно события в фильме показаны с 31 декабря. Канун нового года оказался некой точкой отсчёта, нулевой позицией, с которой зритель вместе с главным героем отправляется в путь. Путь этот разделён на этапы-месяцы, представляющиеся целыми эпохами. Он труден для героя по многим причинам. С одной стороны – это путь поиска, с другой – путь потерь, с третьей – форменное бегство. Он бежит от проблем, от ошибок, от обязанностей, от обязанностей. Позже он бежит даже от мечты в созданный им мир его собственных переживаний. Но мир этот хрупок и не защищен ничем кроме его нежелания быть должным. «Я ничего никому не должен» – эта фраза звучит как заклинание или даже молитва против всего, что приносят извне, но, потому что остаётся на уровне самовнушения, не спасает. Герой связан с прежним миром и бессилен против вторжения его обитателей в келью своего существования. На фоне этой беспомощности единственным выходом ему представляется инсценировка самоубийства. Но такой поворот событий в итоге вновь приводит не на свободу, а в очередной тупик: мир по-прежнему беспощаден и загоняет героя в угол… Как ни странно, единственное его утешение – мечта, воплощённая в любви… Он прилагает все усилия, чтобы не дать погаснуть мечте...

…На протяжении всего фильма нам показывают дождливую, пасмурную погоду, и только последний эпизод залит тёплым солнечным светом. Небо голубое, при-

рода жива. Жива душа героя – «просто остановилось сердце»... А, может, оно остановилось только для того, чтобы застучать снова?.. Ведь символично и то, что бывшая жена героя с новым мужем назвали именем Глеб своего маленького сына. Когда мы их видим в последний раз, они, в белых, излучающих свет одеждах, стоящие рядом с колыбелькой, источают чистоту, радость, мир, покой. А многоточие на табличке с именем – ещё одно доказательство продолжения сложной судьбы.

… Можно говорить об образе мужчины-мученика, мужчины-страдальца. Такое женское видение мужской натуры предстаёт как вариант трактовки её сложности, непостоянства, своеволия, некой деспотичности. И всё это крайне в духе женщины славянского типа, готовой терпеть, любить, верить, смиряться, не осуждать, но оправдывать…».

«…Однозначного описания фильму дать нельзя. В шествии серых бумажных человечков (толпа, человечество, обыденное сознание, повседневная жизнь) за белым (прообраз Данко), его избиение, и дальнейшее его воскрешение кто-то увидит историю Христа, историю о трагедии новатора, историю последствий прихода в мир новых идей, о том, как искажаются последователями поиски вечных истин. Для кого-то это произведение о серой толпе, которая наступает на грабли невежества и порока, ненависти к Другому, а также рассказ о пути и существования человечества, отдельного государства. И каждый прав. Объединяет все эти мнения идея утверждения антиномии бытия повседневности: «вера-предательство», «святое-порочное», «гениальное-тривиальное». Не случаен и образ черного человека, контрастирующий с серыми и белым. Финал ставит многоточие, но зритель понимает, что и черного растерзают, а потом будут поклоняться…

… На звук накладывается изображение, аудио первично по отношению к визуальному. Обо всех и об одном, о толпе и о пророке, о серости и о мечтателе, свершается под бессмертное «Адажио» Т.Альбинони. «Адажио» непременно звучит, когда человека провожают в последний путь, заставляет сердце слушателей сжиматься и навевает мысли о Вечном. Автор увидел другой смысл в мелодии «Адажио» – это метафора жизни, а не Смерти. В такт и ритм музыки, выражающей определенную эмоциональную тональность, совершается конкретное последовательное действие, соответствующее музыкальному отрезку, линии жизненного пути.

Раскрытию проблемы способствует выбранная технология, материал фильма – оригами. Бумага как символ гарантии Сущного указывает на вечность и бренность поднятых автором проблем…

Интересно цветовое решение. Черно-серо-белое – выражение этапов человеческого бытийствования. Успех сменяется неудачей, а между ними будни. Отсутствие цвета трактуется как факт сосредоточенности только на сути происходящего – авторское отчаяние, отражение одинаковости мыслительного процесса толпы, подверженной «стадному» рефлексу».

«… Завязка событий не вызвали особого интереса и предвещали скучный, но актуальный для современной действительности сюжет про художника – дипломника, который ловит кайф, расписывая в стиле граффити стены столичной подземки. … Сюжетная линия, с моей точки зрения, построена настолько грамотно, что позволяет современному подростку, юноше (которые наверняка являются целевой аудиторией фильма) из состояния «города», отличающегося социальностью, иллюзорностью и др., перенестись в провинцию, деревню, со своими законами, темпами, сюжетами, лицами, историями и т.п. Это позволило мне ощутить контраст, почувствовать различные контексты современной жизни, задуматься...

Рядом с главным героем появляются различные Личности, которые (также на уровне контрастов) позволяют не только понять различную философию существования человека в этом мире, прочувствовать индивидуальную Трагедию жизни различных людей, место и роль молодого поколения в их судьбе и механизм Преемственности в современном мире, но и задуматься о социальных Стереотипах своей жизни, о ценностях, идеалах…

В этих Личностях, отражены такие актуальные современные проблемы как алкоголизм, отношение к деньгам, эгоцентризм, одиночество, опустошенность, сегрегация, безнаказанность и др. Режиссеру, актерам и др. удалось донести данные проблемы не только на уровне эмоций, но и на уровне логического и нелогического понимания. События позволяют испытать волну чувств от отвращения, циничности, пренебрежения к людям через понимание – к восхищению их сущностью и неповторимостью…

В фильме очень много моментов, отражающих глубинные слои психики, коллективное бессознательное, символы, обращающие зрителя к размышлению о вечности, красоте, свободе и др. Наиболее запомнился образ страусов. Данный сюжет у меня ассоциировался, с одной стороны, с отношением к свободе, с другой стороны, с отношением к вере в мечту, сказку, с третьей – с отношением к «заморскому», иностранному, экзотическому…».

«С первых сцен автор инициирует у зрителя чувство сострадания, сопереживания к главной героине. Она просто запутавшийся наивный ребёнок, который оступился и далее будет честен и открыт. Однако сомнения возникают, когда героиня неожиданно сообщает о том, что парень, с которым она живёт, не отец ее ребёнка. Эти сомнения подкрепляются тем, что героиня не может выбрать, с кем связать судьбу. Её выбор случаен и шаток. Я уже не говорю о полном отсутствии ответственности за судьбу если не свою, то хотя бы собственного ребенка!

Несмотря на это, на протяжении всего фильма не оставляет желание найти какие-то оправдывающие героиню причины ее поступков. Хочется не просто понять, но и оправдать. Автор искусно предоставляет такие возможности: рассказывает о её детстве, и этот рассказ вызывает такие сильные эмоциональные

переживания, что их вполне можно принять за объективное оправдание поступков и мотивов поведения героини.

Проблема «нулевой» личности главной героини сплетается с проблемой формирования личности ее ребенка. Через весь фильм проходит контраст его лица и лиц окружающих. На лице ребёнка можно увидеть надежду, эмоции, переживания. Другие лица пусты и безлики.

Думается, замысел автора был именно в том, чтобы поставить вопросы, которые неизбежно приводят к размышлениям о причинах развивающегося в обществе кризиса человеческих отношений вообще и семейных отношений – в особенности. И эти размышления достигают высокой степени обобщения…

… Нужно ли жалеть главную героиню? В данном случае жалость может принести только сомнительную пользу самоуспокоения. Наоборот, здесь уместнее сказать, что в сфере отношений между людьми каждый сам кузнец своего счастья.

Можно ли полностью переложить вину на родителей и социальное окружение героини? Нет, ибо мы не можем судить о них вполне достоверно, так как видим и воспринимаем все только с позиции героини. Однако любая проблема возникает по совокупности причин и, конечно, социальное окружение это не последняя причина».

«Телефонный звонок, очевидно, вызывает у актера М.Ульянова ощущение опустошающей демонической энергии. Он произносит: «Мистика». Теперь актер ощущает влияние внутренней трагедии Ленина на историю и настоящее. Он осторожно входит в кабинет, с замиранием сердца приближается к креслу Вождя. Напряженная атмосфера передает особое волнение выдающегося актера. Словно тот самый маниакальный взгляд сопровождает его по кабинету. Именно этот взгляд бесконечно опустошил пространство, в котором блуждает М. Ульянов.

Каждый герой в этом документальном фильме (знаменитые актеры Ю. Каюров, К. Лавров, М. Ульянов) воспринимает личность Ленина с различных позиций. Ю.Каюров верен социалистическим идеалам. К.Лавров неоднозначно их принимает, испытывает тревожные чувства. М.Ульянов в большей степени ощущает тяжесть драматизма влияния личности вождя на историю и жизнь людей. Выстраивание психологии, мировоззрений этих актеров направлено в сторону глубинного эмоционального переживания М.Ульяновым тяжелого бремени, которое оставил Ленин. Это иллюстрирует состояние природы: от более теплой, светлой к более холодной, серой цветовой гамме…

Каждый герой живет в своем мире, но этот мир усложняется вместе с желанием осознать степень свободы личности в истории и обществе. Это заставляет принимать безысходность многих явлений, учит впускать их в себя. Процесс этого осознания делает человека уникальным и свободным. Сила воли позволила М. Ульянову взрастить в себе эти качества, благодаря которым он один смог войти в безжизненное и опустошающее пространство без границ...».

При анализе творческих работ участников Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» мы исходили из того, что путь от простого «фабульного анализа» к анализу персонажей и, наконец, к комплексному анализу медиатекста всегда труд не только логический, но и душевный, не только эстетический и семиотический, но и этический. Пройти весь этот путь – задача подлинно медиакомпетентной личности.

В конце работы Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» молодые ученые выразили свое мнения о ее эффективности.

Так участники Научной школы отметили:

- содержательность и разнообразность программы Научной школы (А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, Е.Б.Кемлер, В.А.Косьянова, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, О.В.Степаненко, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.);
- расширение, прояснение и уточнение объема знаний по теории и методики медиаобразования и медиакомпетентности – в результате прослушанных лекций, мастер-классов, ответов экспертов на вопросы аудитории (Л.А.Гулюк, Ю.Д-.Далаева, А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, Е.В.Зюбина, Е.Б.Кемлер, В.А.Косьянова, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, Р.В.Сальный, Н.А.Сидорина, О.В.Степаненко, Н.В.Стрелкова, Т.В.Харалампьева, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.);
- важность и полезность практических занятий (Ю.Д.Далаева, А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, Е.В.Зюбина, Е.Б.Кемлер, В.А.Косьянова, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, Р.В.Сальный, Н.А.Сидорина, О.В.Степаненко, Н.В.Стерелкова, Т.В.Харалапьева, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.);
- творческую атмосферу (А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, О.В.Степаненко, А.Н.Помянтовский, Т.В.Харалапьева и др.);
- свои намерения использовать полученные знания в своей работе, в том числе в процессе участи в грантовых конкурсах (Л.А.Гулюк, Ю.Д.Далаева, А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Е.В.Зюбина, Е.Б.Кемлер, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, Р.В.Сальный, Н.А.Сидорина, О.В.Степаненко, Н.В.Стрелкова, Т.В.Харалампьева, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.).

Молодые ученые выразили также пожелание продолжить практику проведения такого рода Научных школ, в том числе и международных – с участием таких ведущих российских и западных ученых-медипедагогов, как О.А.Баранов, Г.В.Онкович, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Б.Потяниник, М.А.Фоминова, А.В-.Шариков, Н.Ф.Хилько, Д.Бэкингем, Л.Мастерман, К.Тайнер, Р.Хоббс и др.

Выводы. В целом анализ полученных данных доказал эффективность проведенной нами Научной школы и методики проведения занятий. Разработанная нами классификация показателей развития медиакомпетентности аудитории оказалась вполне эффективным инструментом для итоговой диагностики.

В ходе выполнения работ были полностью достигнуты следующие цели:

- молодыми исследователями и преподавателями были эффективно освоены современные медиаобразовательные теории и методики, учитывающие возрастные особенности аудитории и использование всех видов медиа (средств массовой коммуникации), технологии критического анализа медиатекстов разных видов и жанров;
- молодежной аудиторией (ученые и преподаватели до 35 лет) были изучены основные теории медиаобразования, базовые теоретические подходы к критическому анализу медиатекста в учебном процессе (научный эффект);
- в процессе проведения занятий Научной школы (лекции, мастер-классы, практические работы, творческие задания) молодые ученые и специалисты смогли овладеть современной медиаобразовательной методикой (методический эффект).

Результаты работы Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность», на наш взгляд, могут быть использованы для:
- подготовки предложений для Министерства образования и науки РФ по формированию списка новых вузовских специальностей по направлению «Медиаобразование»; по внедрению в школах компонентов интегрированного медиаобразования и предметов по выбору учащихся (медиаобразовательной тематики);
- получения преподавателями вузов, аспирантами, молодыми учеными, школьными учителями, исследователями в сфере медиаобразования полной и достоверной информации о текущем состоянии и перспективах развития медиаобразования в России и в мире и использование этих знаний в учебном процессе вузов и школ РФ;
- разработки текущих и перспективных мероприятий всероссийского и регионального уровней (конференций, семинаров, конкурсов и т.д.) Министерства образования и науки РФ, Министерства культуры РФ, Министерства связи коммуникаций РФ, российских фондов, финансирующих науку и образование;
- подготовки предложений по формированию перспективных планов научных исследований для различного рода исследовательских грантовых программ национального и регионального уровней, по формированию планов издания научной литературы по медиаобразованию.

Литература

Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия // *Искусство и образование.* 2001. № 2. С.57-64.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

3.5. Анализ выполнения студентами творческих заданий медиаобразовательного характера

(авторы – А.В.Федоров, Е.В.Мурюкина, И.В.Челышева)

В ходе нашего эксперимента уровни медиакомпетентности студентов проверялись не только тестированием и анкетированием, но и по результатам выполнения аудиторией цикла творческих заданий медиаобразовательного характера.

Например, согласно методике, предложенной Ю.Н.Усовым [Усов, 1980, с.7], аудитории предлагалось написать небольшую письменную работу. Студенты должны были сделать выбор из трех различных тем:

a) медиатекст, который произвел на меня сильное впечатление;

b) медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим;

c) анализ одного эпизода из запомнившегося медиатекста.

Бесспорно, уже сам выбор той или иной темы в какой-то степени помогает педагогу предположить степень медиакомпетентности учащегося. Первую тему обычно выбирает аудитория, склонная к простому пересказу событий произведения (таких, как правило, большинство). Вторая тема в значительной степени интересует аудиторию, для которой больше всего важны социальные и моральные проблемы, затронутые в медиатексте. Третья тема (теоретически) должна привлечь только самых «продвинутых» в области медиакультуры людей – аудиторию с достаточно развитым медийным восприятием, аналитическим мышлением.

При оценке студенческих работ нами учитывалась классификация уровней интерпретационного показателя медиакомпетентности личности [Федоров, 2007, с.46-47].

На первый взгляд, результаты, полученные после выполнения «немедиаобразованными» студентами младших курсов Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова такого рода письменных творческих заданий, подтверждают эту тенденцию: задания категории “a” выбрали 42 студента (34,0% от общей аудитории из 103 человек), задания категории “b” – 35 студентов (40,8% от общей аудитории из 103 человек), задания категории “c” – 26 студентов (40,8% от общей аудитории из 103 человек).

Однако, наше изучение письменных работ 26-ти студентов, выбравших самое сложное творческое задание “c” (анализ одного эпизода из запомнившегося медиатекста) показало, что именно по этой категории студенты продемонстрировали самый низкий уровень медиакомпетентности – 88,5% (в то время, как по категориям “a” и “b” процент учащихся, обнаруживших низкий уровень медиакомпетентности, оказался примерно на 20% ниже – 69,0% и 68,6%). Следовательно, сложную категорию “c” в целом выбрали не наиболее, а наименее медиакомпетентные студенты. По-видимому, их подвела повышенная самооценка своих возможностей, либо импульсивность, необдуманность выбора категории для творческой работы.

Таблица 24. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

№	*Уровни интерпретационного/ оценочного показателя:*	*Расшифровка уровней интерпретационного / оценочного показателя медиакомпетентности личности:*
1	**Высокий уровень**	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
2	**средний уровень**	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

Анализ результатов выполнения студентами творческого задания «Медиатекст, который произвел на меня сильное впечатление» показал, что никто из студентов не смог обнаружить высокого уровня медиакомпетентности. На среднем уровне медиакомпетентности находилось 30,9% студентов (в большинстве своем – женского пола) и почти 70% студентов оказались практически на нулевом уровне медиакомпетентности: ничего, кроме сбивчивого пересказа сюжета медиатекста они предложить, увы, не смогли…

№	*Уровни интерпретационного/ оценочного показателя:*	*Расшифровка уровней интерпретационного / оценочного показателя медиакомпетентности личности:*
3	**низкий уровень**	Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

Задание выполнили 42 студента (40,8% от общей аудитории из 103 человек), из них: 27 – женского пола (35,1% от общей женской аудитории из 77 человек), 15 – мужского пола (57,7% от общей мужской аудитории из 26 человек).

Анализ результатов выполнения студентами творческого задания «Медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим» показал, что никто из студентов также не смог обнаружить высокого уровня медиакомпетентности. На среднем уровне медиакомпетентности находились 31,4% студентов (исключительно женского пола) и снова почти 70% студентов оказались на низком уровне медиакомпетентности, то есть подавляющее большинство аудитории не смогли хоть в какой-то степени убедительно объяснить, почему тот или иной медиатекст повлиял на их отношение к себе и миру. При этом средний уровень медиакомпетентности – умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста, пусть хотя бы на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза (при отсутствие интерпретации авторской позиции или примитивном ее толковании) – показали в данном случае только студентки. Представители мужской части аудитории не смогли сделать и этого.

Устные беседы со студентами подтвердили – у большинства студентов культурный багаж очень скуден, они мало читают, ориентированы в основном на развлекательную функцию медиа, не склонны анализировать прочитанное, увиденное и услышанное. Не имеют опыта аргументированной дискуссии.

Задание «Медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим» выполнили 35 студентов (34,0% от общей аудитории из 103 человек), из них: 28 – женского пола (36,4% от общей женской аудитории из 77 человек), 7 – мужского пола (26,9% от общей мужской аудитории из 26 человек).

Оценка результатов выполнения студентами творческого задания «Анализ эпизода запомнившегося мне медиатекста» снова показала, что никто из студентов также не смог обнаружить высокого уровня медиакомпетентности. На среднем уровне медиакомпетентности находились всего 11,5% студентов (большинство из них – женского пола) и почти 90% студентов, несмотря на свои амбиции в выборе самого сложного типа творческого задания, оказались на низком уровне медиакомпетентности.

Задание «Анализ эпизода запомнившегося мне медиатекста» выполнили 26 студентов (25,2% от общей аудитории из 103 человек), из них: 22 – женского пола (28,6% от общей женской аудитории из 77 человек), 4 – мужского пола (15,4% от общей мужской аудитории из 26 человек). Высокий уровень здень не обнаружил никто, зато работы 88,5% студентов свидетельствовали о низком уровне медиакомпетентности опрошенных.

Общий анализ результатов выполнения студентами первых-вторых курсов педагогического вуза всех трех типов творческих заданий медиаобразовательного характера четко показал, что большинство студентов (73,8%) находится на низком уровне медиакомпетентности, для которого характерно отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению, «безграмотность», то есть незнание языка медиа (да и грамматических и пунктуационных правил русского языка тоже). Такого рода аудитории свойственны неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам. В лучшем случае они умеют только пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан у такого рода аудитории на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности.

На среднем уровне медиакомпетентности находилась только четверть аудитории (26,2%) (большинство из них – женского пола). Анализ творческих работ этой части студентов обнаружил, что они умеют критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. У них есть также умения дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способности объяснить логику последовательности событий в сюжете, умения рассказать об отдельных компонентах медиаобраза (при отсутствие интерпретации авторской позиции или примитивном ее толковании). В целом критический анализ медиатекста этой аудитории, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

Следовательно, данная аудитория (тем паче, что они – будущие учителя, педагоги) нуждается в медиаобразовании, которое и осуществляется, начиная с третьего курса обучения в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова в рамках соответствующей специализации (03.13.30 «Медиаобразование»).

В рамках констатирующего эксперимента по развитию медиакомпетентности мы предложили студентам выполнить следующее задание: образно обобщить авторскую концепцию аудиовизуального медиатекста и выразить в виде строчек из известного стихотворения, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается (или совпадает) с темой данного медиатекста. Всего эту творческую работу выполнили 100 студентов факультета социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института им. А.П-.Чехова. Все юноши и девушки справились с поставленной перед ними задачей, но, естественно, качество выполнения было различным.

Анализ творческого задания, выполненного студентами, показал, что при работе над ним они работали в нескольких направлениях:

- часть студентов (12 человек) посчитала, что саунд-треки из выбранных ими фильмов отражают авторскую концепцию, совпадают с темой конкретного медиатекста. Примерами таких фильмов и стихотворений к ним являются «Служебный роман» и стихотворение Б.Ахмадулиной «Застенчивый герой»; «Семнадцать мгновений весны» и песня Р.Рождественского и М.Таривердиева «Не думай о секундах свысока»; «Турецкий гамбит» и песня М.Покровского «Идем на Восток»; «Тарас Бульба» и песня Максим «Не тревожьте землю птицы»; телесериалы «Универ» (ТНТ) и песня «Шняга шняжная», которую исполняет один из главных героев, «Не родись красивой» и песня Ю.Савичевой «Если в сердце живет любовь»; реалити-шоу «Дом-2» и песня, которую исполняют участники проекта и т.д.

Безусловно, такой подход к выполнению творческого задания отражает низкий уровень креативного, оценочного и деятельностного показателей медиакомпетентности аудитории. Студенты, постарались выбрать самый легкий способ, так как действительно саунд-треки во многом отражают фабулу медиатекста, тематически привязаны к нему, зачастую отражают эмоциональное состояние героев и т.д. Но, к сожалению, не всегда они способны обобщить и выразить авторскую концепцию, идею, сверхзадачу в полной мере;

- некоторые студенты (всего двое) выбрали медиатексты, в которых четко отражается тема, например, это могут фильмы биографического характера: «Пушкин. Последняя дуэль» и стихотворение М.Лермонтова «Смерть поэта» и др.;

На наш взгляд, такое выполнение творческого задания показывает высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, соотнести его с литературным творчеством поэта, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.

Часть студентов провела достаточно серьезную работу, связанную с восприятием медиатекста, «переводом» с языка чувств на понятийный уровень. Они достаточно долго искали стихотворения, которые, по их мнению, наиболее ярко и полно отражают авторскую концепцию медиатекста. Например, один студентов нашел образное обобщение американского фильма «Сумерки» в стихотворении У.Шекспира:

Как тот актер, который оробев,
Теряет нить давно знакомой роли,
Как тот безумец, что впадая в гнев,
В избытке сил теряет силу воли, -
Так я молчу, не зная, что сказать,
Не от того, что сердце охладело.
Нет, на мои уста кладет печать
Моя любовь, которой нет предела.
Так пусть же книга говорит с тобой.
Пускай она, безмолвный мой ходатай,
Идет к тебе с признаньем и мольбой
И справедливой требует расплаты.
Прочтешь ли ты слова любви немой?
Услышишь ли глазами голос мой?

В этом случае, разумеется, выбранное стихотворение сильнее «своего» медиатекста.

Говоря об уровнях развития креативного показателя, нам хотелось бы привести примеры работ студентов, проявивших высокий уровень (22%). Такие работы предусматривают ярко выраженное творческое начало человека в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Например, фильм Ф.Бондарчука «9 рота» был соотнесен одним из студентов со стихотворением А.Артамонова:

Солнце, теплая вода, пыль и скалы, крик шакала.
По пятам идет беда, и рука стрелять устала.
Перегретый автомат, грязный бинт т боль в суставах,
Магазин и пять гранат, все, что у тебя осталось.
Рядом друг, еще живой, налетевший на растяжку.
Страшный, без руки, слепой. Кровь на порванной тельняшке.
За камнями смерть в чалме незаметно притаилась.
Охраняет их Аллах. Нас же видно, Бог покинул.
Все дружок, кольцо в руке. Мы живыми не сдадимся!
Нам всего по двадцать лет, не придется нам жениться.
Магазин уж пуст давно, лишь граната между нами…
Жаль, что это не кино, мы с тобой в Афганистане…

А фильм «Костяника. Время лета» Д.Федорова был «поддержан» стихотворением М.Цветаевой:

Август – астры, август – звезды,
Август – грозди винограда
И рябины ржавой – август!
Полновесным, благосклонным
Яблоком своим имперским,
Как дитя, играешь, август.
Как ладонь, глядишь сердце
Именем своим имперским:
Август! – Сердце!
Месяц поздних поцелуев,
Поздних роз и молний поздних!
Ливней звездных – Август!
Месяц ливней звездных!

Еще один студент нашел образное обобщение фильма «Повесть о настоящем человеке» в стихотворении Р.Киплинг «Заповедь»:

Владей собой среди толпы смятенной,
Тебя клянущей за смятенье всех,
Верь сам в себя наперекор вселенной,
И маловерным отпусти их грех;
Пусть час не пробил, жди, не уставая,
Пусть лгут лжецы, не снисходи до них;
Умей прощать и не кажись, прощая,
Великодушней и мудрей других…
Останься прост, беседуя с Царями,
Будь честен, говоря с толпой;
Будь прям и тверд с врагами и друзьями,
Пусть все в свой час считаются с тобой;
Наполни смыслом каждое мгновенье
Часов и дней неуловимый бег, -
Тогда весь мир ты примешь как владенье
Тогда, мой сын, ты будешь Человек!

Одна из студенток сопоставила фильм «Два капитана» (режиссер Е.Карелов) со стихотворением С.Щипачева «Любовью дорожить умейте»:

Любовью дорожить умейте,
С годами дорожить вдвойне.
Любовь не вздохи на скамейке
И не прогулки при луне.
Все будет: слякоть и пороша.

Ведь вместе надо жизнь прожить.
Любовь с хорошей песней схожа,
А песню нелегко сложить.

Из выполненных работ 47% характеризуются средним уровнем развития креативного показателя. Ему присуще то, что творческие способности человека проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера.

Низкий уровень подразумевает, что творческие способности человека выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще. Примером может служить работа студентки: мультфильм «Винни-Пух» (режиссер Ф.Хитрук) был примитивно сопоставлен с известным стихотворением для дошколят (*Мишка косолапый по лесу идет, Шишки собирает и в карман кладет. Вдруг упала шишка прямо мишке в лоб. Мишка рассердился и ногою топ).*

А.В.Федоров [Федоров, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011] отмечает, что при выявлении уровней медиакомпетентности уровни развития таких показателей как креативный и интерпретационный/оценочный могут разниться. Это связано с особенностями творческой деятельности. Вот что об этом писал Л.С.Выготский: «Главный закон воображения заключается в том, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [Выготский, 1997, с.10]. Следовательно, творческие способности дошкольника будут «беднее», чем, например, у старшеклассника, студента, что сказывается на сложности конструирования создаваемых медиатекстов. Но это есть качественный, а не количественный показатель. Говоря об активности реализации своих творческих способностей, необходимо отметить, что дошкольный возраст лидирует.

Но особенностью выполнения данного творческого задания является именно прямая зависимость креативного показателя от интерпретационного. Так как при выполнении задания студенты не создают собственный медиатекст, а опираются на уже существующие фильмы и стихотворения. Главное для студентов – это уровень их восприятия – насколько они могут выйти за рамки понимания сюжетной линии, оценки поступков героев медиатекста и приблизиться к авторской концепции, понять ее, найти тождественные темы в литературе и т.д.

Интерпретационный/оценочный показатель во многом подразумевает «перевод» языка чувств в мыслительные формы. И, естественно, здесь огромное значение имеет восприятие кинопроизведения. Существуют уровни восприятия медиатекста, которые мы можем встретить в работах Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, Г.А.Поличко (в его авторском понимании их больше, чем у предыдущих ученых, а именно 5). Вот как представлены они в работе А.В.Федорова:

1) «уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с фабулой повествования;

2) уровень «вторичной идентификации»: отождествление с героем произведения;

3) уровень «комплексной идентификации»: отождествление с автором произведения при сохранении «первичной и вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией)» [Федоров, 1999, с. 33].

На основе уровней восприятия медиатекста медиапедагоги, например, С.Н.Пензин, выявили «триединство» задач обучению анализа фильма, как произведения искусства: «освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором; постижение героя – основного носителя эстетического начала; слияние, синтез двух предыдущих понятий» [Пензин, 1987, с. 56].

Приведем пример работы студентки, которая при выполнении творческого задания, по нашему мнению, проявила высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя. Здесь мы можем говорить о способности к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимании, интерпретации и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения. Ярко проявилось здесь и умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды культуры, в частности, литературы.

Фильм режиссера П.Лунгина «Остров» и стихотворение Ф.Тютчева (1803-1873).

Говорят, в его утробе,
Затворившись, как во гробе,
Чудный инок обитал.
Много лет в искусе строгом
Сколько веры расторгал…
Оттого ночной порою
Силой и поднесь живою
Над Донцом утес стоит –
И молитв его святыней,
Благодатной и доныне,
Спящий мир животворит.

Другая студентка выполнила творческое задание на материале фильма Д.Финчера «Социальная сеть», характеризуя его двумя строчками из стихотворения С.Есенина «Письмо к женщине»: *«… Лицом к лицу, лица не увидать, Большое видится на расстоянии…».* Также она поясняет свою точку зрения следующими словами (сохранена авторская стилистика): «*Данное выражение можно соотнести с одной из главных идей фильма. Автор «Социальной сети» отобразил в картине один из пороков человека. Он показал как люди, в стремлении достичь всеобщего признания, не замечают, как теряют любовь и дружбу близ-*

ких им людей. И в итоге становятся кумирами для миллионов и с миллионами на счету, но одинокими и несчастными в личной жизни. И только в тот момент, когда они смогут остановиться и оглянуться назад, люди понимают, что для них самая главная ценность».

Большинство проанализированных работ можно отнести к среднему уровню интерпретационного/оценочного показателя. Для него характерны следующие характеристики: «вторичная идентификация» (отождествления с персонажем медиатекста), умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование) [Федоров, 1999].

А вот какое стихотворение подобрал один из студентов к фильму А.Тарковского «Сталкер»:

Люди в проходе столпились
Я все сижу, чуть дыша.
В фильме Тарковского слились
Логика, чувство, душа.
Все чудеса единенья
Трех ипостасей творца
Мастер в своем вдохновенье
Воспроизвел до конца
Смог он художник великий,
Светом одним написать
Эти чудесные лики,
«Троице» вечной подстать.

Часть выполненных студентами работ продемонстрировали низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя на основе «первичной идентификации» (наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста) – «безграмотность», то есть незнание языка медиа, неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения) [Федоров, 1999]. Так один из студентов, не долго думая, связал фильм «Титаник» Д.Камерона со стихотворением М.Лермонтова «Белеет парус одинокий»…

Остановимся теперь на практико-операционном показателе медиакомпетентности студенческой аудитории. Напомним, что нами было дано творческое задание студентам: образно обобщить авторскую концепцию аудиовизуального медиатекста и выразить в виде строчек из известного стихотворения, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается (или совпадает) с темой данного медиатекста. Как мы видим, выполнение задание имеет опре-

деленную специфику, которое заключается в том, что студенты должны «работать» с готовыми медиатекстами. То есть они выбирают фильм и подбирают к нему стихотворение. Таким образом, нет ярко выраженной деятельности, связанной с созданием медиатекста. С другой стороны, при выполнении данного задания, студенты активно пользовались Интернетом, подбирая с его помощью стихи. Здесь они показали хорошие знания и умения работы в поисковых системах, творческого анализа предоставляемой информации и т.д.

При выявлении уровня практико-операционного показателя мы опираемся на предположение А.В.Федорова [Федоров, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011] о том, что наличие высокого уровня этого показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем креативного, интерпретационного/оценочного показателей и наоборот. Выявляя уровни креативного и интерпретационного/оценочного показателей медиакомпетентности, мы находим подтверждения этой точки зрения.

Итак, наблюдение за выполнением предложенного студентам творческого задания, анализ результатов позволили нам сделать следующие выводы:

- высокий уровень практико-операционного показателя определен нами у 14 из 74 девушек и 7 из 26 юношей. Он характеризуется практическими умениями этих студентов самостоятельно выполнять творческие задания, пользоваться средствами массовой информации и коммуникации, разрабатывать критерии, необходимые для качественного выполнения творческой работы;
- средний уровень практико-операционного показателя медиакомпетентности выявлен у большинства студентов: 52 из 74 девушек и 15 из 26 юношей. Эти студенты не смогли полностью самостоятельно справиться с выполнением задания, им потребовались консультации медиапедагога. Так, после вступительного слова и разъяснения сути творческого задания они задавали дополнительные вопросы, например такие: «Можно ли пользоваться Интернетом?», «Можно ли взять такой-то (произносилось название фильма) для работы?», «Какой фильм Вы посоветуете?» и т.д. Как известно при выполнении креативных заданий слишком подробные и направляющие консультации могут снизить активность аудитории. Мнение медиапедагога для большинства из них авторитетно и способно «подменить» свое собственное, что может значительно повлиять на конечный результат;
- низкий уровень практико-операционного показателя при выполнении творческого задания «Выражение авторской концепции в виде известного стихотворения» определен у 12% девушек и юношей. Он проявился в нескольких моментах: нежелание выполнять предложенное задание. В ходе беседы после занятия мы выявили мотивацию некоторых студентов – неуверенность в правильности понимания задания, а соответственно и результата творческой деятельности; и конечно лень; неумение пользоваться Интернетом.

Таким образом, анализ творческих работ студентов, в которых они должны были выразить авторскую концепцию в виде известного стихотворения, помогло нам определить уровни креативного, интерпретационного/оценочного и практико-операционного показателей данной аудитории.

Одно из популярных творческих заданий в практике медиаобразования – составление рассказа от имени воображаемого реципиента медиатекста. В рамках эксперимента мы провели такого рода занятие для студентов Таганрогского государственного педагогического института. Задание выполнили 112 студентов (из них – 81 женского пола и 31 – мужского).

На основе полученных работ мы выявили уровень развития медиакомпетентности аудитории по креативному, интерпретационному/оценочному, практико-операционному (деятельностному) показателям.

Креативный показатель не имеет четкой привязки к какому-либо возрасту. Напротив, человек любого возраста может творить. Самими «продвинутые» творцы – дети дошкольного и младшего школьного возраста. Они не задумываются о мотивации своих действий, для них более важную роль играет эмоциональная сфера. Начиная с переходного возраста, деятельность воображения, которое является побудителем к творчеству (в том виде, как она проявлялась в детском возрасте) сворачивается. Учащийся начинает критически относится к своей «художественной деятельнсоти». В этом возрасте ведущие места занимают два основных типа воображения: «пластическое (внешнее) и эмоциональное (внутреннее). Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным» [Выготский, 1997, 29-30].

Любая креативная деятельность включает в себя такую психологическую единицу как «воображение», и от уровня его развития напрямую зависит результат творчества. Это основа наглядно-образного мышления, которое позволяет человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без вмешательства практических действий. Несмотря на важное место воображения в жизни человека, психологи отмечают, что оно остается малоизученным и во многом природа его происхождения объясняется не фактами, а предположениями. Р.С.Немов [Немов, 2001], на основе исследований ученых, выделяет четыре основные вида воображения:
- активное воображение (характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы);
- пассивное воображение (где образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека);
- продуктивное воображение (где действительность сознательно конструируется человеком, взамен механического копирования, но при этом в образе она все же творчески преобразуется);
- репродуктивное воображение (где основная задача – воспроизвести реальность в ее «настоящем» виде, здесь также присутствует элемент фантазии, хотя такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество).

Мы можем говорить о том, что при выполнения задания «Рассказ от имени воображаемого реципиента медиатекста» работа была связана с активным и продуктивным видами воображения. Прежде чем отразить образ своего персонажа (по заданным критериям) на бумаге, студенты создавали его в своем воображении, прилагая к этому сознательные волевые усилия. Главный закон воображения, по мнению Л.С.Выготского, таков: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [Выготский, 1997, 10]. Следовательно, творческие способности подростка будут «беднее», чем, например, студента, что сказывается на сложности конструирования создаваемых медиатекстов.

Итак, выполнение студентами данного задания показало, что на высоком уровне развития креативного показателя находятся 27,1% девушек и 19,4% юношей, что в среднем составляет около четверти общего количества реципиентов.

Приведем примеры студенческих работ, показавших высокий уровень развития креативного показателя:

Студентка А.: *«Дорогая редакция! Пишет вам заслуженный мастер спорта Александр Евгеньевич. Просматривая телевизионные программы, хочется задаться вопросом: «Почему так мало спортивных передач?». Я считаю, что в настоящее время очень мало уделяется внимания спорту. Наши дети совершенно не занимаются спортом! Кем они вырастут? Зато вечером на всех каналах показывают рекламу пива и всякой гадости. Нет бы с самого утра показывать зарядку, здоровый завтрак, водные процедуры, закаливание и т.д… Задумайтесь, постарайтесь начать думать о здоровье людей, их физической форме…».*

Заметим, в этой работе интересна и проблема, с которой «зритель» обращается в редакцию; и форма изложения материала, аргументы, которые автор письма приводит. Нам представляется необычным и то, что девушка выбрала мужское амплуа, верно определила стиль подачи информации (поскольку «зритель» – профессиональный спортсмен, то его логика базируется на «режимных» моментах).

Студент В.: *«Здравствуйте, пишет вам учитель начальных классов Рудакова Софья Ивановна. Выражаю свое недовольство по поводу вашей передачи «Детектор лжи», по моему мнению, она негативно влияет на весь социум. Так как цель этой программы раскрывать тайны личности, ее интимность, за деньги получаются «правдивые ответы». Но ведь и сама аппаратура может ошибиться, ее можно обмануть. Все это субъективно, вопросы некорректные. Дорогой «Первый канал», я прошу вас эту телепередачу заменить более нравственной программой. Она же вытягивает из людей их плохие качества, поступки и грязь. Все это переплетается с человеческой алчностью. Еще мне кажется, что на вашу передачу идут люди безвольные и бесстыдные, а молодому поколению она ничего хорошего не может дать. На сегодняшний социум*

нужно влиять программами, настроенными в другую сторону – сторону добра, искусства, культуры… Надеюсь на ваше понимание моего письма…».

Здесь мы также наблюдаем пример письма от «противоположного пола», где студент «вживается в образ» учительницы. Выбрана актуальная проблема – это проблема нравственности, на примере телевизионного шоу «Детектор лжи». В работе есть анализ передачи с точки зрения выбранной проблематики, рекомендации с учетом потенциальной зрительской аудитории. На наш взгляд, предложенный отрывок «письма в редакцию» демонстрирует высокий уровень развития креативного показателя.

А вот трогательное письмо студентки К. от имени маленькой девочки: *«Уважаемые ведущие программы «Снимите это немедленно». Пишет вам Настя (7 лет) из Краснодарского края. Помогите исправить мою маму! Скоро утренник, и у всех будут мамы красивые, а моя, как всегда, – нет. Я пробовала красить ее «Маленькой феей», но это не сильно помогло. Папа мой совсем перестал обращать на нее внимание и вечерами сидит, уткнувшись в телик. И мешает мне мультики смотреть. Очень хочется маме помочь, и я не сдаюсь. Недавно пришила маме на свитер цветочек, думала, очень красиво получится. Вышло, как мне кажется, очень неплохо. Только мама поставила меня в угол. Тоже самое было и тогда, когда я решила сделать ей стрижку пока она спала. Наказали меня недели на две. Начинаю потихоньку сдаваться. Уже не знаю, чем маме помочь. Приезжайте и помогите ей!».*

Это письмо показывает высокую степень «вхождения» студентки К. в образ первоклассницы, отражающий особенности детского менталитета. Ведь, как верно писал Л.С.Выгодский, воображение как «двигатель» креативного показателя, во многом зависит от эмоциональной сферы человека, а «впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, то есть производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой. Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь» [Выготский, 1997, с.13]. Креативный показатель подразумевает опору на эмоциональность.

Средний уровень развития креативного показателя проявили 49.4% девушек и 51.6% юношей, что в общей сумме составило половину реципиентов. Этот уровень характеризуется частичным использованием своего творческого потенциала по отношению к деятельности, связанной с медиа. Приведем примеры таких работ (сохранена первоначальная стилистика).

Студентка Р.: *«Дорогая редакция! Пишет вам пенсионерка Мария Ивановна. Хочу поделиться с вами своими впечатлениями о программе «Давай поженимся». Я возмущена сватами. Во-первых, эта Роза Сябитова. Как мы все знаем, ее совсем недавно избил молодой муж, которого она, кстати, встретила*

на этой самой программе. Как она может давать советы, если сама приняла в семью после избиения? Затем меня совсем не устраивает Лариса Гузеева – слишком уж много дает советов, хотя сама была 5 раз замужем, и до сих пор от ревности рвет мужу рубашку и бьет об стенку его телефон. Неадекватная женщина! Единственной нормальной ведущей является Василиса Володина, хотя у нее тоже бывают заскоки…».

А вот мнение другого «зрителя» (работа студентки Ч.) *о той же самой передаче: «Уважаемые телеведущие программы «Давай поженимся», пишет вам Марья Ивановна Приказчикова, пенсионерка и одинокая женщина. Очень люблю вашу программу, каждый день смотрю. Вы правильно рассуждаете. Очень жаль, что когда я была молодая, рядом со мной не было таких проницательных людей как вы. И никто не сказал мне в свое время, что муж мой, царство ему небесное, Владимир Петрович, совершенно не был создан для семьи. Всю жизнь мне перевел, паршивец… Ваша программа спасет еще не одну молодую дурнушку. Молодежь нынче безнравственна! А вы вкладываете нравственные понятия, жизненные принципы в их пустые головы. Очень благородный ваш труд!...».*

Студентка Ц.: *«Уважаемые ведущие программы «Давай поженимся». Пишет вам Прутковская Виктория 25 годов от роду. Сама я родом из Мариуполя, живу в Москве. Владею высокооплачиваемой работой няни, живу по средствам М.А.Шаталина. Высококвалифицированный специалист. Приезжайте в Мариуполь, это все подтвердят. Ищу мужчину для создания семьи, высокого, голубоглазого блондина, можно б/у (разведенного), можно с детьми (этих вырастим, новых нарожаем), обеспеченного, с чувством юмора, шоб маме моей понравился. Хочу передать ей привет, а также дяде Мише из Самары, тете Кате из Хабаровска, бабе Зине из Одессы. Шоб все у них было здорово… Дениска каждый день во время вашей программы батарейки глотает от пульта. Но это ничего. Константин уже купил 2 упаковки – шоб на весь сезон. Чем добру пропадать, хай утроба лопнет! В общем женщина в самом соку ждет своего любимого».*

Студентка М.: *«Дорогая программа «Жди меня», я пишу вам, потому как не имею другого выхода. Месяц тому назад пропал Гоша, и с тех пор в жизни моей начался полный капец. Мы обзвонили все больницы, морги… Очевидно, он не слишком хочет, чтобы его нашли. А он очень нужен нам и «МЖ». Один Зимовский сияет словно чайник, радуется, что в наших рядах убыло. Вдобавок снова звонили родителя, они приедут в гости на Рождество. Это полный капец. Мы с Аней всю голову сломали как нам выкрутиться. Самое страшное, что я за это время к нему сильно привязалась, и Гоша мне братом стал. Одна надежда на вашу программу, мне нужна ваша помощь. Капец как нужна».*

То есть в работах среднего уровня проявления креативного показателя студенты находят яркие примеры зрителей, подбирают стилистически верные ди-

алоги (в соответствии с выбранным образом). Заметим долю здорового юмора, который студенты привносят в свои работы. Именно этими юмористическими, зачастую гипертрофированными оборотами они пытаются воссоздать портрет целевого зрителя того или иного медиатекста. Но в этих работах большая нагрузка «лежит» на внешней стороне, то есть все, что хотели сказать студенты, мы можем прочитать в их работах. В то время как контексты, проблематика обращений в редакцию проработана слабее.

Если говорит о низком уровне креативного показателя, то он проявился у 23.5% девушек и 29% юношей. Такие работы носили поверхностный характер, не всегда выполнялись условия, которые мы закладывали в выполнение творческого задания, например, несоответствие выбранного типажа и стиля изложения материала в письме.

Приведем примеры таких «писем в редакцию»:

Студент Р.: *«Дорогая редакция канала «НТВ». Пишет вам Антонина Захаровна, жительница Мытищ. Я смотрю сериал «Глухарь», ну про этого лысого, друг у него еще этот Анатолий, смешной такой, постоянно в какие-то передряги вляпывается, а тот его выручает. Нравится мне этот сериал, очень уж он хороший, жизненный. Делят они все по справедливости, но закон не забывают. Вот только Карпов мне не нравится, бандос какой-то, а не мент, но все же такой персонаж нужен сериалу. Глухарев молодец, если бы у нас на районе был такой следак, то он бы навел тут порядок, не то, что наш, одно название что следователь. И девушка Глухаря молодец – начальница их, и работник хороший, и мать. Спасибо за сериал!...».*

В данной работе выбран образ, который, по мнению студента, отражает потенциального зрителя данного сериала. Отметим, что здесь, в отличие от работ среднего и высокого уровня нет точного попадания в «целевую» аудиторию. Текст письма представляет собой простой пересказ фабулы медиатекста.

Количество студентов, проявивших высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя составило (18,6% студентки) и 16,2% (студенты), то есть пятую часть аудитории, участвовавшей в выполнении творческого задания. Так как в работах, демонстрирующих высокий уровень креативного показателя, мы наблюдаем введение в создаваемый самостоятельно медиатекст авторской позиции, умение отождествлять себя с потенциальными читателями создаваемого медиатекста, умение разработать критерии оценку создаваемому медиатексту, умение соотносить эмоциональное восприятие (мотивационная сфера) с понятийным суждением (интерпретационный/оценочный показатель), а также переносить это умозаключение на другие виды и жанры медиакультуры, способность к пониманию и анализу пространственно-временной формы медиатекста. Приведем примеры таких работ (сохранена первоначальная стилистика):

Работа студентки П.: «Здравствуйте, уважаемая редакция канала РТР. Я

Иванова Светлана Николаевна, мне 50 лет, я работаю учителем начальных классов. Хочу выразить вам благодарность за показ необыкновенного легкого, душевного сериала «Сваты»… Сейчас на всех каналах преобладает показ боевиков, с элементами насилия. Сплошные криминальные разборки, культ богатства, вседозволенности. Ушло с экранов доброе, справедливое, гражданственное кино. А потом удивляемся, а где патриотизм? Сериал «Сваты» показывает людей двух социальных ступенек. Как они постепенно сближаются с помощью своей внучки Женечки, необыкновенной и умной девочки. Постановка диалогов, сюжетной линии сквозит народным юмором. Что дает возможность просмотра «на одном дыхании». Незатейливые жизненные ситуации, понятные зрителям всех поколений, позволяют окунуться в чистые человеческие отношения, семейные традиции, атмосферу любви, верности, добра. Мне больше понравились 2 первые части, потому что действие происходит в деревне, на природе. Жизнь протекает спокойно, размеренно, а этого нам сейчас не хватает. Даже внешний облик действующих лиц отличается от внешнего облика в 3, 4 частях, где им по статусу нужно выглядеть более презентабельно. Я считаю, что при этом немного теряются те специфические особенности, что характерны для персонажей в деревенской жизни».

Средний уровень оценочного показателя продемонстрировали 53% девушек и 64.5% юношей. Это дает нам право утверждать, что для данной аудитории характерен средний и низкий уровни развития интерпретационного/оценочного показателя.

В школе, на уроках литературы ученики учатся анализировать литературные произведения. Это позволяет теперь уже студентам приблизиться к полноценному анализу медиатекстов: наблюдается направленность на понимание и оценку авторской концепции, значимости медиатекста, возможность предугадать ход событий медиатекста и пр. Просматривается оперирование литературными терминами, частое обращение к своим чувствам, что делает ответы эмоционально окрашенными. Владение абстрактно-логическим мышлением помогает студентам домысливать то, чего они не знают, но интуитивно предполагают, например, образом «зрителя», пишущего в редакцию, они «рисуют портрет целевой аудитории» и т.д. С другой стороны – обнаруживается недостаток теоретических знаний о медиа, невладение языком медиа, что не способствует полному раскрытию своих мыслей о создаваемом медиатексте.

Средняя ступень оценочного показателя характеризует студента, который способен дать характеристику действиям и психологическим состояниям героям медиатекста на основе частичных знаний; понимает логику последовательности событий в сюжете (для медиатекста); рассказать об отдельных компонентах медиатекста не интерпретируя авторскую позицию, а выражая с ней согласие/несогласие. Используя 4 формы понимания по М.М.Бахтину: 1) восприятие

текста; 2) узнавание и понимание значения в данном языке; 3) узнавание и понимание в контексте данной культуры; 4) активное диалогическое понимание), получаем, что средний уровень оценочного показателя предполагает овладение 1-й и 2-й ступенями «в совершенстве», а третьей – в достаточной степени. Четвертая же форма понимания, предполагающая его диалогичность, относится к высокому уровню. Интерпретационного/оценочного показателя. Проиллюстрируем свои выводы отрывками из студенческих работ:

Студентка М.: *«Уважаемые ведущие программы «Снимите это немедленно», пишет вам Женя Васнецова. Мне необходима ваша помощь. Хотелось бы помочь Галине Сергеевне, так как она одевается хуже, чем наша бабушка. Не знаю даже, что Илюша в ней нашел. Мне бы хотелось, чтобы она была более спортивной. Купите ей кеды, спортивное трико, шарф с эмблемой «Спартака» и, конечно же, сноуборд. Чтобы она смогла заниматься спортом и перестала взахлеб читать дурацкие энциклопедии. Мою идею поддерживает и Пуговка, она просит подарить Галине Сергеевне «Маленькую Фею», чтобы ее сестра выглядела также молодо как она. Маша считает, что Галине Сергеевне срочно нужны голубые туфли, белая кофточка и мини-юбка. Надеюсь, вы откликнетесь и поможете Галине Сергеевне подчеркнуть ее умственные способности, талант»;*

Студентка Ж.: *«Дорогая редакция! Пишет вам студентка театрального института. Недавно посмотрела фильм «Очень русский детектив». Не буду рассказывать сюжет, как и рассматривать актерскую игру. Критик – это тоже профессия. Не надо отбирать хлеб у соотечественников… сначала плохие новости: фильм разбит на 3 части, но, по моему мнению, 3-я часть лишняя. Лишним оказалось и наличие шуток «ниже пояса», без которых фильм мог бы существовать. В итоге «О.Р.Д.» воспринимается как дипломная работа выпускника, которой не хватает навыков ни в режиссуре, ни в актерской работе. Но у фильма есть потенциал – порадовал сценарий. Я хорошо понимаю стремление режиссера впихнуть в фильм все 33 убийства, ведь идеи подобрали одна другой лучше! Я до самого финала мучилась любопытством, как же они будут выкручиваться с «Ь» и «Ъ». Выкрутились!!! Герои порадовали: Джонни – собирательный образ полицейского из американских боевиков…»;*

Студентка Ш.: *«Дорогие ведущие «Утренней почты», пишет вам Мария Васнецова. Хочу передать привет моему папочке, который сейчас находится в другом городе, мамочке, а также Женьке, Галине Сергеевне, Пуговке, и так уж и быть Дашке, хоть она этого и не заслуживает. Поставьте, пожалуйста, песню Сережи Лазарева. Он такая лапочка. У него такие глазки, он так одевается! В общем, Сережа – идеал моего мужчины. А его последний клип – просто супер. Я даже купила кофточку такого же цвета как у него. И сумочку. А, забыла! Хочу так же передать привет Паше, Сереже… Владику и Мише.*

Пожалуйста, продиктуйте в эфир мой новый номер телефона. А то Дашка выбросила мою сим-карту, когда я разрезала ее черную маечку на тряпочки. В общем, с нетерпением жду песни, очень люблю вашу программу»;

А вот другая «зрительница» с просьбой в ту же самую телевизионную передачу*: «Уважаемая программа «Утренняя почта», пишет вам Ефимова Галина Сергеевна из Сальска. Хочу передать привет моей соседке Любаше и поздравить ее с прошедшим днем рождения. Ей исполнилось… исполнилось в общем как всегда 25… Который год подряд. И вообще неприлично говорить о возрасте женщины. Ну, так о чем это я? Ах, да также хочу передать привет моему мужу и не только привет. Передайте ему, если он, гад такой, еще раз приедет с командировки без зарплаты, Новый год будет встречать вместе с Шариком. Также хочу передать привет моей маме, она очень любит, когда Валерочка Меладзе поет. Говорит – мужчина ее мечты, надеюсь, батюшка мой не узнает…».*

Низкий уровень, по мнению А.В.Федорова [Федоров, 2001], характеризуется бессистемностью имеющихся знаний, неумением сформулировать позиции героев и автора медиатекста, неспособностью применять имеющиеся знания по отношению к другим видам, жанрам медиакультуры. То есть, обладая определенным потенциалом знаний, учащийся не может грамотно их использовать по отношению к различным видам деятельности, связанным с медиа. Используя 4-х ступенчатую структуру понимания (М.М.Бахтин) для характеристики интерпретационного/оценочного показателя получаем, что эти студенты владеют «языком медиа» на уровне узнавания и понимания значений в данном языке при сохранении восприятия текста.

Студентка В.: *«Дорогая редакция. Пишет вам 20-летняя блондинка Энжи, я хочу поделиться своими впечатлениями от просмотренного фильма «Помни меня». Фильм в целом мне понравился, только конец был очень, очень, очень грустным. Я пролила столько слез и так надеялась, что все-таки парень выживет, но увы… такого не произошло. Ужасный ужас! Если бы автор изменил концовку фильма, это был бы самый лучший фильм, в нем столько романтики, любви. Так что я очень прошу режиссера переснять фильм и сделать конец счастливым!»;*

Студент Г.: *«… Давно выписываю ваш журнал, в нем много хороших и полезных советов. Интересные статьи различной научной тематики и описываются многие факторы, происходящие в мире. Журнал действительно познавательный, интересный, он способствует развитию логики и мышления. В нем много интересных статей и заметок. Прекрасно оформлен, каждая страница журнала несет в себе полезную информацию, красочно иллюстрирован. Хочу выразить благодарность всем тем, кто работает над созданием такого великолепного журнала. Пожалуйста, не меняйте его содержание, поскольку он не требует никаких дополнений. Только единственная просьба – добавьте, больше кроссвор-*

дов, они такие интересные. Спасибо всем создателям за ж. «Наука и жизнь»!».

Данные уровню развития интерпретационного/оценочного показателя показали, что большинству аудитории был свойственен средний (61,2%) и низкий (21%) уровни данного показателя.

Наблюдение и анализ проведенного творческого задания дали нам возможность сделать выводы об уровне развития практико-операционного показателя среди студентов.

Выполнение этого задания опирается на эмоциональный фон студента. Эмоциональная сфера деятельности, выраженная в показателях медиакомпетентности мотивационным показателем, часто влияет на мыслительные процессы (оценочно/интерпретационный, понятийный показатели) человека. Р.С.Немов [Немов, 2001] пишет, что эмоциональное мышление подбирает доводы в пользу желанного решения. Но эмоции и чувства способны не только искажать, но и стимулировать мышление, потому что придают мысли большую напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без них продуктивная мысль столь же невозможна, как без логики, знаний, умений, навыков.

Эмоции направляют мышление по «заданному вектору», принимают активное участие в деятельности мыслительных операций и в моменты нахождения человеком решения задачи, они выполняют эвристическую (выделение зоны оптимального поиска) и регулятивную (активизация поиска в нужном направлении и замедление, если оно ошибочно) функции. Таким образом, мы можем говорить о взаимосвязи между практико-операционным и мотивационным показателями.

Высокий уровень практико-операционного показателя проявили 34.5% девушек и 25.8% юношей, что в общей сложности составило около трети от общего количества студентов, принимавших участие в творческой работе. Ему присущи следующие характеристики: – практические умения студентов самостоятельно выполнять предложенные к выполнению творческие задания; умение разрабатывать критерии, необходимые для качественного выполнения творческой работы и т.д.

Средний уровень деятельностного показателя выявлен у 48,4% студенческой аудитории. Эти студенты не смогли полностью самостоятельно справиться с выполнением задания, им потребовались консультации, разъяснения как медиапедагога, так и своих коллег. Мнение аудитории для большинства из них авторитетно и способно «подменить» свое собственное. Здесь мы сталкиваемся с проблемой пассивности студентов, клиповости их сознания. По мнению медиапедагогов, Например, Ю.Н.Усова, видео, экранная культура представляет собой некую замкнутую систему, которая, подменяя реальную жизнь, культуру, творчество ничего не дает зрителю (в нашем случае студенту), кроме этой же системы подмен. Именно таким способом, по мнению психологов, педагогов, формируется стереотипность сознания людей, а характерной чертой его мышления становится клиповость.

Низкий уровень практико-операционного показателя при выполнении творческого задания «письмо в редакцию» определен у 22,3% девушек и 13% юношей.

Таким образом, выполнение творческого задания помогло определить нам уровни развития креативного, интерпретационного/оценочного и практико-операционного показателей. По итогам проведенного исследования продуктов медиаобразовательной деятельности студентов мы можем сделать выводы, что по всем рассматриваемым показателям наибольшее количество студентов находится на среднем уровне развития.

Приведем результаты анализа творческих работ «Рассказ от имени персонажа аудиовизуального медиатекста» в студенческой аудитории.

Традиционно медиаобразовательные занятия включают комплекс творческих заданий, в процессе которых целенаправленно решаются основные задачи медиаобразования: обучение «грамотному» чтению медиатекстов; развитию критического мышления, способностей к восприятию и аргументированной оценке информации, самостоятельности суждений, предпочтений, эстетического вкуса; интегрированию знаний и умений, получаемых на различных учебных занятиях и в творческой деятельности. В процессе выполнения творческих заданий на материале произведений медиакультуры каждый студент получает возможность раскрыть свой творческий потенциал, отразить собственный взгляд на то или иное произведение медиакультуры.

Раскрытие творческого потенциала студенческой аудитории осуществляется в процессе чтения/просмотра и анализа произведений медиакультуры: определении их жанровой специфики, обсуждении достоинств и недостатков, рецензировании медиаматериала, выполнении различных творческих заданий. Данные виды заданий, создающие на занятиях атмосферу диалога, свободного обсуждения, позволяют не только констатировать медиапредпочтения студентов, но и способствуют развитию критического мышления, аргументированной оценке медийной информации, способствуют полноценному медиавосприятию.

Как известно, рефлексия – важнейшее звено любого аналитического, творческого процесса. В медиаобразовательном контексте в процессе рефлексии происходит обобщение полученной медиаинформации и формируется самостоятельное, собственное отношение к ней. Данный этап работы с произведением медиакультуры включает в себя не только знание и понимание аудиторией собственных ощущений в момент восприятия медиатекста (эмоционального состояния, реакций и т.д.). Один и тот же медиатекст (к примеру, фильм, телевизионная программа или рекламная статья в газете) может вызвать различные оценки и суждения, озвучивание которых, как правило, вызывает всеобщие жаркие дискуссии. Процесс рефлексии предполагает вовлечение всех участников обсуждения – и педагога, и учеников – в совместную творческую деятельность, ставит их в позицию равноправных субъектов творческой деятельности, в ходе

которой в процессе восприятия и интерпретации произведений медиакультуры осуществляются предметно-рефлексивные отношения как между педагогом и учащимися, так и между аудиторией и создателями медиатекста. В данном случае происходит взаимное отображение данных субъектов, а результатом рефлексии становится «новое деятельное содержание, некий идеальный план, выраженный в понятиях, смыслах, идеях. В рефлексивной работе субъект исходит не из оппозиции «исследователь – отчуждаемый объект», а из самих систем деятельности и мышления, из тех средств и методов, операций, онтологических схем (схем миропонимания), которые в целом составляют структуру мыследеятельности (структуру интеллектуальных процессов)» [Инновационные процессы в педагогической практике, 1997, с. 36-37].

Одним из таких творческих заданий, которые используются в практике медиаобразования и вызывают неизменный интерес у студентов, выступает составление рассказов от имени персонажей аудиовизуальных медиатекстов (главных или второстепенных) с сохранением их характерных особенностей, лексики и т.п. Данное задание в медиаобразовательной практике чаще всего называют «Рассказ от имени героя…».

Это задание чаще всего проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом (например, фильмом, телевизионной передачей и т.д.), затем ей предлагается подготовить «письма/рассказы» от имени персонажей произведения медиакультуры или зрителей, которые могли увидеть этот фильм, передачу и т.д.

Еще один вариант выполнения этого задания – составление рассказа от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. После выполнения задания проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Таким образом, в ходе игрового процесса «аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиакультуры» [Федоров, 2001, с. 46].

В результате выполнения подобных творческих заданий аудитория получает возможность на практике апробировать полученные знания о медиа. В связи с этим синтетическая модель медиаобразования основана на следующих показателях медиакомпетентности: интерпретационный/ оценочный, практико-операционный (деятельностный) и креативный [Федоров, 2007].

В процессе наших медиаобразовательных занятий на начальном этапе студентам младших курсов был предложен данный вид творческого задания. В его выполнении приняли участие 100 студентов (62 девушки и 38 юношей).

Все творческие работы студентов анализировались в соответствии с представленными классификационными характеристиками по всем показателям медиакомпетентности – интерпретационному/оценочному, практико-операционному (деятельностному) и креативному.

Анализ представленных работ студентов показал, что в процессе выполнения творческих заданий студенческая аудитория, как правило, демонстрирует неоднозначные уровни развития медиакомпетентности. Поэтому при оценивании работ студентов мы опирались на классификацию высокого, среднего или низкого уровня развития медиакомпетентности по всем выделенным показателям, предложенную А.В.Федоровым [Федоров, 2007].

Как показал анализ творческих работ, далеко не все студенты смогли справиться с заданием на высоком уровне. В частности, при выполнении задания студентам было предложено самостоятельно определить произведение медиакультуры для написания писем. Многие студенты не сразу приступили к выполнению задания, так как самостоятельный выбор фильма или телепередачи оказался для них достаточно проблематичным. Для того, чтобы приступать к выполнению задания, студенты советовались между собой, обращались к нам за помощью, полагались на выбор медиатекста, сделанного другими и т.д. Как нам кажется, это затруднение может свидетельствовать о недостаточно высоком уровне проявления практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности, включающего умения самостоятельно выбирать медиатексты различных видов и жанров.

К сожалению, немногие студенты продемонстрировали высокий уровень медиакомпетентности по практико-операционному (деятельностному) показателю: на высоком уровне оказались всего 14 % студентов. Подавляющее большинство студентов оказались на среднем (45 %) и низком (41 %) уровне. Такие результаты, по нашему мнению, свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной работы, направленной на развитие практических умений самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов в процессе коллективной и индивидуальной работы с аудиторией, а также умения активного самообразования в медийной сфере. В конечном итоге, умение самостоятельно выбирать произведения медиакультуры приобретает все большую значимость в условиях интенсификации информационного потока.

Умение самостоятельно выбирать произведения медиакультуры тесно связано с их оценкой и самостоятельным критическим осмыслением. Поэтому в процессе выполнения творческого задания перед нами стояла еще одна важная задача, которая заключалась в выявлении умений студентов критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления.

Творческое задание «Рассказ/письмо от имени героя», направленное на развитие комплексной идентификации позволяет достаточно четко определить, насколько развито медиавосприятие аудитории, их способности к анализу и синтезу пространственно-временной формы определенного медиатекста.

Анализируя подобные задания, можно проследить, насколько ярко выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, проводится критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости конкретного героя, как связан медиатекст с личным опытом автора той или иной творческой работы.

Нужно признать, что немногие студенты справились с этой задачей, так как при написании писем у значительной части студенческой аудитории получился краткий пересказ сюжета фильма. Приведем пример такой работы, выполненной на материале фильма «Изгой» от имени неодушевленного предмета (футбольного мяча):

«Мой хозяин решил сделать из меня своего друга Томаса. Мы все дни напролет проводили вместе, общались, строили плот. Я очень полюбил Джона и хотел вместе с ним попутешествовать. Но ночью началась гроза. Я попал в воду и Джон так и не смог догнать меня. Жаль, что мы больше не увидимся!».

Как можно заметить, в студенческой работе присутствует достаточно сильный эмоциональный отклик на события, происходящие в фильме. Об этом свидетельствует проявление чувств неодушевленного предмета. Однако автору данной работы не удалось в полной мере продемонстрировать самостоятельную оценку характера главного героя, его поступков, действий и т.д.

Нужно признать, что ярко выраженные эмоции в процессе выполнения данного задания встречаются достаточно часто. Так известный российский медиапедагог О.А.Баранов отмечает, что «медиакультура обладает ярко выраженным эмоциональным, психофизиологическим характером воздействия. Она создает и предлагает своеобразные модели эмоционально-чувственного отношения к окружающему, обогащая духовный опыт и способность к переживанию, становится все более значительным компонентом нравственной жизни человека» [Баранов, 2001, с. 9].

Приведем пример наиболее, на наш взгляд, удачной студенческой работы, выполненной на материале фильма «Шопоголик» (письмо составлено от имени сумочки главной героини фильма):

«Привет! Я – сумочка главной героини фильма «Шопоголик». Ну вот, опять моя хозяйка собралась за покупками! Ну, сколько можно ходить по магазинам? Хотя в этом есть и свой положительный момент – смогу пообщаться со своими подружками – другими сумками приятельниц моей хозяйки.

Давайте обсудим важную проблему: как отучить наших хозяек от столь вредной привычки как покупки кучи ненужных вещей? Мне кажется, что давно уже создать профсоюз сумочек тех девушек, которые и дня не могут прожить без этих бутиков и распродаж! На мой взгляд, это предложение довольно интересное!».

В данной работе, на наш взгляд, автору удалось достаточно удачно передать не только эмоциональные переживания, но и свое отношение к проблемам, поднятым в фильме. Таким образом, и по оценочному показателю медиакомпетентности студенты не обнаружили высоких результатов. Всего 16 % учащихся

продемонстрировали высокий уровень умения анализировать произведения медиакультуры на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», демонстрировали способности к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретацию, предполагающую критическую оценку авторской концепции в контексте. В этих работах авторам удалось выразить свое аргументированное согласие или несогласие с позицией героев медиатекста, критически оценить моральные, этические позиции героев со своими личными позициями, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.).Работы 39 % студентов показали, что низкий уровень медиакомпетентности, который характеризуется неумением критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствием способностей к критическому мышлению, незнание языка медиа. Их суждения отличаются неустойчивостью, путаностью суждений, неуверенностью, подверженностью внешнему влиянию, отсутствием или примитивностью интерпретации позиции героев произведений медиакультуры. Творческие работы студентов оценивались и по креативному показателю медиакомпетентности, уровни которого также оказались различными. Некоторые студенты (таких оказалось 19 %) подошли к выполнению задания творчески, смогли достаточно ярко проявить свою креативность. Значительное число студентов, проявлявшее творческие способности в других видах работы с медиатекстом (разыгрывании сценок по мотивам фильмов, телепередач, составлении минисценариев), не проявили высокого уровня интереса к данному виду задания. Таким образом, комплексный анализ творческих работ студентов, а также проведенные нами наблюдения за ходом выполнения творческих заданий позволяют сделать вывод, что такой вид задания как «Рассказ от имени героя», на начальном этапе медиаобразовательных занятий вызывает затруднение у значительной части студентов.Работы многих учащихся представляют собой пересказ событий произведения медиакультуры, недостаточно ярко выражена авторская позиция, возникают затруднения в самостоятельном выборе медиатекстов различных видов и жанров. Полученные результаты могут свидетельствовать о необходимости использования различных видов творческих заданий на материале произведений медиакультуры, которые способствуют развитию критического мышления аудитории, совершенствованию самостоятельности суждений, умению ориентироваться в потоке медиаинформации. Практика проведения таких занятий показывает, что комплексное изучение медиакультуры, включая теоретические, исторические, методические аспекты медиаобразования способствует развитию медиакомпетентности. Здесь необходимо использовать весь арсенал методов коллективной, групповой и индивидуальной работы с произведениями медиакультуры, активно применять приемы письменной и устной рефлексии.По нашему мнению, на первом этапе работы с медиатекстом наиболее удачным мо-

жет стать использование приема устной рефлексии, которая представляет собой важный компонент анализа произведений медиакультуры. Организация диалога на стадии рефлексии дает возможность увидеть и рассмотреть различные варианты мнений по одному и тому же вопросу, отношение к тем или иным героям произведений медиакультуры. Устная рефлексия в процессе анализа медиатекстов различных видов и жанров предполагает обмен идеями, коллективное обсуждение эпизодов, выполнение творческих заданий, в процессе которых аудитория приобретает умения аргументированно высказывать свою точку зрения, а также знакомится с представлениями окружающих о медиапроизведении.На втором этапе работы возможно применение письменной рефлексии, реализуемой в процессе написания рецензий, мини-сочинений, творческих работ, «писем в редакцию от имени героя…» и т.п. Причем, аудитории могут быть предложены не только индивидуальные. Но и групповые задания. выполняемые в минигруппах (по 2-3 человека). Как показывает опыт работы, такие групповые письменные задания способствуют тому, что аудитория более активно включается в мыслительный процесс, получая возможность самостоятельно переосмыслить свои чувства, идеи, рассуждения по поводу того или иного героя или произведения медиакультуры.В целом, творческие задания, одним из которых выступает написание рассказовот имени героев произведений медиакультуры различного возраста, моральных установок и т.д., способствует «практическому усвоению типологии медиавосприятия аудитории. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным этическим уровнем» [Федоров, 2007, с. 375]. Работа с медиатекстами осуществляется не только в процессе просмотра и обсуждения произведений медиакультуры, но и включает выполнение проблемных, проектных, интерактивных и эвристических заданий (презентации медийных проектов, тренинговые формы работы и т.д.), а также создание коллажей, плакатов, слайдфильмов, кино- и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т.п.Напомним, что *Коллаж* – использование разностильных объектов и фактур в одном медиатексте. Данная техника может применяться при подготовке постеров, стенных газет, компьютерных презентаций и т.д. При подготовке коллажа по заданной теме студент может использовать различные средства и материалы (вырезки из газет, журналов, иллюстрации, отрывки печатного текста, рукописный текст и т.д.) для отражения своего видения концепции произведения аудиовизуальной медиакультуры.Использование техники коллажа может осуществляться как в процессе групповой, так и индивидуальной работы. Групповые коллажи позволяют студентам создавать коллективный творческий образ аудиовизуального медиатекста, обмениваться мнениями, вносить собственные идеи в процессе работы. Индивидуальные коллажи также имеют свои особенности, заключающиеся в возможности самостоя-

тельно выразить личное отношение к произведению медиакультуры, используя при этом наиболее подходящие, по мнению автора, техники.Как показывает практика использования данного задания на медиаобразовательных занятиях, студентам – особенно на первых этапах работы – не всегда удается достичь высоких результатов. Зачастую студенты ограничиваются вырезками из журналов, содержащие кадры из того или иного фильма или изображением актеров, которые участвовали в съемках. Именно поэтому после выполнения таких творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов, в процессе которого педагог вместе с учащимися обсуждает их достоинства и недостатки, и авторы творческих работ имеют возможность публично защитить свои произведения, отвечая на вопросы педагога и аудитории и т.д.Приведем результаты анализа визуального образного обобщения авторской концепции аудиовизуальных медиатекстов в студенческой аудитории (задания выполняли 100 студентов, из них – 62 девушки и 38 юношей). При анализе творческих работ студентов мы опирались на основные характеристики медиакомпетентности, представленные в синтетической модели научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» под руководством профессора А.В.Федорова.Начнем описание выполненных творческих работ с креативного показателя медиакомпетентности, определяющего уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа. Такое задание как изготовление коллажей, плакатов, рисунков на тему того или иного произведения медиакультуры, вызывает неизменный интерес у студентов вне зависимости от их творческих способностей. Это объясняется стремлением аудитории проявить собственное отношение к произведению медиакультуры, самовыразиться посредством творчества. Несмотря на то, что удачными можно назвать далеко не все творческие проекты студентов, их стремление к участию в творческой работы было очевидным.Оценивание креативного показателя медиакомпетентности на примере визуального образного обобщения авторской позиции аудиовизуальных медиатекстов осуществлялось на основе анализа цветовых, композиционных решений, характера надписей, сделанных к иллюстрациям и т.д. также овладение студентами креативными умениями на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры предполагает «идентификацию» с авторами произведений медиакультуры (сценаристами, режиссерами, операторами, актерами и пр.).Подавляющее большинство студентов выполнили творческое задание на среднем или низком уровне (таких работ оказалось 80 %). В работах среднего уровня по креативному показателю не усматривалось ярко выраженного творческого характера, были использованы кадры из фильмов, фотографии киноактеров, а также присутствовали сопроводительные надписи к иллюстрациям.Работы, причисленные к низкому уровню, и вовсе представляли собой

набор иллюстраций к тому или иному фильму.Процесс воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медиаинформации требует от студентов умений не только полноценно воспринимать медиатекст, группировать факты, свойства и явления, но и классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медийного произведения, его внутреннюю структуру.Что касается оценивания работ по интерпретационному/оценочному уровню медиакомпетентности аудитории при выполнении творческого задания, были получены следующие результаты.Далеко не всем студентам удалось продемонстрировать свои умения выразить в коллажах критическую оценку произведения аудиовизуальной медиакультуры, оценить медиатексты на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», проявить способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, пониманию, интерпретации, предполагающей сравнение, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах. Также во многих работах слабо выражено аргументированное согласие или несогласие авторов работ с авторской позицией создателей медиатекста, их оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста. В большинстве работ (43%), аудитория показала умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. В таких работах студенты предприняли попытку дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста, основываясь на фрагментарных знаниях, попытались в процессе выполнения коллажей показать логику последовательности событий в сюжете, обращая внимание лишь на отдельные компоненты медиаобраза. Вместе с тем, в этих работах прослеживалось отсутствие интерпретации авторской позиции или примитивное ее толкование.Уровень проявления интерпретационного/оценочного уровня медиакомпетентности студентов нельзя назвать высоким, что может служить основанием для развития самостоятельности суждений, критической автономии будущих педагогов, необходимых им, в том числе, и для осуществления профессиональной педагогической деятельности.Наконец, анализ студенческих работ по практико-операционному (деятельностному) уровню медиакомпетентности аудитории при выполнении творческого задания, показал значительно более высокие результаты, чем по другим показателям медиакомпетентности (высокий уровень – у четверти студентов).Если сравнить результаты анализа становится ясно, что значительное число студентов смогли продемонстрировать неплохие практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере. Такие

результаты, по нашему мнению, могут свидетельствовать о высоком уровне интереса не только к произведениям медиакультуры, но и к творческой деятельности средствами и на материале медиа; стремлению студентов самообразовываться в плане медиаобразования. Это, как нам кажется, становится чрезвычайно важным фактором, особенно в подготовке будущих педагогов, которым предстоит заниматься педагогической деятельностью в недалеком будущем. Неслучайно особое значение развитие медиакомпетентности имеет в подготовке студентов педагогических вузов, которым в настоящее время для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы не только знания по теории и методике учебных предметов, педагогике и психологии, но и умения работать с медиаинформацией.Например, Н.В. Змановская констатирует, что «изучение состояния практики нашей высшей школы показывает несформированность у студентов – будущих учителей такого качества как медиаобразованность. Будущие учителя не подготовлены к работе с информацией» [Змановская, 2003, с. 153]. В связи с этим стремление студентов – будущих педагогов к деятельности, связанной с медиа, становится все более актуальной проблемой в процессе подготовке специалистов. Сегодня становится ясно, что организация образовательного процесса в условиях современной школы и вуза должна обеспечивать подрастающему поколению – школьникам и студенчеству, возможности стать полноправными гражданами своей страны, обладающими академическими знаниями, умениями жить в современном мире, полноценно воспринимать и оценивать произведения медиакультуры. В условиях широкого распространения медиа и его богатого образовательного, воспитательного и развивающего потенциала представляется справедливым мнение О.А. Баранова и С.Н. Пензина о том, что «широкое использование произведений художественной кинематографии, передач ТВ, видеозаписей непосредственного педагогического процесса при оптимальном сочетании с традиционными методами обучения и внеаудиторной работой позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, прививать интерес к будущей профессии, углублять их эстетическую культуру» [Баранов, Пензин, 2005, с.4]. Творческое освоение медиапространства, включающее выполнение различных видов заданий на материале произведений медиакультуры занимает здесь далеко не последнее по значимости место.В современных условиях медиаобразование и медиакомпетентность выступают одним из важных компонентов работы современного педагога как в школе, так и в вузе. Неслучайно в настоящее время многие учителя школ и преподаватели вузов все более активно обращаются к использованию образовательного, воспитательного и развивающего потенциала медиаобразования. очень важным и актуальным в условиях визуализации информационного медиапространства выступают умения визуального обобщения авторской концепции аудиовизуаль-

ных медиатекстов, которое может осуществляться аудиторией в виде плакатов, коллажей, путем создания афиш, фотогалерей, рисунков на темы произведений медиакультуры, рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов и т.д. Задания этого типа направлены на развитие «воображения, фантазии, ассоциативного мышления, восприятия аудитории» [Федоров, 2001, с. 55].В самом деле, при выполнения такого рода творческих заданий на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры процесс анализа медиатекстов строится путем «сотворчества – зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с.13]. В процессе воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медийной информации аудитория приобретает важные аналитические умения, связанные с группировкой и классификацией фактов, свойств и явлений медиатекста, выделением ключевых эпизодов изучаемого медиапроизведения, освоением его внутренней структуры и т.д. Только на основании системообразующей характеристики медиатекста адресат может сделать самостоятельные и осознанные выводы, являющиеся основой для практического применения полученных знаний, то есть осуществить полноценный критический анализ произведения медиакультуры. Здесь можно полностью согласиться с мнением известного исследователя в области медиаобразования Л.Мастерманом, который считает, что медиаобразование «должно быть направлено на развитие «понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993, с.23].Вместе с тем, вне зависимости от выбранной формы, творческие задания по формированию умений анализ произведений медиакультуры направлены на тренировку звукозрительной памяти, стимуляцию творческих способностей студентов, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания при изучении других учебных курсов; на психологическое, эмоциональное осмысление медиатекстов, размышления о моральных, нравственных, художественных ценностях и т.д.

Литература

Баранов О.А. *Культуротворческая модель школы и медиаобразование.* Тверь, 2001.

Баранов О.А., Пензин С.Н. *Фильм в воспитательной работе с молодежью.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. 189 с.

Бондаренко Е.А. *Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры: сб. ст. и метод. мат-лов.* Омск: Сиб. фил. ии-та культурологи, 2000. 91 с.

Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте.* СПб.: Союз, 1997. 96 с.

Змановская Н.В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуника-

тивной образованности студентов вуза – будущих учителей// *Вопросы педагогического образования.* Вып. 14. Иркутск: ИПКРО, 2003. С. 152-158.
Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Барнаул; Томск, 1997.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации// *Специалист.* 1993. С. 22-23.
Немов Р.С. Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС. 2001. 688 с.
Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы.* Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
Усов Ю.Н. *Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов.* Таллин, 1980. 125 с.
Федоров А.В. Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2009. № 1. С. 118-128.
Федоров А.В. Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 4. С.60-80.
Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории// *Инновации в образовании*. 2006. N 6. С. 24-38.
Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории / / *Инновации в образовании*. 2009. № 8. С.89-110.
Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания // *Перемена.* 2007. N 3. С.15-21.
Федоров А.В. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании.* 2008. № 8. С. 99-126.
Федоров А.В. Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 12. С.117-141.
Федоров А.В. Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании.* 2008. № 2. С.73-90.
Федоров А.В. *Киноискусство в структуре современного Российского художественного воспитания и образования.* Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. 68 с.
Федоров А.В. Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 10. С.26-40.
Федоров А.В. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании.* 2007. № 6. С.64-77.
Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика.* Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
Федоров А.В. *Медиаобразование: История, теория и методика.* Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР. 2001. 708 с.
Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // *Инновации в образовании.* 2007. № 7. С.107-116.
Федоров А.В. *Права ребенка и проблема насилия на российском экране.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов.* М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 615 с.
Федоров А.В. Структурный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории. *Инновации в образовании.* 2008. N 6. С.101-111.
Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // *Alma Mater – Вестник высшей школы.* 2009. № 7. С.34-44.
Федоров А.В. Школьники и насилие на экране: ситуативные тесты // *Педагогическая диагностика.* 2007. № 4. С. 131-157.
Федоров А.В. Школьные учителя и проблема «экранного насилия» // *Инновационные образовательные технологии*. 2006. № 1. С. 35-47.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
Челышева И.В. *Методика и технология медиаобразования в школе и вузе.* Таганрог: Центр развития личности, 2009.
Челышева И.В. *Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов* / Под ред. А.В. Федорова. Таганрог: Изд. Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. 180 с.
Челышева И.В. *Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.
Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. *Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов.* Таганрог: Изд. Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
Fedorov. A. (2007). Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. *Thinking Classroom.* 2007. N 3. p.13-19.
Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View: History, Concepts.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 356 p.
Fedorov, A. (2010). Russian Media education Literacy Centers in the 21st Century. In: *The Journal of Media Literacy* (USA). 2010. Vol. 57. NN 1-2, p.62-68.
Fedorov, A. (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.
Fedorov, A. (2011). Modern Media Education Models. *Acta Didactica Napocensia.* 2011, vol.4, N 1, p.73-82. http://adn.teaching.ro/

3.6. Технология анализа аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях со студентами

(автор – А.В.Федоров)

Первоначальные варианты данного текста были опубликованы в следующих журналах:
Федоров А.В. Анализ медиатекстов детективного жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Медиаобразование.* 2012. № 1. С.15-27.
Федоров А.В. Герменевтический анализ советской кинофантастики рубежа 1950–1960-х годов и ее американской экранной трансформации на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании.* 2011. № 9. С. 47-69.
Федоров А.В. Герменевтический анализ советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Медиаобразование.* 2011. № 4. С. 51-68.

Анализ медиатекстов детективного жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Развитие умений критического анализа медиатекстов – важная задача медиаобразования. В этой связи мне уже не раз доводилось писать о том, что в неподготовленной аудитории не стоит начинать этот процесс со сложных «артхаусных» произведений. Однако медиаобразовательная практика показывает, что и при обсуждении/анализе медиатекстов развлекательных жанров на начальных этапах медиаобразовательных занятий у старшеклассников или студентов могут возникнуть трудности в понимании и трактовке авторской концепции, сюжетных и жанровых особенностей.

Сотрудничество с одним из самых известных канадских медиапедагогов – Крисом Ворснопом (Chris M. Worsnop) привело меня к идее сравнительного анализа типологии восприятия произведений такого рода кинематографических жанров в российской и канадской студенческой аудитории.

В основу совместного российско-канадского эксперимента нами была положена следующая методика [Worsnop, 2000]:

- коллективный просмотр 16-17-летними студентами фильма Романа Поланского «Неистовый», поставленного на стыке жанров детектива и триллера;

- последующие дискуссии и интервью со студентами, состоящие из трех частей (по 20 минут каждая): 1) неструктурированное, спонтанное интервью с использованием общих вопросов (например: Что вы можете сказать об этом фильме? Кто-то еще хочет что-то сказать?); 2) интервью с наводящими вопросами (например: Какой из эпизодов был, по вашему, мнению, главным, ключевым? Почему? Что хотели сказать зрителям авторы фильма?); 3) интервью целенаправленного характера (например, с конкретными вопросами следующего типа: Можете ли вы описать отношения между двумя главными персонажами?

Какой эффект освещения использован в таком-то эпизоде и почему? и т.д.). Интервью – в России и Канаде – были сняты на видео, и потом подвергнуты нашему тщательному анализу.

Наш анализ показал, что даже по отношению к столь популярным у молодежной аудитории жанрам детектива и триллера высокий уровень анализа медиатекстов можно было обнаружить лишь у незначительного меньшинства (от 1% до 2%) студентов (как российских, так и канадских). Большая часть студентов (от 67% до 73%) находилась на низком уровне анализа медиатекстов, от 26% до 31% – на среднем.

Для оценки медиакомпетентности студентов была использована таблица 25.

Более того, оказалось, что результаты анализа студентами медиатекстов напрямую зависят от типов вопросов медиапедагогов. При неструктурированных вопросах (типа: «Что вы можете сказать об этом?») студенты, как правило, показывали слабые аналитические результаты по сравнению с теми, что получались после наводящих, целенаправленных вопросов.

Таким образом, нами был сделан вывод, что разработанная шкала уровней критического анализа медиатекста (как части медиакомпетентности) студентов оказалась эффективной для задач эксперимента.

В результате стало ясно, что необходимо разработать специальную методику анализа медиатекстов детективного жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории. При этом исходящими задачами были следующие:
- познакомить аудиторию с жанрами детектива и триллера;
- обозначить основные сюжетные схемы (фабулы) классического детектива;
- дать аудитории представления о постмодернистских трактовках и синтезе жанров детектива и триллера в современных медиатекстах.

Попытаюсь проиллюстрировать это на конкретных примерах, готовых для использования на медиаобразовательных занятиях со студентами.

Итак, чем детектив отличается от триллера? Нюансов отличий здесь, разумеется, много. Но главное в том, что в основе детектива лежит фабула *расследования преступления*, а в основе триллера – фабула *преследования* (преступника, жертвы). Кроме того, «никакой триллер не может быть представлен в форме воспоминаний: в нем нет точки, где рассказчик охватывает все прошлые события, мы даже не знаем, дойдет ли он до конца истории живым» [Todorov, 1977, p. 47].

Впрочем, это ничуть не мешает появлению синтетических жаров, в той или иной степени объединяющих элементы детектива и триллера.

В.Б.Шкловский, проанализировав десятки рассказов Артура Конан-Дойля (1859-1930) о сыщике Шерлоке Холмсе, описал структурную схему классической детективной истории следующим образом:

I. Ожидание, разговор о прежних делах, анализ.

II. Появление клиента. Деловая часть рассказа.

Таблица 25. Уровни критического анализа медиатекста (как части медиакомпетентности) студентов

Уровни анализа медиатекста	Сюжетный анализ	Анализ персонажей	Анализ авторской позиции	Синтез
Высокий уровень	Восприятие и анализ сюжета как компонента работы авторского коллектива (сценариста, режиссера, актеров, оператора, композитора и пр.). Умение поставить конкретный сюжет в контекст других работ этих или других авторов, в жанровый и/или тематический, социокультурный, политический контекст.	Комплексное понимание психологических характеристик персонажей. Умение объяснить, как это связано с другими компонентами медиатекста. Умение сравнить характер конкретного персонажа с персонажами произведений с похожими сюжетными схемами, жанровым и/или тематическим спектром.	Идентификация, понимание точки зрения авторов медиатекста. Умение анализировать такие компоненты аудиовизуального медиатекста, как сценарий, композиция, монтаж, освещение, звуковое оформление, изображение и т.д. Умение сравнить авторскую концепцию конкретного медиатекста с концепциями произведений с похожими сюжетными схемами, жанровым и/или тематическим спектром.	Умение анализировать медиатекст в комплексе всех его составляющих. Умение сравнить этот медиатекст с другими медиатекстами и реальным социокультурным, политическим контекстом. Умение делать обоснованные выводы и обобщения.
Средний уровень	Восприятие и анализ фабулы (основной цепи событий в сюжете) и некоторых его компонентов.	Идентификация с персонажем медиатекста – его психологическими переживаниями, мотивами поступков. Умение проанализировать поступки персонажей с точки зрения их соответствия моральным нормам.	Понимание некоторых отдельных компонентов медиатекста, упрощенная трактовка авторской позиции.	Текст анализируется в основном с точки зрения поступков персонажей в рамках поверхностно понятого сюжета.

Низкий уровень	Восприятие фабулы медиатекста в контексте ее наивного отождествления с реальностью. Неумение анализировать сюжетные конструкции (замена анализа простым пересказом фабулы медиатекста).	Идентификация с персонажем медиатекста с последующей примитивной трактовкой поступков и характера персонажей.	Весьма тривиальное понимание отдельных компонентов медиатекста, отсутствие обоснованной трактовки авторской позиции.	Медиатекст практически не анализируется, хотя возможны примитивные сравнения и предположения.

III. Улики, приводимые в рассказе. Наиболее важны второстепенные данные, поставленные так, что читатель их не замечает. Тут же дается материал для ложной разгадки.

IV. Ватсон дает уликам неверное толкование

V. Выезд на место преступления, очень часто еще не совершенного, чем достигается действенность повествования и внедрение романа с преступниками в роман с сыщиком. Улики на месте.

VI. Казенный сыщик дает ложную разгадку; если сыщика нет, то ложная разгадка дается газетой, потерпевшим или самим Шерлоком Холмсом.

VII. Интервал заполняется размышлениями Ватсона, не понимающего в чем дело. Шерлок Холмс курит или занимается музыкой. Иногда он соединяет факты в группы, не давая окончательного вывода.

VIII. Развязка, по преимуществу, неожиданная. Для развязки используется очень часто совершаемое покушение на преступление.

IX. Анализ фактов, делаемый Шерлоком Холмсом [Шкловский, 1929, с.142].

Несмотря на разнообразие сюжетных линий, эта фабула до сих пор сохраняется во многих детективах – в литературе, на сцене и экране.

Другой мастер классического детектива – Агата Кристи (1890–1976) – в смысле фабульного разнообразия продвинулась гораздо дальше своего предшественника. И здесь Д.Л.Быков выделяет, к примеру, уже не одну (как это сделал В.Б.Шкловский по отношению к А.Конан-Дойлю), а десять ключевых сюжетных схем [Быков, 2010]:

1) традиционная схема каминного детектива: убил кто-то из замкнутого кружка подозреваемых;

2) «убил садовник». Под этим условным названием в мировой обиход вошла сцена, когда в тесном кружке подозреваемых скрывался некто неучтенный;

3) «убили все». Переворот в жанре – обычно надо выбирать одного из десяти, а тут постарался весь десяток;

4) ещё неизвестно, убили ли. Все ищут, на кого бы свалить труп, а он живехонек;

5) убил убитый, то есть он был в тот момент жив, а покойником притворялся, чтобы на него не подумали;

6) сам себя убил, а на других свалил;

7) убился силой обстоятельств или вследствие природного явления, а все ищут виноватого;

8) убил тот, кто обвиняет, сплетничает и требует расследования громче всех;

9) убил следователь;

10) убил автор.

Однако нетрудно заметить различие в структурных подходах В.Б.Шкловского и Д.Л.Быкова. Первый обнажает конструкцию детективного сюжета по отношению к сыщику, второй – по отношению к преступнику. Если же судить о детективах А.Конан-Дойля с точки зрения типологии преступлений, то, естественно, одной схемой не обойдешься.

С другой стороны, если попытаться подойти со схемой В.Б.Шкловского к детективным романам А.Кристи об Эркюле Пуаро, то получится примерно вот что:

1) по приглашению или случайно сыщик Э.Пуаро оказывается на месте преступления, очень часто еще не совершенного. В большинстве случаев это изолированное от посторонних, случайных персонажей место (особняк, остров, поезд и пр.). Улики на месте. Наиболее важные второстепенные данные представлены так, что читатель их не замечает. Тут же читателю дается материал для ложной разгадки.

2) ложную разгадку преступлению дает кто-то из присутствующих, либо подразумевается, что её даст сам читатель;

3) интервал действия до его финала заполняется размышлениями Э.Пуаро (до поры до времени неизвестными читателям), его опросами свидетелей; часто по ходу дела совершаются новые преступления;

4) развязка, по преимуществу, неожиданная, часто совмещенная с публичными аналитическими выводами Э.Пуаро.

При всём том «ситуации, исследуемые Эркюлем Пуаро, почти всякий раз содержат в себе некоторую надуманность, помогающую, впрочем, взвинтить напряжение до предела. По характеру повествования Кристи необходимо, например, чтобы загадочное убийство произошло не просто в поезде, идущем через всю Европу из Стамбула в Кале, но обязательно в тот момент, когда из-за снежных заносов поезд останавливается среди полного безлюдья, оказываясь как бы отрезанным от всего мира, а тем самым исключается любого рода внешнее вмешательство в события. Усадьба, где произошло убийство, описанное в «Загадке Эндхауза», непременно должна находиться на отшибе, образуя некий замкнутый в себе мирок. Так у Кристи повсюду, вплоть до «Десяти негритят», где события происходят в роскошном особняке на острове, отделенном от суши

широким проливом, и вдобавок разыгрывается шторм, чтобы изоляция действующих лиц стала полной» [Зверев, 1991].

Отмечу также, что как в детективах А.Конан-Дойля, так и в детективах А.Кристи нередко (и весьма успешно) применяются элементы триллера с его неизбежным вгоняющим в дрожь преследованием, психологическим саспенсом.

Столь же признанным мастером детектива и триллера, уже не в литературе, а в кинематографе был, как известно Альфред Хичкок (1899-1980), которому по большому счету оказался не нужен профессиональный сыщик типа Холмса или Пуаро. Одна из излюбленных сюжетных схем А.Хичкока такова: обыкновенный человек (иногда американец, оказавшийся в чужой стране), далекий от криминального мира, волею обстоятельств втянут в опасную историю, связанную с преступлениями и/или шпионажем. Более того, он сам – на свой страх и риск – вынужден бороться с преступниками и/или доказывать свою невиновность: «39 ступеней» (The Thirty-Nine Steps, 1935), «Диверсант» (Saboteur, 1942), «К Северу через Северо-запад» (North by Northwest, 1959).

Любопытно проследить, как в дальнейшем трансформировались классические традиции детектива и триллера в кинематографе конца XX – начале XXI века. Попробуем сделать это на примере трех фильмов: «Неистовый» (Frantic, 1987) Романа Поланского, «Похищенная» / «Заложница» (Taken, 2008) Пьера Мореля и Люка Бессонна и «Неизвестный» (Unknown, 2011) Хауме Колет-Сера.

В эпоху постмодерна многие кинематографисты все чаще стали создавать фильмы, рассчитанные на многослойность восприятия. И такие работы Романа Поланского как «Пираты» (1986) и «Неистовый» (1987) – яркое тому подтверждение. Оба представляют собой тщательно сконструированные постмодернистские ленты, под маской зрелищных жанров скрывающие «подводные рифы» цитат, параллелей, пародийных линий. Для одних зрителей «Пираты» – увлекательный боевик в духе «Острова сокровищ», «Одиссеи капитана Блада» и «Багдадского вора». Для других – источник наслаждения от игры с переосмысленными мотивами приключенческой классики.

К этим продуктам постмодерна, к примеру, абсолютно не применима, на мой взгляд, весьма спорная схема построения классического детектива в целом, разработанная известным теоретиком и культурологом Ц.Тодоровым:

1. В детективе должны быть один детектив, один преступник и, по крайней мере, одна жертва (труп).

2. Обвиняемый не должен быть профессиональным преступником, не должен быть детективом, должен убивать по личным мотивам.

3. Любви не место в детективе.

4. Обвиняемый должен обладать определенным положением:

а) в жизни не быть лакеем или горничной,

б) в книге быть среди главных героев.

5. Все должно объясняться рационально, без фантастики.

6. Нет места для описаний и психологических анализов.

7. Следует соблюдать определенную гомологию рассказывания: «автор: читатель = преступник: детектив».

8. Следует избегать банальных ситуаций и решений [Todorov, 1977, p.49].

Постмодернистские детективы и триллеры, как правило, нарушают почти все «правила» схемы Ц.Тодорова.

«Неистовый» (Frantic, 1987) вполне может восприниматься как рядовой триллер об исчезновении жены американского ученого (Харрисон Форд), приехавшего на международный парижский конгресс, а может, – как своего рода озорной «дайджест» богатой традиции детективного жанра, черных триллеров и гангстерских саг – от Хичкока до наших дней. Отсюда, к примеру, вызывающая откровенность оправдания англоязычности ***всех*** персонажей «Неистового», включая французских полицейских, которые, говоря друг с другом, намеренно переходят на английский, дабы и спрятавшийся неподалеку персонаж Х.Форда, и все англоязычные зрители мира не чувствовали себя в лингвистическом вакууме. «Ингредиенты Хичкока – МакГаффин, ложный секрет, в данном случае некое ядерное устройство, смысл которого только в том, чтобы послужить поводом для погони; страх высоты (*мотив хичкоковского «Головокружения» – А.Ф.)* и связанная с ним многозначительность крыш; мизантропический юмор; формальная, но необходимая романтическая линия – аранжированы Поланским со свойственным ему несколько показным изяществом. Но главное – не ингредиенты, а сердце формулы: чувство бессилия, охватывающее одиночку перед лицом тотального заговора» [Брашинский, 2001].

В самом деле, созданный Харрисоном Фордом «образ чужестранца в действительно чуждой и странной среде (а ведь в английском языке слово strange имеет оба эти значения), конечно, напоминает персонажей Кэри Гранта, Джеймса Стюарта и других актёров из детективов и триллеров «старика Хича» о тоже невинных героях, которые подчас оказываются секретными агентами поневоле» [Кудрявцев, 1989]. Однако Р.Поланский трактует сюжет и как своего рода иносказательную автобиографию (как известно режиссер изрядно пострадал от преследования американского правосудия) – отсюда сцены с полицейскими и сотрудниками американского посольства, по сути, издевающимися над персонажем Х.Форда.

Казалось бы, и жанр, и лихо закрученный сюжет, и звездное имя Харрисона Форда должны были гарантировать «Неистовому» кассовый успех. Но для зрителей (особенно американских) фильм Романа Поланского, по-видимому, показался недостаточно увлекательным: при стоимости 20 миллионов долларов он сумел заработать в США 17,6 млн и в итоге окупил свой бюджет только за счет европейского проката.

В детективе/триллере Пьера Мореля «Похищенная» (Taken, 2008), название которого весьма вольно и, по сути, неточно переведено в российском прокате как «Заложница», главный персонаж, также прилетевший из Америки в Париж, ищет и освобождает из лап преступников (албано-французской мафии) свою 17-летнюю дочь. Сюжетная схема очень напоминает «Неистового» с той лишь разницей, что главный герой не скромный врач, а бывший агент спецслужб. Зато именно этим «Похищенная» весьма схожа с боевиком М.Лестера «Коммандо» (1985), где бывший американский спецназовец (А.Шварценеггер) «огнем и мечем» освобождает свою дочь, похищенную бандой преступников.

«Только представьте, в какую предсказуемую скуку вылилась бы история с американскими заложниками, возьмись за нее по другую сторону Атлантики какая-нибудь большая студия с раздутым штатом и продуманным маркетингом. Здесь же (благодаря французскому продюсеру и сценаристу Л.Бессону – А.Ф.) каждые три минуты экран украшает какое-нибудь беспардонное, виртуозное насилие, хруст шейных позвонков, визг тормозов, грохот выстрелов и радостное отсутствие политкорректности. … Про пищу для ума тоже не забыли: албанских негодяев герой, применяя методы дедукции, отыскивает практически с нуля, цепляясь, как Шерлок Холмс, за ниточку, застрявшую в разбитом зеркале» [Куликов, 2008]. При этом главный герой вовсе не культурист типа Шварценеггера, а снова 50-летний интеллигентный персонаж, сродни хичкоковским К.Гранту, Дж.Стюарту или Х.Форду из «Неистового». На сей раз в эффектном/эффективном исполнении грустного Лайма Нисона («Список Шиндлера»).

Бюджет «Похищенной» (25 миллионов долларов) немного превысил себестоимость «Неистового», однако, благодаря куда большей динамике действия и меньшей «синематечности», фильм Пьера Мореля и Люка Бессона сумел заработать в американском прокате 145 млн. «зеленых». И это не считая европейской прибыли!

При таких впечатляющих кассовых сборах нет ничего удивительного в том, что испанец Х.Коллет-Серра на главную роль в своем детективе/триллере «Неизвестный» (Unknown, 2011) пригласил именно Лайма Нисона.

Начало «Неизвестного» как две капли воды напоминает «Неистового»: британский биолог вместе с женой прилетает в Берлин на конгресс. Тут, как и в «Неистовом» начинаются неприятности с чемоданом. И…

Дальше сюжет делает крутой поворот в сторону давнего фильма Жюльена Дювивье «Дьявольски ваш» (1967) с незабываемым Аленом Делоном и его римейка «Вдребезги» (1991) Вольфганга Петерсена.

… Попав в автокатастрофу, биолог частично теряет память и внезапно обнаруживает, что его никто не может/не хочет узнать, даже жена.

Далее снова вступают в дело мотивы классических фильмов А.Хичкока в купе с «Неистовым» Р.Поланского: отчаявшись получить помощь властей и полиции,

главный персонаж пытается самостоятельно (а также опираясь на бывшего агента спецслужб ГДР) доказать свою правоту и обрести идентичность, в чем ему вольно/невольно помогает молодая женщина, нелегальная эмигрантка из Боснии.

Однако в финале обнаруживается, что авторы фильма ловко сыграли именно на восприятии «насмотренной» аудитории, знакомой с сюжетными схемами как классических, так и постмодернистских детективов и триллеров, приготовив им неожиданный финал в духе знаменитого «Сердца ангела» (1987) Элана Паркера.

Тем не менее, оказалось, что «Неизвестный» сумел затронуть зрительские струны не только искушенной в детективном жанре публики, но и массовой аудитории: при себестоимости в 30 млн фильм Х.Коллет-Серра только за первую неделю проката в США сумел собрать 43 миллионов долларов. И, похоже, в мировом прокате за год он получит не меньше, чем «Похищенная»…

Таким образом «Неизвестный» еще раз доказал, что в детективе и триллере не так важна сама сюжетная схема, как ее тщательная аранжировка, основанная на знании законов и классики жанра.

В этой связи позволю себе высказать крамольную мысль: возможно, «Неистовый» с его синематечным шиком опередил свое время лет на двадцать – выйди он на экраны сегодня, в пост-тарантиновскую эпоху, глядишь – и собрал бы свои сто миллионов баксов…

Сюжетный и структурный анализ фильмов Р.Поланского, П.Мореля/Л.Бессона и Х.Коллет-Серра позволяет построить следующую таблицу (таблица 26).

Наша практика показала что такого рода, пусть и схематичный, сюжетный и структурный анализ фильмов детективного жанра позволяет путем совместной со студентами дискуссии на медиаобразовательном занятии существенно повысить их медиакомпетентность в плане конкретных умений анализа медиатекстов.

Тем не менее, разумеется, и в этом случае остается широкое поле для дальнейшего исследования: В какой степени вопросы медиапедагога и предложенные им структурные схемы, таблицы могут помочь студентам проявить свои аналитические способности по отношению к медиатекстам? Как первые опыты анализа медиатекстов помогают студентам в их дальнейших аналитических упражнениях? На что они опираются в первую очередь – на наводящие вопросы педагога, или на услышанные в результате коллективного обсуждения мнения, комментарии своих сверстников? Насколько ощутимо влияние студентов-лидеров в коллективных обсуждениях? Не подавляют ли они мнения более робких, застенчивых студентов? Насколько уровни критического анализа медиатекстов у студентов зависят от их социального происхождения, семейного окружения?

Таблица 26. Сравнительный анализ структуры современных образцов кинодетективов / триллеров

Название детектива/ триллера	**Фабула (сюжетная схема)**	**Место действия фильма и его изображение**	**Тип главного персонажа**	**Аналогии**
Неистовый / Frantic, 1987	1. Врач и его жена прилетают на международную конференцию. 2. Неожиданно жена исчезает. 3. Отчаявшись получить помощь властей и полиции, главный персонаж пытается найти свою жену самостоятельно, в чем ему вольно/невольно помогает молодая парижанка. 4. Пройдя через целую цепь опасных приключений (расследование, преследование/погони), главный персонаж возвращает свою жену, правда, ценой жизни юной француженки.	Чужая для главного персонажа страна (Франция) и город (Париж). Антураж – мрачные ночные закоулки и подземные гаражи, сомнительного свойства ночные клубы, сумрачная атмосфера.	Обыкновенный человек, американец в возрасте около 50-ти лет, далекий от криминального мира, волею обстоятельств оказывается втянутым в опасную историю, связанную с преступлениям и и/или шпионажем.	Фильмы А.Хичкока «39 ступеней» (1935), «Диверсант» (1942), «К Северу через Северо-запад» (1959).
Похищенная/ Taken, 2008	1. Бывший агент спецслужб летит через океан, чтобы найти свою неожиданно исчезнувшую в Париже 17-летнюю дочь. 3. Отчаявшись получить помощь властей и полиции, главный персонаж пытается найти свою дочь самостоятельно, в чем ему вольно/невольно помогает молодая женщина. 4. Пройдя через целую цепь опасных приключений (расследование, преследование/погони), главный персонаж возвращает свою дочь.	Чужая для главного персонажа страна (Франция) и город (Париж). Антураж – мрачные ночные улицы, притоны, сумрачная атмосфера.	Американец в возрасте около 50-ти лет, в прошлом весьма близкий к делам криминального и шпионского мира, волею обстоятельств оказывается втянутым в опасную историю, связанную с преступлениями мафии.	Помимо фильмов А.Хичкова еще и «Коммандо» (Commando, 1985) М.Лестера и «Неистовый» (Frantic, 1987) Р.Поланского

Название детектива/ триллера	Фабула (сюжетная схема)	Место действия фильма и его изображение	Тип главного персонажа	Аналогии
Неизвестный/ Unknown, 2011	1. Ученый-биолог и его молодая жена прилетают на международную конференцию. 2. Попав в автокатастрофу, биолог частично теряет память и внезапно обнаруживает, что его никто не может узнать, даже жена. 3. Отчаявшись получить помощь властей и полиции, главный персонаж пытается самостоятельно (а также с помощью бывшего агента спецслужб ГДР) доказать свою правоту и обрести свою идентичность, в чем ему вольно/невольно помогает молодая женщина. 4. Пройдя через целую цепь опасных приключений (расследование, преследование/погони), главный персонаж «находит сам себя»	Чужая для главного персонажа страна (Германия) и город (Берлин). Антураж – мрачные ночные улицы, убогие жилища, сумрачная атмосфера.	Как бы обыкновенный человек, британец в возрасте около 50-ти лет, как бы далекий от криминального мира, волею обстоятельств оказывается втянутым в опасную историю, связанную с преступлениям и и/или шпионажем.	Помимо фильмов А.Хичкока еще и «Дьявольски ваш» (Diaboliquement votre, 1967) Ж.Дювивье; «Неистовый» (Frantic, 1987) Р.Поланского; «Сердце Ангела» (Angel Heart, 1987) Э.Паркера; «Вдребезги» (Shattered, 1991) В.Петерсена.

Фильмография

Неистовый / Frantic. США-Франция, 1987.
Режиссер Roman Polanski. Сценаристы Roman Polanski, Gerard Brach. Актеры: Harrison Ford, Emmanuelle Seigner, Betty Buckley и др.

Похищенная / Заложница / Taken. Франция-США-Великобритания, 2008.
Режиссер Pierre Morel. Сценаристы Luc Besson, Robert Mark Kamen. Актеры: Liam Neeson, Maggi Grace, Famke Janssen и др.

Неизвестный / Unknown. Великобритания-Германия-Франция-Канада-Япония-США, 2011.
Режиссер Jaume Collet-Serra. Сценаристы Oliver Butcher, Stephen Cornwell. Актеры: Liam Neeson, Diane Kruger, January Jones, Bruno Ganz, Frank Langella и др.

Литература
Брашинский М. Неистовый // *Афиша.* 2001. 1 янв.
http://www.afisha.ru/movie/170269/review/146557/
Быков Д.Л. Кристианская страна // *Известия.* 2010. 14 сент.
http://www.izvestia.ru/bykov/article3146076/
Зверев А. *Агата Кристи.* 1991 / http://www.syshiki.com/agata-kristi.html
Кудрявцев С. *Неистовый.* 1989 http://www.kinopoisk.ru/level/3/review/894027/
Куликов И. *Забудь албанский.* 2008. 19 сент. http://www.film.ru/article.asp?id=5454
Шкловский В.Б. *О теории прозы.* М.: Федерация, 1929. С. 125-142.
Todorov T. *The poetics of prose.* Paris: Ithaca, 1977.
Worsnop, C.M. (2000). *Levels of Critical Insight in 16-year-old Students.*
http://www.elan.on.ca/jfolder/worsnop%20critinsight.htm

Герменевтический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории советской кинофантастики рубежа 1950-х – 1960-х годов и ее американской экранной трансформации

Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте. Задачами медиаобразования аудитории в данном случае становятся: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления.

Учитывая, что практически все современные вузы оснащены сегодня мультимедийной техникой, подключенной к интернету, на медиаобразовательных занятиях можно весьма эффективно использовать возможности электронных библиотек и веб-архивов. Среди них – фонды американского некоммерческого Интернет-архива (Internet Archive), основанного в Сан-Франциско в 1996 году [www.archive.org]. Его цель – предоставление постоянного доступа ученым и широкой общественности к различным историческим экспонатам (печатным, визуальным и аудиовизуальным текстам), которые существуют в цифровом формате. В силу того, что основная масса медиатекстов на сайте Internet Archive находится в свободном и бесплатном доступе, он очень удобен для образовательных целей.

В качестве примера нами будет использоваться медиаобразовательное занятие, построенное на медиатекстах фантастического жанра. Технология проведения данного занятия предусматривает сочетание герменевтического анализа со структурным, сюжетным, этическим, идеологическим, иконографическим/

визуальным, анализом медийных стереотипов и персонажей медиатекста. Нам показалось любопытным проследить трансформацию такого характерного (и давно уже архивного) фантастического медиатекста как фильм Павла Клушанцева «Планета бурь» (1961) в американских фильмах «Путешествие на доисторическую планету» (Voyage to the Prehistoric Planet, 1965) Кертиса Хэрингтона и «Путешествие на планету доисторических женщин» (Voyage to the Planet of Prehistoric Women, 1968) Питера Богдановича.

Сравнительный анализа данных медиатекстов позволит помимо социокультурного, исторического, идеологического контекста затронуть на занятии и актуальную проблему авторских прав, контрафактной медийной продукции.

Американский исследователь и медиапедагог А.Силверблэт [Silverblatt, 2001, p.80-81] разработал следующий цикл вопросов к герменевтическому анализу медиатекстов в историческом, культурном и структурном контексте.

В соответствие с положениями этого цикла нами была разработана технология построения медиаобразовательного занятия в студенческой аудитории.

A. Исторический контекст [Silverblatt, 2001, p.80-81]

1. Что медиатекст сообщает нам о периоде своего создания?

a) когда состоялась премьера этого медиатекста?

b) как тогдашние события влияли на медиатекст?

c) как медиатекст комментирует события дня?

2. Помогает ли знание исторических событий пониманию медиатекста?

a) медиатексты, созданные в течение конкретного исторического периода:

- какие события происходили во время создания данного произведения?
- как понимание этих событий обогащает наше понимание медиатекста?
- каковы реальные исторические ссылки?
- имеются ли исторические ссылки в медиатексте?
- как понимание этих исторических ссылок затрагивает ваше понимание медиатекста?

«Планета бурь» Павла Клушанцева была поставлена в эпоху чрезвычайно популярности космической темы во всем мире. Отсюда и целая серия фантастических романов, повестей, рассказов, комиксов, фильмов о далеких планетах, межгалактических полетах и внеземных цивилизациях. Это было связано не только с конкретными достижениями космонавтики (в конце 1950-х были запущены первые спутники земли, в том числе и с животными на борту), но и с напряженным соперничеством двух антагонистических государственных систем – СССР и США – как за мировое доминирование, так и за первенство в космосе. За год до съемок «Планеты бурь» – 1 мая 1960 года в небе СССР был сбит самолет-шпион американского летчика Пауэрса. 8 апреля 1961 года тогдашний лидер СССР Н.С.Хрущев направил ноту протеста президенту США Дж.Кеннеди, связанную с высадкой антикастровского десанта на Кубе. 13 авгу-

ста 1961 года по приказу Кремля началось строительство печально знаменитой Берлинской стены. В 1962 (год начала успешного проката «Планеты бурь») началась установка советских ракет на Кубе, в ответ на которую США объявили морскую блокаду острова. Последовал политически напряженный Карибский кризис, который заставил СССР убрать ракеты с Кубы в обмен на обещание США отказаться от оккупации «Острова Свободы». И именно в год создания фильма «Планета бурь» (1961) – 12 апреля Советский Союз триумфально опередил США – на орбиту впервые в мире был выведен корабль с человеком (это был Ю.Гагарин) на борту. Американцы сумели запустить своего астронавта (А.Шепард) в космос только 5 мая 1961 года. 6-7 августа 1961 года полетел второй советский космонавт – Г.Титов. В 1962 году (год выхода «Планеты бурь на экраны») полет в космическое пространство совершило еще 5 человек.

Разумеется, тогдашние политические события не могли не повлиять на фабулу медиатекста. По сюжету «Планеты бурь» экипаж первого звездолета был совместным – советский астронавт высаживался на Венере вместе с американским коллегой и его роботом. При этом авторы фильма вовсе не стремились к тому, чтобы изобразить американца алчным и злобным порождением капиталистического мира: профессор Кёрн был показан прагматичным, не верящим (поначалу) в человеческую дружбу, но вполне симпатичным персонажем. Поэтому я бы не стал утверждать, что инцидент с Пауэрсом или кубинские события напрямую повлияли на «Планету бурь». Скорее, фильм П.Клушанцева и его сценариста, автора многочисленных фантастических романов А.Казанцева был своего рода комментарием к общему политическому и социокультурному контексту конца 1950-х – начала 1960-х годов в рамках официально провозглашенного СССР так называемого «мирного сосуществования» двух идеологически непримиримых систем. На волне космических успехов СССР «Планету бурь» купили десятки стран, в том числе и США.

Что касается перемонтированной версии «Планеты бурь», вышедшей в американский прокат под названием «Путешествие на доисторическую планету» (Voyage to the Prehistoric Planet, 1965), то она попала на заокеанские экраны уже в другую эпоху – после убийства президента США Дж.Кеннеди (24 ноября 1963) и начала (со 2 августа 1964) американцами затяжной войны во Вьетнаме… К тому времени в космосе уже побывала первая женщина – В.Терешкова (1963) и еще добрая дюжина советских и американских космо/астронавтов.

Отношения между СССР и США были далеко не радужными, да и многочисленные американские космические полеты уже сгладили первоначальный шок от советского первенства в астронавтике. Отсюда не кажется удивительным, что авторы перемонтированной версии «Планеты бурь» – режиссер Кертис Хэрингтон (в титрах – псевдоним Джон Себастиан) и продюсер Роджер Корман – простым путем переименования и дубляжа на английский превратили всех персонажей

фильма «Путешествие на доисторическую планету» в людей западного мира. Никаких русских: американцы, плюс француз и немец. Г.Жженов, Ю.Саранцев, Г.Тейх, Г.Вернов были указаны в титрах под американизированными псевдонимами, дабы американские зрители случайно не догадались, что фильм советский.

Однако переименованием и дубляжем дело не ограничилось – из картины путем перемонтажа были убраны прямые визуальные намеки на советское происхождение картины, хотя кое-что в кадрах все-таки осталось, например, русская надпись «Сириус» на корпусе магнитофона), были изъяты некоторые замедляющие действие фрагменты, реплики (типа: «Заверяем Советское правительство, родную коммунистическую партию, весь советский народ, что оправдаем доверие…»). И, наоборот, американцами были добавлены новые эпизоды (кадры орбитальной станции, взятые из «напрокат» из другого советского фантастического фильма – «Небо зовет» (1959) и доснятые специально на студии Р.Кормана уже с участием настоящих американских актеров). Трудно сказать, чем не понравилась американским кинематографистам К.Игнатова в роли астронавтки Маши. Но в американской версии 1965 года она была заменена на американскую актрису Ф.Домерг, которая сыграла аналогичную роль, но уже не русской Маши, а американки Марши Эванс.

В результате американские зрители 1965 года увидели в прокате «американский» фильм «Путешествие на доисторическую планету» об американском же полете на Венеру.

Однако кассовые сборы «Путешествия на доисторическую планету» (1965), по-видимому, разочаровали продюсеров. И в 1968 году Роджер Корман принял решение о переделке (теперь уже версии К.Хэрингтона), доверив эту миссию популярному в ту пору американскому кинокритику Питеру Богдановичу. Как большинство своих коллег-критиков, П.Богданович не мог похвастаться миллионными доходами, поэтому с радостью принял предложение Р.Кормана за скромный гонорар в шесть тысяч долларов…

П.Богданович не только убрал длинноты ленты (в частности, была полностью изъята сюжетная линия Маши/Марши) и еще раз ее перемонтировал, но доснял (под псевдонимом Дерек Томас) несколько больших «венерианских» эпизодов с участием неких сексуально привлекательных особ женского пола, из-за чего на экраны США картина заслуженно вышла под завлекательным названием «Путешествие на планету доисторических женщин» (Voyage to the Planet of Prehistoric Women, 1968).

В заокеанском прокате версия П.Богдановича появилась за год до высадки американцев на Луну (хотя после 1965 года в космосе побывала еще дюжина посланцев с Земли), зато практически одновременно с вторжением советских войск в Чехословакию, из-за чего отношения между СССР и США снова вернулись чуть ли не к уровню «карибского кризиса». Вполне логично, что в этой

ситуации персонажи «Путешествия на планету доисторических женщин» продолжали носить западные имена и говорить по-английски.

Что же касается того, почему, вообще, у американцев была возможность видоизменять «Планету бурь» в свое удовольствие, то причина проста – до 1973 года СССР упорно не подписывал Бернскую конференцию об авторских правах, что давало людям, купившим советскую художественную продукцию поступать с нею по их усмотрению. Правда, и Кремль до 1973 года активно пользовался аналогичным правом. До специальных досъёмок западных фильмов, правда, дело не доходило, но вот перемонтажа, сокращений и искаженного дубляжа зарубежной продукции в Стране Советов хватало с избытком.

В. Культурный контекст [Silverblatt, 2001, p.80-81].

1. Каким образом медиатекст отражает, укрепляет, внушает, или формирует культурные: a) отношения; b) ценности; c) поведение; d) озабоченность; e) мифы.

Исходя из анализа выбранных нами медиатекстов, студенты в ходе обсуждения могут прийти к выводу о том, что «Планета бурь», хотя и в условных рамках фантастического жанра, стремилась отразить отношения, ценности и поведение советских персонажей, взятые из так называемого «кодекса строителей коммунизма», в то время как версии К.Хэрингтона и П.Богдановича всё это переводили в прагматическое русло, пусть и не лишенное чувства «команды». Помимо всего прочего, в версии П.Богдановича более ярко и выпукло (с акцентированной опорой на мистику) отразилась мифология существования внеземных цивилизаций. И, конечно же, во всех случаях, ощущалось авторская озабоченность гипотетической проблемой столкновения различных миров.

2. Мировоззрение: какой мир изображен в медиатексте? [Silverblatt, 2001, p.80-81].

При ответах на этот вопрос блока «культурного контекста» студентам может быть предложено заполнение таблицы 27.

Заполнение студентами таблицы № 28 поможет им лучше проанализировать типологию персонажей медиатекстов и обосновать свои ответы.

Возможен также иконографический анализ типичного места действия медиатекстов с помощью таблицы 29.

В последние десятилетия для консолидации действий медиапедагогов разных стран всё большее значение имеет представленная ниже (таблица 30) обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202].

В итоге с учетом этих ключевых понятий и на основании просмотренного и изученного материала студенты могут выделить обобщенную структуру стереотипов советской кинофантастики рубежа 1950-х – 1960-х годов и ее американской экранной трансформации.

Таблица 27. Идеология и мировоззрение мира, изображенного в медиатекстах советской кинофантастики рубежа 1950-х – 1960-х годов и ее американской экранной трансформации

Ключевые вопросы к медиатекстам	Планета бурь (1961)	«Путешествие на доисторическую планету» (1965)	«Путешествие на планету доисторических женщин» (1968)
Какова идеология этого мира?	Коммунистическая «мирная» идеология (СССР советские персонажи) и прагматическая идеология (американский персонаж).	Прагматическая идеология	Прагматическая идеология (у астронавтов), языческая вера (у венерианок).
Какое мировоззрение представляет этот мир – оптимистическое или пессимистическое?	Оптимистическое	Оптимистическое	Оптимистическое
Какова иерархия ценностей согласно данному мировоззрению? Какие ценности могут быть найдены в данном медиатексте?	Патриотизм – коммунистические ценности – дружба – профессионализм – наука – семья.	Прагматизм – профессионализм – наука – семья.	Прагматизм – профессионализм – наука – семья (у астронавтов). Божество-поклонение-матриархат (у венерианок).
Что означает иметь успех в этом мире? Как человек преуспевает в этом мире? Какое поведение вознаграждается в этом в мире?	Это значит быть патриотом, умелым и смелым исследователем космоса, хорошим другом и семьянином. Все без исключения персонажи стереотипны, индивидуальные черты представлены слабо.	Это значит быть умелым и смелым исследователем космоса, хорошим профессионалом. Все без исключения персонажи стереотипны, индивидуальные черты представлены слабо.	Это значит быть умелым и смелым исследователем космоса, хорошим профессионалом (у автронавтов). Это значит быть под покровительством божества, уметь подчиняться вождю, добывать себе пищу (у вене-рианок) Все без исключения персонажи стереотипны, индивидуальные черты представлены слабо.
Есть ли сверхъестественные явления в этом мире?	Да	Да	Да

Таблица 28. Типология персонажей медиатекстов советской кинофантастики рубежа 1950-х – 1960-х годов и ее американской экранной трансформации

Мужские и женские персонажи	***Гендерные признаки***
Описание репрезентации категории в медиатексте:	
25-50 лет (мужчины), 25-30 лет (женщины)	***Возраст персонажей***
Белая	***раса персонажей***
Земные персонажи-мужчины, как правило, обладают крепким телосложением, одеты в костюмы космо/астронавтов, люди на космической одеты в обычную гражданскую одежду. Стройные венерианки одеты в нечто вроде купальников из морских раковин и брюки-клеш. Единственная женщина-астронавт внешне выглядит вполне ординарно.	***внешний вид, одежда, телосложение персонажей***
У землян, по-видимому, высшее. У венерианок – стихийное.	***уровень образования, профессия***
Земляне женаты или холосты. Венерианки, по-видимому, не нуждаются в мужчинах…	***Семейное положение***
Земляне – астронавты, ученые-исследователи. У венерианок, по-видимому, первобытно-общинный строй.	***социальное положение персонажей***
Сила, находчивость, активность, оптимизм, смелость, целеустремленность (земные персонажи). Красота, целеустремленность, мистические способности, мстительность, религиозность (венерианки)	***черты характера персонажей***
Патриотические, коммунистические ценности (советские персонажи), прагматические, буржуазные ценности (западные персонажи), религиозные ценности (венерианки).	***ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажей***
Поступки персонажей продиктованы развитием фабулы медиатекста. Сразу после высадки на Венеру земные персонажи демонстрируют свои лучшие профессиональные качества. Венерианки демонстрируют свою способность вызывать стихийные бури, и пытаются разрешить конфликт с пришельцами, уничтожившими их божество (птеродактиля) с их помощью.	***поступки персонажей, их способы разрешения конфликтов***

Таблица 29. Типичные иконографические коды места действия в медиатекстах советской кинофантастики рубежа 1950-х – 1960-х годов и ее американской экранной трансформации

Условные коды типичного места действия в медиатекстах	**Визуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах**
Среда обитания персонажей	Показаны только их среда обитания в космосе – на станции и корабле: кабины управления с приборными досками, отсеки, кают-компании, спальные места. Все отвечает виду соответствующей техники 1960-х, хотя действие всех лент происходит в отдаленном будущем.
Космические станции и ракеты	Внешне выглядят довольно изобретательно, особенно космические станции (существует версия, что С.Кубрик использовал этот дизайн для своего фантастического фильма «2001: космическая одиссея», 1969).
Венера	Нечто наподобие каменистой полупустыни с мясистыми растениями, напоминающими кактусы, динозаврами различных размеров, морем, буйной растительностью и разнообразным подводным миром. В версии П.Богдановича на Венере живут полуголые сексуальные блондинки-сирены, обладающие телепатической связью и мистическим даром.

Таблица 30. Ключевые понятия медиаобразования

№	***Ключевой вопрос понятия:***	***Ключевые понятия медиаобразования:***
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как это текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Как этот текст представляет свою тематику?	Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations
6	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences

Структура стереотипов советской кинофантастики рубежа 1950-х – 1960-х годов и ее американской экранной трансформации

Исторический период, место действия, жанр: относительно далекое будущее, СССР, США, Венера. Жанр – космическая приключенческая фантастика. Характерные примеры: «Планета бурь» (1961), «Путешествие на доисторическую планету» (1965), «Путешествие на планету доисторических женщин» (1968).

Обстановка, предметы быта: функциональная сфера обитания и предметы быта землян, унифицированные фактуры космических объектов – баз, кабин космических кораблей, отсеков. У венерианок нет никаких вещей. Их окружает

каменистая полупустыня с мясистыми растениями, напоминающими кактусы, динозаврами различных размеров, море (а вот подводный мир Венеры достаточно разнообразен).

Приемы изображения действительности: жизнь земных людей (преимущественно, астронавтов) выглядит, как правило, условно правдоподобно и всегда позитивно. Венерианки всякий раз показаны с мистическим флером (визуальным и музыкальным). Венерианские динозавры и плотоядный цветок ведут себя весьма агрессивно, то и дело нападая на астронавтов.

Персонажи, их ценности, идеи, этика, одежда, телосложение, лексика, мимика, жесты: среди землян нет отрицательных персонажей, но их ценности зависят от того – советский ли это фильм («Планета бурь») или его американские версии. В советской версии астронавты из СССР исповедуют коммунистические ценности и дружескую взаимовыручку, а в американских фильмах западные астронавты (а иных там нет) – чистой воды прагматики. Американский профессор из «Планеты бурь» поначалу тоже яркий и последовательный прагматик, но после того, как русские спасают его из беды, тоже оценивает значимость дружбы и взаимовыручки. У венерианок из версии П.Богдановича все ценности мистически-религиозные.

Персонажи-мужчины, как правило, обладают крепким телосложением, одеты в космическое обмундирование и изображены позитивно – это целеустремленные, активные ученые-исследователи, с деловой лексикой, скупыми жестами и мимикой. Разумеется, во всех случаях характеры персонажей прочерчены лишь пунктирно, без какого-то либо углубления в психологию. Все персонажи говорят (чтобы было понятно соответствующим зрителям) либо только по-русски, либо только по-английски. Правда, в американских версиях астронавт, ставший французом, произносит слово ***voila.***

Особый персонаж – «свихнувшийся робот «Железный Джон» – объект зависти голливудских кинематографистов (в фильме действительно играет самый настоящий шарнирный робот – такого даже в американских лентах 40-60-х гг. не встретишь!» [Харитонов, 2003].

Существенное изменение в фабуле медиатекста и жизни персонажей: Земные персонажи-астронавты после предварительной подготовки и обсуждения плана действия высаживаются на Венеру.

Возникшая проблема: из-за нападения инопланетных существ (динозавров, плотоядного цветка), извержения вулкана жизнь положительных персонажей оказывается под угрозой.

Поиски решения проблемы: борьба положительных персонажей с агрессивными инопланетными существами и стихией (с помощью робота и вездехода и без них).

Решение проблемы: уничтожение агрессивных венерианских существ, преодоление последствий разбушевавшейся стихии (по версии П.Богдановича, вызванной сексапильными венерианками), успешный вылет космического корабля с астронавтами в обратный путь…

Выводы. Главный медиаобразовательный итог занятия – не только понимание аудиторией историко-политического, социокультурного контекста и механизмов формирования стереотипных пропагандистских представлений фантастических фильмов на космическую тему в СССР и США, но и развитие у аудитории медийного восприятия, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления.

Вопросы для герменевтического анализа медийных стереотипов в советской кинофантастике рубежа 1950-х – 1960-х годов и ее американской экранной трансформации на занятиях в студенческой аудитории [Бергер, 2005; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228; Buckingham, 2003, p.54-60, Silverblatt, 2001, p.107-108 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Кто создает медиатексты? Кто отвечает за создание медиатекстов? Какова цель создания медиатекстов? Содержит ли создание медиатекстов: скрытую функцию?

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории?

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа?

Кто управляет производством и распространением медиатекстов?

Можете ли вы назвать стереотипные функции медийного агентства (в данном случае – киностудии)?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые)

В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами?

Как условности и коды работают в медиатекстах данных фантастических фильмах?

Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы медиатекста?

Как жанры медиатекстов влияют на культурные отношения и ценности, культурную мифологию, мировоззрения людей?

Можно ли проследить эволюцию конкретных медийных жанра, темы?

Что эти жанровые/тематические изменения говорят о трансформациях в культуре общества?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных жанров/тем?

Что завязка сообщает нам о медиатексте? Предсказывает ли завязка дальнейшие события и темы медиатекста? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для стереотипных жанров/тем фантастических фильмов на космическую тему?

Медийные технологии (media technologies):

Как технологии влияют на создание медиатекстов?

Как в этих медиатекстах может проявляться стереотипность технологических решений?

Языки медиа (media languages):

Почему авторы медиатекста N. именно так построили тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей?

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Какова роль света, цвета, звука, музыки в медиатексте?

Возможны ли стереотипы изобразительного решения в медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются в данных фильмах?

Возможны ли стереотипы звукового решения в медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются в фантастических фильмах?

Можете ли вы назвать стереотипы визуальных кодов фантастического жанра космической тематики?

Медийные репрезентации (media representations):

Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир? Есть ли мораль или политические ценности?

Как медиа могут обострять социальные, политические проблемы или, наоборот, содействовать их разрешению?

Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны? Какие политические, социальные и культурные стереотипы отображены в данных фантастических фильмах?

Что авторы включили/исключили из контекста данного медиатекста? Почему?

Как изображаются в данных медиатекстах: класс, пол, жизнь на другой планете и т.д.?

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре?

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить?

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.?

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод?

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах?

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга?

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста?

Медийная аудитория(media audiences):

Для кого предназначен медиатекст? Для одного или большего числа типов аудитории?

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

Как стратегия, стиль, и содержание медиатекста влияют на понимание их аудиторией?

Что такое целевая аудитория в сфере медиа? Как медиа пытаются на нее воздействовать? Какие предположения об аудитории имеются у создателей медиатекстов? С какими персонажами то или иное агентство хочет вас отождествить? Какую идеологию эти персонажи выражают?

Почему аудитория принимает некоторые стереотипные медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Как вы думаете, какова была реакция массовой аудитории 1960-х годов на эти медиатексты?

Возможны ли различные интерпретации стереотипных медиатекстов и их персонажей? Или стереотипность изначально предполагает одинаковые трактовки медиатекстов?

Воздействуют ли стереотипные медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

На какие группы общества медийные стереотипы воздействуют наиболее сильно? Почему?

Можно ли избавиться от воздействия медийных стереотипов на общество? Обоснуйте свою точку зрения.

Какие типы удовольствия аудитория извлекает из медиатекстов? Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией? Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию медиатекстов?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Как, каким образом мы понимаем медиатекст? Как медийная информация может влиять на наши решения? Как ваш жизненный опыт сказывается на интерпретации медиатекстов?

Как (по каким причинам), по вашему мнению, аудитория обычно выбирает/ покупает медиатексты? Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/ посмотреть/ прослушать?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду?

По каким параметрам (политическим, социальным, моральным, философским, художественным и т.д.) нужно оценивать медиатексты?

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты?

Литература

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию.* М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. 362 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // *Инновации в образовании.* 2006. N 4. С.175-228.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // *Педагогика.* 2004. № 4. С.43-51.

Харитонов Е.В. Космическая одиссея Павла Клушанцева // Харитонов Е.В., Щербак-Жуков А.В. *На экране – Чудо: отечественная кинофантастика и киносказка (1909-2002). Материалы к популярной энциклопедии.* М.:. НИИ Киноискусства; журнал «Если», В.Секачев, 2003. 320 с.. http://www.fandom.ru/about_fan/kino/_st03.htm

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.).*Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.
Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, p.199-211.
Internet Archive http://www.archive.org/
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p.

Фильмография

Небо зовёт. СССР, 1959. Киностудия им. А. Довженко. Премьера: 12 сентября 1959.
Режиссеры: Александр Козырь, Михаил Карюков. Сценаристы: Евгений Помещиков, Алексей Сазонов, Михаил Карюков. Оператор Николай Кульчицкий. Композитор Юлий Мейтус. Художник Юрий Швец. Актеры: Иван Переверзев, Александр Шворин, Константин Барташевич, Гурген Тонунц, Валентин Черняк и др.
Битва за пределами Солнца / Battle Beyond the Sun. США, 1962.
(американская версия фильма «Небо зовет», 1959).
Режиссер Френсис Форд Коппола (в титрах под псевдонимом Thomas Colchart).
Актеры: Linda Barrett, Frederick Farley и актеры из фильма «Небо зовет» .
Планета бурь. СССР, 1961. Ленинградская киностудия научно-популярных фильмов. Премьера: 14 апреля 1962.
Режиссер Павел Клушанцев. Сценаристы: Александр Казанцев, Павел Клушанцев. Оператор Аркадий Климов. Композиторы: Иоганн Адмони, Александр Чернов. Художники: Вячеслав Александров, Михаил Цыбасов.
Актеры: Владимир Емельянов, Геннадий Вернов, Георгий Жжёнов, Кюнна Игнатова, Юрий Саранцев, Георгий Тейх и др.
Путешествие на доисторическую планету / Voyage to the Prehistoric Planet. США, 1965 Премьера в США – 1 августа 1965.
(первая американская версия «Планеты бурь»).
Режиссер и сценарист Curtis Harrington (под псевдонимом John Sebastian). Продюсеры: George Edwards, Roger Corman. Оператор американских досъемок Vilis Lapenieks. Актеры: Basil Rathbone, Faith Domergue, основные актеры из «Планеты бурь» под американизированными псевдонимами (кроме К.Игнатовой).
Путешествие на планету доисторических женщин / Voyage to the Planet of Prehistoric Women. США, 1968. Премьера в США – 1968.
(вторая американская версия «Планеты бурь»).
Режиссер Peter Bogdanovich. Продюсеры Norman D. Wells, Roger Corman. Сценарист Henry Ney. Оператор американских досъемок Flemming Olsen. Актеры: Mamie Van Doren, Mary Marr, Paige Lee, основные актеры из «Планеты бурь» под американизированными псевдонимами (кроме К.Игнатовой).

«Тайна двух океанов» – роман и его экранизация: возможности структурного анализа на медиаобразовательных занятиях со студентами

Современному обществу «свойственны изменчивость норм, разрушение традиций, социальная мобильность, недолговечность всех образцов и принципов – иначе говоря, люди в таком обществе испытывают постоянное информационное давление, порой даже мощные информационные удары, которые требуют непрерывной перестройки восприятия, непрерывного приспособления психики и столь же непрерывной переквалификации интеллекта» [Эко, 2005, с.199-200]. Но, быть может, именно по этой причине у аудитории все сильнее проявляется стремление к медиатекстам прошлых лет, отчего повышается востребованность телеканалов типа «Ностальгия» и «Ретро-ТВ». Парадоксально, но аудитория этих каналов состоит не только из людей старшего возраста, с удовольствием пересматривающих фильмы и телепередачи своей молодости, но и частично и молодежи, для которых увиденное становится, по сути, премьерой. При этом ретро-телеканалы как правило, вновь и вновь повторяют именно развлекательные, «жанровые», «потребительские» медиатексты, которые во времена своего появления часто осуждались идеологически ангажированной критикой…

Но «разве не естественно, что даже человек вполне просвещенный … в моменты расслабления и отдыха (полезного и необходимого) хочет насладиться роскошью инфантильной лени и обращается к «потребительским продуктам», чтобы обрести покой в оргии избыточности? Стоит нам подойти к данной проблеме с этой точки зрения – и мы уже склонны отнестись более снисходительно к «отвлекающим развлечениям» … и осудить себя за применение едкого морализма (приправленного философией) к тому, что на самом деле невинно и, может быть, даже благотворно. Но проблема предстает в ином свете – если удовольствие от избыточности из средства отдыха, из паузы в напряженном ритме интеллектуальной жизни, связанной с восприятием информации, превращается в *норму* всей деятельности воображения» [Эко, 2005, с.200].

Можно ли превратить анализ популярного медиатекста (быть может, даже изначально и рассчитанного на «бездумное» восприятие) в своего рода интеллектуальную игру на учебных занятиях в студенческой аудитории? Можно ли таким образом развивать медиакомпетентность учащихся? Наш практический опыт позволяет ответить на эти вопросы утвердительно.

При этом мы согласны с У.Эко в том, что «любое исследование семиотических структур произведения становится *ipso facto* разработкой неких исторических и социологических гипотез – даже если исследователь сам того не осознает или не хочет осознавать. И лучше отдавать себе в этом полный отчет, чтобы корректировать, насколько возможно, искажения перспективы, создаваемые избранным подходом, а также извлекать максимальную пользу из тех искаже-

ний, которые не могут быть исправлены. … Если осознать эти основные принципы исследовательского метода, то тогда описание структур произведения оказывается одним из наиболее выигрышных способов выявления связей между произведением и его общественно-историческим контекстом» [Эко, 2005, с.208].

В качестве примера анализа в идеологическом и социокультурном поле возьмем два популярных отечественных медиатекста – роман (1939) и фильм (1956) «Тайна двух океанов». Это позволит нам выявить отличия как в общественно-историческом контексте времени создания этих медиатекстов, так и в их структуре.

Следуя методике, разработанной У.Эко, «выделим три «ряда», или «системы», которые значимы в произведении: идеология автора; условия рынка, которые определили замысел, процесс написания и успех книги (или, по крайней мере, способствовали и тому, и другому, и третьему); приемы повествования» [Эко, 2005, с.209]. Такого рода подход, на наш взгляд, вполне соотносится с методикой анализа медиатекстов по К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995] – с опорой на такие ключевые слова медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиатекстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences), так как все эти понятия имеют прямое отношение к идеологическим, рыночным и структурно-содержательным аспектам анализа медийных произведений.

***Идеология авторов в социокультурном* контексте** *(доминирующие понятия: «медийные агентства», «медийные репрезентации», «медийная аудитория»)*

Здесь сразу придется оговориться, что под авторами мы будем понимать как писателя Г.Адамова (1886-1945), так и создателей экранизации его романа – сценаристов В.Алексеева, Н.Рожкова и режиссера/сценариста К.Пипинашвили (1912-1969). Несмотря на изначальный пафос коммунистической идеологии, отчетливо выраженный в романе (он был написан в 1938 и впервые опубликован в 1939 году), его экранная трактовка приобрела несколько смягченные черты, вызванные постепенными переменами в тогдашнем советском социуме (фильм снимался в 1955 году, за год до знаменитой антисталинской речи Н.Хрущева).

Вот как резко обозначены идеологические приоритеты в романе Г.Адамова: «Павлик рос вдали от родины, далеко от ее радостной жизни, захватывающей борьбы с грозными силами природы и пережитками прошлых, рабских лет, далеко от ее побед и достижений. Шесть лет, таких важных для формирования человека, он провел в капиталистической Америке, в атмосфере вражды человека с человеком, рабочих с капиталистами, бедных с богатыми. Павлик жил одиноко, без матери, умершей в первый год после их переезда в тихий, патриархальный Квебек, без братьев и сестер, без друзей и товарищей. Неожиданно, пройдя через смертельную опасность, Павлик попал на советский подводный корабль, в тесный круг мужественных людей, в сплоченную семью то-

варищей, привыкших к опасностям, умеющих бороться с ними и побеждать. Они покорили его сердце своей жизнерадостностью, своей товарищеской спайкой, своей веселой дружбой и легкой и в то же время железной дисциплиной. Родина – сильная, ласковая, мужественная – приняла Павлика в тесных пространствах «Пионера». Она вдохнула в него новые чувства, вызвала в нем страстную жажду быть достойным ее, горячее желание подражать и быть похожим на ее лучших сынов, к которым он попал» [Адамов, 1939].

Столь прямолинейных в своей идеологической лексике пассажей в фильме почти нет. Но основные атрибуты такого рода бережно сохранены. Не стоит забывать, что первая половина 50-х годов в Советском Союзе прошла под знаком так называемой «холодной войны». Вот почему идеологическая составляющая шпионской темы в экранизации по сравнению с романом значительно усилена. Правда, шпионаж в фильме лишился ясной служебной ориентации на конкретное государство. В 1938-1939 годах Япония была одним из наиболее вероятных военных противников коммунистического режима, и в романе Г.Адамова инженер Горелов представал коварным и жестоким японским шпионом. После поражения во второй мировой войне Япония, как известно, была лишена военной мощи, поэтому в фильме К.Пипинашвили шпион образца 1955 года приобрел космополитическую окраску. Так, впрочем, идеологически стало даже выгоднее. С одной стороны, Горелов мог быть не только американским, но и любым буржуазно-империалистическим шпионом. С другой стороны, соблюдена своего рода «политкорректность» – вражеская страна не называлась явно и определенно, шпион лишился отчетливого национального колорита.

Однако не стоит думать, что идеологическая «подкованность» – продукт исключительно коммунистического образца. В годы холодной войны столь же идеологически прямолинейно снимались, к примеру, и американские фильмы, где демократичным, дружелюбным и добрым американцам противостояли злобные агенты Кремля или их приспешники-предатели…

Советская идеологическая специфика – и в книге, и в фильме – проявлялась в другом: в авторской устремленности в светлое коммунистическое будущее, где самые лучшие и мощные в мире подлодки бороздят просторы мировых океанов, а страна всевозможных Советов становится свершением грандиозной утопической мечты о бесклассовом обществе равных потребностей и возможностей, обществе с беспредельными природными ресурсами, техническими и технологическими, с неисчерпаемым человеческим потоком самых передовых в мире рабочих, крестьян, с неисчерпаемым человеческим ресурсом ученых, моряков, ими возможностямиве равных возможностейые в мире подлодки бороздят просученых, моряков, пионеров и т.д.

Условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания и успеха медиатекста (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «медийная аудитория»).

Отечественный медийный рынок 1930-х годов можно, наверное, разделить на два периода. В первой половине 1930-х еще существовали очаги если не частной, то кооперативной собственности в издательском и киноделе. Во второй половине 1930-х сталинская цензурная удавка затянулась практически мертвой петлей, выстроив в почетном карауле под знаменем соцреализма практически всех оставшихся в стране деятелей искусства. Что касается Г.Адамова, то его как большевика с дореволюционным стажем, и выстраивать не было нужды: его замыслы и помыслы всегда были в унисон «генеральной линии партии». Тоталитарный режим второй половины 1930-х годов требовал от «мастеров культуры» беспощадной борьбы с врагами народа и шпионами на фоне устремленного в будущее строительства коммунизма и покорения природы. И Г.Адамов искренне ответил на этот призыв «Тайной двух океанов».

Вместе с тем, писатель ориентировался, прежде всего, на детско-юношескую аудиторию, отсюда рассчитанные на нее многостраничные описания подводного мира и разнообразных технических устройств подводной лодки.

Роман неплохо продавался, но, как и рассчитывал Г.Адамов, в основном его читали школьники. Вот почему авторы экранизации существенно изменили сюжет «Тайны…», чтобы сделать его более зрелищным и резко расширить зрительский возрастной спектр.

Единственным хозяином советского медийного рынка 50-х годов прошлого века было, как известно, государство. Планирование кинопродукции шло «сверху», без социологического учета вкусов и потребностей аудитории. Однако на уровне бытовой прагматики и интуиции руководство кинематографией не сводило экранную продукцию к стопроцентному аналогу партийных докладов. Как-никак, а кино наряду со спирто-водочной промышленностью было существенным источником государственного дохода. Отсюда и относительное жанровое разнообразие фильмов даже в период сталинского «малокартинья» (когда ежегодно выпускалось примерно от 7 до 18 отечественных лент) конца 1940-х – начала 1950-х годов. «При возможности выбора массовый зритель «голосовал» против историко-биографических фильмов, которые составляли главную часть производства в начале 1950-х годов. И наоборот наибольшей популярностью пользовались, находившиеся ранее в загоне – комедийные, приключенческие, детективные фильмы, картины на современные темы» [Гольдин, 2000].

Экранизация романа Г.Адамова создавалась во времена расширения кинопроизводства: в 1957 году на экраны страны вышло 144 полнометражных отечественных фильма. Поэтому государство могло себе позволить относительное разнообразие жанров. Во многих случаях речь шла о конкурентоспособной продукции. И в этих условиях ставка авторов на жанровый синтез детектива и фантастики полностью себя оправдала. «Тайна двух океанов» заняла почетное 6 место в первой десятке прокатных лидеров 1957 года.

Конечно, экранизация романа Г.Адамова находилась в тепличных условиях конкуренции, соперничая с десятками скучных «производственных» и «партийных» фильмов. Западные зрелищные ленты на советский экран тех лет допускались в минимальных количествах (а когда все-таки допускались, то, как правило, имели огромный успех). Однако даже по сравнению с «горячей десяткой» хит-парада советского кино 1950-х (таблица 31) показатели «Тайны двух океанов» (31,2 миллионов зрителей за первый год демонстрации) выглядят совсем неплохо.

Попутно отметим, что среди лидеров бокс-оффиса 50-х только две историко-революционные драмы. Преобладают более «легкие» жанры – комедии (5 фильмов) и приключенческие ленты (3 фильма).

Таблица. 31. Лидеры отечественного проката 1950-х годов

1. Тихий Дон (1957) Сергея Герасимова. 46,9 млн. зрителей.
2. Любовь Яровая (1953) Яна Фрида. 46,4 млн. зрителей.
3. Над Тиссой (1958) Дмитрия Васильева. 45,7 млн. зрителей.
4. Карнавальная ночь (1956) Эльдара Рязанова. 45,6 млн. зрителей.
5. Свадьба с приданным (1953) Татьяны Лукашевич, Бориса Равенских. 45,3 млн. зрителей.
6. Застава в горах (1953) Константина Юдина. 44,8 млн. зрителей.
7. Иван Бровкин на целине (1959) Ивана Лукинского. 44,6 млн. зрителей.
8. Смелые люди (1950) Константина Юдина. 41,2 млн. зрителей.
9. Кубанские казаки (1950) Ивана Пырьева. 40,6 млн. зрителей.
10. Солдат Иван Бровкин (1955) Ивана Лукинского. 40,3 млн. зрителей.

Таким образом, авторы экранизации добились своей главной цели – ощутимого зрительского успеха, вызванного не только удачным синтезом детективного и фантастического жанров, но и высоким для того времени техническим уровнем спецэффектов и декораций.

Структура и приемы повествования в медиатексте (доминирующие понятия: «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «языки медиа», «медийные репрезентации»)

Мы полагаем, что как роман, так и его экранизация построены на несложных дихотомиях:

1) враждебный и агрессивный буржуазный мир и миролюбивый, дружный мир строителей светлого коммунистического общества;

2) положительные, идеологически правильные (т.е. верные коммунистическим идеям) персонажи и злодеи/шпионы;

3) героизм/самопожертвование и предательство;

4) честность/искренность и обман/коварство;

5) план и результат.

Поскольку один из главных персонажей романа и фильма – ребенок, сюда можно добавить такую производную дихотомию, как «наивность/невинность – опытность/искушенность».

Роман Г.Адамова был чисто мужским по составу персонажей, в фильме К.Пипинашвили появляется женщина-врач. Отсюда и новая дихотомия: женщина и злодей, кульминацией которой становится эффектная сцена, когда коварный шпион Горелов пытается утопить женщину в водолазном шлюзе подводной лодки.

Кроме основного лазутчика-предателя (в его роли снялся С.Голованов) появляется, правда, только в начале фильма, еще один (в колоритном исполнении М.Глузского), для чего сценаристам пришлось придумывать дополнительную сюжетную линию, связанную с предысторией появления шпиона Горелова на борту подлодки «Пионер».

«Инженер-профессионал с засекреченной подводной лодки – человек, понятное дело, доверчивый, как дитя, и совершенно беспечный, в то время как его брат-близнец, цирковой гимнаст – воплощение хитрости и коварства. Он заманивает невинного инженера и собственного единокровного брата под самый купол и сбрасывает вниз, на манеж, без всякого сожаления, чтобы потом переодеться в его китель и с удовольствием запускать в подводном бункере ракетоносители» [Сорвина, 2007].

Таким образом, здесь неслучайно возникает «антураж цирка – места, традиционно облюбованного постановщиками «хорроров» [Цыркун, http://mega.km.ru/cinema/Encyclop.asp?Topic=lvn_flm_4976]. А эффектная история с убийством в цирке брата-близнеца придумана сценаристами взамен довольно невнятно написанной Г.Адамовым сюжетной линии о гореловских родственниках (дяди и невесты) в Японии. Наряду с линией второго матерого шпиона (М.Глузский) – с автомобильной погоней, рацией и ядом – эти сценарные новшества вытесняют из сюжета слишком подробно и дотошно описанный у Г.Адамова мир подводных растений, животных и технических устройств.

При этом особых сюжетно-детективных новшеств ни в романе, ни в фильме нет, так как «для детективных сюжетов, будь то сюжет-расследование или сюжет «крутого действия», типично не варьирование элементов, а именно повторение привычной схемы, в которой читатель может распознать нечто уже прежде виденное и доставляющее удовольствие. Прикидываясь машиной, производящей информацию, детективный роман – это, напротив, машина, производящая избыточность. Якобы возбуждая читателя, детектив на самом деле укрепляет в нем своего рода леность воображения, поскольку повествует не о Неведомом, а об Уже-известном» [Эко, 2005, с.263]. Таким образом, «налицо парадокс: те самые «детективы», которые как будто предназначены для удов-

летворения интереса к непредвиденному и сенсационному, на самом деле «потребляются» по причинам прямо противоположным – как пригласительные билеты в спокойный мир, где все знакомо, просчитано и предвидено. Неведение о том, кто преступник, становится моментом второстепенным, почти что предлогом. Более того, в «детективах действия» (в которых итерационные схемы торжествуют столь же, сколь и в «детективах расследования») напряжение (suspense), связанное с поиском преступника, зачастую вообще отсутствует: мы следим не за тем, как отыскивается преступник, – мы следим за «топосными» поступками «топосных» персонажей, определенный образ поведения которых мы уже полюбили» [Эко, 2005, с.199].

Впрочем, то, что нам кажется профессиональной ориентацией авторов фильма на жанровую привлекательность, может быть расценено совсем иначе. К примеру, «Учительская газета» в 1957 году выступила в защиту адамовской сюжетной конструкции: «Авторы картины решили, видимо, что талантливый роман Г. - Адамова недостаточно драматичен, насыщен действием, и переписали его поновому. И вот из увлекательного научно-фантастического повествования получилась заурядная «детективная» киноистория. …А жаль! Советский зритель всегда с нетерпением ждет встречи на экране с героями полюбившихся ему произведений. Встречи именно с живыми людьми, а не с условными фигурами, претендующими на сходство с их однофамильцами из книг» [Учительская газета, 1957].

Насчет живых людей в рецензии «Учительской газеты» явный перебор: как в романе, так и в его экранизации персонажи – стереотипные жанровые фигуры. Скажем, чего стоит одно только изображение злодеев: «Два человека склонились над картой. Их лица были неразличимы, в полумраке мерцали лишь глаза: одни – узкие, косо поставленные, тусклые, равнодушные; другие – большие, горящие, глубоко запавшие в черноту глазниц. Смутными контурами проступали фигуры этих людей. …Он был восково-бледен. Длинные тонкие губы посерели, изогнулись в натянутой, мертвой улыбке. В его глубоко запавших черных глазах стоял страх. Высокий лоб был покрыт мелкими каплями пота…» [Адамов, 1939].

В этой связи М.Сорвина точно подмечает, что «здесь можно наблюдать одну парадоксальную, но лишь подтверждающую тенденцию особенность: Горелов не выглядит ни магическим, ни обаятельным – авторы картины выстраивают его харизму исключительно с помощью драматургии и деталей, они этого героя буквально презентуют, навязывают зрителю как личность сильную, яркую, привлекательную и, разумеется, обманчивую. … Не случайно в самом начале фильма Горелов все время одерживает верх. Он самый сильный – в кулачном поединке с советским секретным агентом (Игорь Владимиров), самый умный – в советах глуповатому капитану (Сергей Столяров) и логических играх с мальчиком. Именно к нему тянется единственный ребенок, а доверие ребенка – критерий для доверия зрителя. Этот герой – рыцарь без страха и упрека, у него как будто нет недо-

статков. И зритель не задается вопросом, почему он физически сильнее всех в команде и знает упражнения на концентрацию внимания. В то время зритель еще не был искушен в вопросах кинематографических клише. Ни разу никто не подозревает Горелова в вероломстве, а это говорит лишь о том, что человек этот умеет маскироваться в силу своей профессии» [Сорвина, 2007].

С другой стороны, в фильме «под смешной фамилией Скворешня скрывался майор госбезопасности, который так славно играл на аккордеоне в матросском кубрике. В середине 50-х годов образы железных гебистов явно смягчились. Повеяло теплыми ветрами оттепели» [Цыркун, http://mega.km.ru/cinema/Encyclop.asp?Topic=lvn_flm_4976].

Со временем оказалось, что «Тайна двух океанов» может быть трактована даже с точки зрения фрейдизма: «Для психоанализа роман Адамова – идеальный объект. Во-первых, этот источник не замутнен ни малейшим писательским даром. Во-вторых, и это более важно, психоанализа жадно требует сама природа жанра – фантазия, мечта. Не только немецкое traum, английское dream, но и классическое русское слово «греза» имеют, кроме значения «мечта», еще и второе – первоначальное – «сновидение». И, следовательно, анализ литературной фантастики есть частный случай толкования сновидений. … Будь Адамов немножко внимательнее (или искушеннее), он бы понял, что на лодке царит атмосфера жизнерадостного гомосексуализма» [Бар-Селла, 1996].

На наш взгляд, последний пассаж слишком радикален и ироничен, но он еще раз подтверждает правоту У.Эко: «Тексты, нацеленные на вполне определенные реакции более или менее определенного круга читателей (будь то дети, любители «мыльных опер», врачи, законопослушные граждане, представители молодежных «субкультур», пресвитерианцы, фермеры, женщины из среднего класса, аквалангисты, изнеженные снобы или представители любой другой вообразимой социопсихологической категории), на самом деле открыты для всевозможных «ошибочных» декодирований» [Эко, 2005, с.19]. Так что мы никоим образом не настаиваем на истинности своей трактовки анализируемых медиатекстов.

Особого разговора заслуживают приемы изобразительного языка романа и фильма. Язык романа Г.Адамова то близок к газетно-очерковому («Капитан пробежал строки радиограммы и поднял бледное лицо. Он повернулся к застывшей команде, окинул глазами этих людей, ставших ему такими близкими и дорогими в течение трехмесячного незабываемого похода, и, взмахнув листком, воскликнул: «Слушать радиограмму Центрального Комитета Коммунистической партии и правительства!»), то вдруг наполняется цветистыми описаниями подводной живности («Проплыла прозрачная, как будто вылитая из чистейшего стекла ... медуза. Ее студенистое тело было окаймлено нежной бахромой, а из середины опускались, развиваясь, как пучок разноцветных шнурков, длинные щупальца. ... Возле одного из этих нежных созданий мелькнула маленькая се-

ребристая рыбка, и вмиг картина изменилась. ... Щупальца сжались, подтянулись под колокол, ко рту медузы, и в следующее мгновение Павлик увидел уже сквозь ее прозрачное тело темные очертания перевариваемой рыбки; целиком она не поместилась в желудке медузы, и хвост торчал еще через рот наружу»).

Аудиовизуальный язык фильма куда более интересен. Настолько, что в черно-белом контратипе позволил искушенному киноведу провести аналогии с популярным на Западе в конце 40-х жанров film noir. «Случилось так, – пишет Н.Цыркун, – что «Тайну двух океанов» я всегда видела в черно-белых копиях, и в памяти засел классический «черный фильм» со всеми надлежащими атрибутами: темные улицы в предрассветный час, развевающиеся от ветра занавески на окнах, блестящая после дождя мостовая, искаженное злобное лицо, снятое через ветровое стекло мчащегося на бешеной скорости автомобиля; на звуковой дорожке – обрывки радиосигналов, скрип тормозов... Все это было предъявлено в первых эпизодах. Неизвестный в черном дождевике звонит в квартиру одинокого музыканта, требует передать по рации сообщение в Центр (передатчик закамуфлирован в рояле; шпионское донесение кодируется музыкальными фразами. Реализовано кодовое обозначение агента-радиста словом «пианист», причем трудно сказать – ирония это или нечаянность). Снова звонок в дверь – это госбезопасность. Музыкант спускает гостя из окна с помощью стальной рулетки, а сам принимает снадобье и имитирует смерть. Агенты увозят «труп», который таинственно исчезает по пути...

Со временем выяснилось, что никакой «черный фильм» как жанр у нас не состоялся, и курьез с черно-белыми копиями надо отнести по графе «О роли киномеханики в истории кино, или Еще раз о рецепции» [Цыркун, http://mega.km.ru/cinema/Encyclop.asp?Topic=lvn_flm_4976].

Но как знать, как знать… возможно, ГИКовский ученик С.М.Эйзенштейна К.Пипинашвили как раз и продемонстрировал в своей работе «закодированное» знание западных аналогов жанра, репрезентацию (переосмысление) визуальных образов и символики film noir в (пере)насыщенной цветовой гамме.

Добавим сюда и мастерское использование, в самом деле, авангардной для отечественной киномузыки тех лет, таинственной мелодии Алексея Мачавариани, чьи поклонники до сих пор восхищаются ею на страницах интернетных блогов…

Словом, в отличие от романа экранизация оказалась куда более востребованным продуктом. И полвека назад, и сегодня, когда даже известный автор «Видеогида» М.Иванов пишет на *videoguide.ru:* «Прекрасная, уютная картина, классика жанра. Идеально успокаивает нервы и поднимает настроение. Конечно, я смотрел ее в детстве и не один раз. Но не удержался и просмотрел в этом году для «Видеогида», так как оторваться просто невозможно».

Вопросы для структурного анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Silverblatt, 2001, p.107-108]:

A. Завязка медиатекста.

1. Название: какое значение имеет название медиатекста?

2. Завязка как предсказание общей сюжетной схемы:

a) какие события происходят в завязке медиатекста?

b) что завязка сообщает нам о медиатексте?

c) предсказывает ли завязка события и темы медиатекста?

3. Логичность завязки.

a) логична ли завязка медиатекста?

b) каковы ваши основные предположения о предшествующих завязке событиях медиатекста?

c) каково воздействие этой завязки на медиатекст?

d) доверяете ли вы этой завязке медиатекста?

e) если нет, то что мешает вашему доверию?

B. Сюжет медиатекста.

1. Явное содержание: что коммуникатор хочет заставить вас чувствовать в конкретных эпизодах сюжета?

-почему создатели медиатекста хотят, чтобы вы это чувствовали?

-успешно ли это им удается?

b) помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию медиатекста? Поясните.

c) помогает ли ваша эмоциональная реакции пониманию вашей личной системы ценностей? Объясните.

3. Неявное содержание

a) каковы отношения между существенными событиями в повествовании?

b) каковы отношения между персонажами в повествовании?

c) каковы причины действия персонажей?

d) приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей?

4. Второстепенные сюжетные линии.

a) можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии?

b) имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста?

C. Жанр медиатекста.

1. Принадлежит ли конкретный медиатекст к какому-либо известному жанру?

2. Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?

a) функция жанровой формулы;

b) завязка формулы;

c) структура формулы;

d) сюжет формулы;

e) условности:
-условности сюжетной линии;
-установка;
-второстепенные персонажи;
-атрибуты;

3. Как этот жанр влияет на:

a) культурные отношения и ценности?
b) проблемы культуры?
c) культурные мифы?
d) мировоззрение?

4. Вы можете проследить эволюцию этого жанра?

a) были ли изменения в жанре в течение какое-то временного периода?
b) что эти жанровые изменения говорят об изменениях в культуре?

D. Развязка медиатекста

1. Развитие характеров персонажей.

a) изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?
b) что персонажи узнали в результате их жизненного опыта в сюжете медиатекста?

2. Логика финала.

a) следует ли финал логике установленной в завязке сюжета, логике характеров персонажей и их мировоззрения?
b) если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения?
c) какой финал предпочли бы вы? Почему? [Silverblatt, 2001, pp.107-108].

Литература

Адамов Г.Б. *Тайна двух океанов.* М., 1939. http://lib.ru/RUFANT/ADAMOW/tajna1.txt

Бар-Селла З. *Моление о чашке [О творчестве Г. Адамова]*//Миры. 1996. №1. С.67-72. http://www.rusf.ru/ao/ao-06/main/bar-sela.html

Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.

Гольдин М.М. *Опыт государственного управления искусством. Деятельность первого отечественного Министерства культуры*. М., 2000. http://www.rpri.ru/min-kulture/MinKulture.doc

Иванов М. *Тайна двух океанов.* http://www.videoguide.ru/card_film.asp?idFilm=15501

Клугер Д. Потерянный рай шпионского романа//*Реальность фантастики.* 2006. № 8. http://www.rf.com.ua/article/952

Поступальская М. Г.Б.Адамов/Адамов Г.Б. *Тайна двух океанов.* М., 1959. http://lib.ru/RUFANT/ADAMOW/tajna1.txt

Сорвина М. *Необъявленная война.* 2007. http://www.kino-teatr.ru/kino/art/kino/a6/210/

Тайна двух океанов//*Учительская газета.* 1957. № 42. 6 апр.

Цыркун Н. *Тайна двух океанов.* http://mega.km.ru/cinema/Encyclop.asp?Topic=lvn_flm_4976
Эко У. *Роль читателя. Исследования по семиотике текста.* СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Фильмография

Тайна двух океанов. СССР. Грузия-фильм, 1956, цветной, 2 серии (83 + 68 мин.).
В ролях: Сергей Столяров, Игорь Владимиров, Сергей Голованов, Петр Соболевский, Антонина Максимова, Михаил Глузский, Павел Луспекаев, Сергей Комаров и др.
Режиссер-постановщик: Константин Пипинашвили.
Авторы сценария: Владимир Алексеев, Николай Рожков, Константин Пипинашвили.
Оператор-постановщик: Феликс Высоцкий.
Художники-постановщики: Леонид Мамаладзе, Евгений Мачавариани.
Композитор: Алексей Мачавариани.

Из аннотации к фильму «Тайна двух океанов»: «В Атлантическом океане при загадочных обстоятельствах погибает советский теплоход «Арктика». Одновременно в Тихом океане взрывается французский теплоход «Виктуар». Экипажу суперподлодки «Пионер» предстоит выяснить причины этих катастроф…»

Анализ культурной мифологии медиатекста на занятиях в студенческой аудитории на примере повести А.Беляева «Человек-амфибия» (1927) и ее экранизации (1961)

Годами прикованный к постели тяжелой болезнью, писатель-фантаст Александр Беляев (1884-1942) из повести в повесть создавал целую галерею персонажей, не вписывающихся в рамки традиционного мира с его политическими и социальными проблемами. С одной стороны это были романтические герои, способные жить под водой и летать как птицы. С другой – гениальные ученые, которым были подвластны любые научные эксперименты, пусть даже самые опасные и часто далекие от привычных моральных норм. Поразительно достоверные ощущения отрезанной от тела головы профессора Доуэля были не придуманы, а взяты А.Беляевым из собственной биографии. У парализованного писателя было время для неспешного обдумывания такого рода сюжетов. Но свободный полет Ариэля так и остался недостижимой мечтой Александра Беляева, завершившего свой жизненный пусть голодной смертью в оккупированном нацистами питерском пригороде…

Писателю не довелось увидеть свои произведения экранизированными. Однако уже первая киноадаптация его повести «Человек-амфибия» (1961) сразу преодолела ранее неприступную для отечественных лет планку в 60 миллионов зрителей (за первые 12 месяцев демонстрации в кинозалах) и была успеш-

но продана в десятки стран мира. Чему, вероятно, помогли не только уникальные для своего времени подводные съемки и обаятельный дуэт В.Коренева и А.Вертинской, но и то, что «Человек-амфибия» с его темой «ответственности за человеческую жизнь и судьбу, стал одним из символов только что начавшейся кратковременной эпохи «оттепели» [Харитонов, 2003].

Совсем неплохо экранизация «Человека-амфибии» смотрелась и в «горячей десятке» хит-парада российского кино 1960-х (таблица 32). Потеснив «Войну и мир» и первую серию «Неуловимых…», фильм Г.Казанского и В.Чеботарева занял почетное седьмое место по кассовым сборам, оказавшись единственным фантастическим фильмом среди девяти главных развлекательных лет десятилетия (трех комедий Л.Гайдая, четырех военно-приключенческих лент и одной оперетты).

Таблица 32. «Горячая десятка» хит-парада российского кино 1960-х годов

1. Бриллиантовая рука (1969) Леонида Гайдая. 76,7 млн.
2. Кавказская пленница (1967). 76,5 млн.
3. Свадьба в Малиновке (1967) Андрея Тутышкина. 74,6 млн.
4. Операция «Ы» и другие приключения Шурика (1965) Леонида Гайдая. 69,6 млн.
5. Щит и меч (1968) Владимира Басова. 68,3 млн.
6. Новые приключения Неуловимых (1969) Эдмонда Кеосаяна. 66,2 млн.
7. Человек-амфибия (1962) Геннадия Казанского и Владимира Чеботарева. 65,4 млн.
8. Война и мир (1966) Сергея Бондарчука. 58 млн.
9. Сильные духом (1968) Виктора Георгиева. 55,2 млн.
10. Неуловимые мстители (1967) Эдмонда Кеосаяна. 54,5 млн.

Как верно подметил Д.Горелов, экранизация «Человека-амфибии» стала «первым суперблокбастером послесталинской эры. Такого обвала киносеть еще не видывала, любые «Подвиги разведчика» там рядом не стояли. … Случись грамотному продюсеру увидеть тот океан золота, что принес фильм об амфибии… Но Чеботарев с Казанским жили в диком, уродливом, безжалостном мире свободы, равенства и братства, где прибыль ничто, а штучное мастерство не ко двору. У дуэта поэтов-фантастов отняли легкие, посмеялись над жабрами и выплеснули вместе с их рыбой-ребенком в мировой океан. Критика выбранила их за легковесность и аттракционность в святой теме борьбы с капиталом… «Советский экран» впервые нагло сфальсифицировал результаты своего ежегодного читательского конкурса, отдав первенство серой и давным-давно дохлой драме… «Амфибию» задвинули аж на третье место, снисходительно пожурив читателей за страсть к знойной безвкусице» [Горелов, 2001].

Негативная реакция отечественной критики на фильм Г.Казанского и В.Чеботарева, впрочем, совпадает и с суровой критикой в адрес самого беляевского романа. Как писал В.Ю.Ревич, упрекавший писателя в бездарности и порочности научного подхода, «Беляева и поносили, и издавали, но читательский вкус беляевская фантастика успела испортить всерьез и надолго» [Ревич, 1998].

Но анализ художественного уровня повести А.Беляева и ее экранизации – тема для отдельной статьи. В данном случае нас интересует иное – *анализ культурной мифологии медиатекста* (Cultural Mythology Analysis of Media Texts), то есть выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) стереотипов фабул, тем, персонажей и т.д. в конкретном произведении.

В.Я.Пропп [Пропп, 1976; 1998], Н.М.Зоркая [Зоркая, 1981; 1994], М.И.Туровская [Туровская, 1979], О.Ф.Нечай [Нечай, 1993], М.В.Ямпольский [Ямпольский, 1987] и др. исследователи убедительно доказали, что для тотального успеха произведений массовой культуры необходим расчет их создателей на фольклорный тип эстетического восприятия, а «архетипы сказки и легенды, и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых фаворитов» [Зоркая, 1981, с.116].

При этом стоит отметить, что исследователями не раз отмечалась неразрывность фольклора, сказки, легенды и мифа. Еще В.Я.Пропп был убежден, что с исторической точки зрения «волшебная сказка в своих морфологических основах представляет собою миф» [Пропп, 1998, с.68]. Более того, «миф не может быть отличаем от сказки формально. Сказка и миф иногда настолько полно могут совпадать между собой, что в этнографии и фольклористике такие мифы часто называются сказками [Пропп, 1998, с.124].

Действительно, успех у аудитории очень тесно связан с мифологическим слоем произведения. «Сильные» жанры – триллер, фантастика, вестерн – всегда опираются на «сильные» мифы» [Ямпольский, 1987, с.41]. Взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий – один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды, – имеет очень большое значение для массовой популярности медиатекстов.

Исследовав сотни сказочных сюжетов, В.Я.Пропп выделил около тридцати типов основных событий и характеров персонажей с ограниченным набором их ролей, между которыми определенным образом распределяются конкретные герои со своими функциями. Каждый из действующих лиц/ролей (герой, ложный герой, отправитель, помощник, антагонист/вредитель, даритель, царевна или ее отец), имеет свой круг действий, т.е. одну или несколько функций [Пропп, 1998, с.24-49].

В.Я.Пропп доказал также парность (бинарность) большинства событий/функций сюжетов (недостача – ликвидация недостачи, запрещение – наруше-

ние запрета, борьба – победа и т. д.). При этом «многие функции логически объединяются по известным кругам. Эти круги в целом и соответствуют исполнителям. Это круги действий» [Пропп, 1998, с.60].

Дальнейшие исследования ученых [Eco, 1960; Зоркая, 1981, 1994 и др.] доказали, что подходы В.Я.Проппа вполне применимы к анализу многих медиатекстов, включая практически все произведения массовой медиакультуры (литературные, кинематографические, телевизионные и пр.). И верно, культурную мифологию можно легко обнаружить во множестве популярных медиатекстов – в них в той или иной мере чувствуются отголоски мифов и сказок об Одиссее, Циклопе, Сиренах, Аладдине, Золушке, Красной Шапочке, Бабе-Яге, Змее Горыныче, Синей Бороде и т.п. Безусловно, аудитория (например, школьная) может не замечать этого, но все равно неосознанно тянуться к сказочности, фантастическому действию, мифологическим героям…

Таким образом, можно прийти к выводу, что медиатексты популярной/массовой культуры своим успехом у аудитории обязаны комплексу факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов публики и т.д.

Приведем пример критического анализа (на медиаобразовательном занятии в студенческой аудитории) одного из характерных медиатекстов, опирающихся на фольклорный/мифологический источник – повести А.Беляева «Человек-амфибия» (1927) и ее экранизации 1961 года (сценаристы А.Гольбурт, А.Ксенофонтов, А.Каплер, режиссеры Г.Казанский, В.Чеботарев).

Первый этап занятия: выявление фольклорных/мифологических стереотипов медиатекстов

Студенты моделируют в табличном/структурном виде (на основе исследований В.Я.Проппа, Н.М.Зоркой, М.И.Туровской и др.) мифологические, сказочные стереотипы медиатекста (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи и т.д.) – повести «Человек-амфибия» и ее экранизации (см. таблицу 33).

Таблица 33. Выявление фольклорных/мифологических стереотипов медиатекстов

Ключевые события [Пропп, 1998, с.24-49] медиатекстов, имеющих фольклорную/сказочную/мифологическую основу Присутствие (+) или отсутствие (-) данного события в повести «Человек-амфибия» и ее экранизации:

1. Положительный персонаж покидает свой дом (отлучка) +
(человек-амфибия Ихтиандр покидает тепличные условия виллы своего отца – профессора Сальватора)

2. К положительному персонажу обращаются с запретом (запрет) +
(отец запрещает сыну, живущему только на охраняемой вилле и в океане, общаться с обычными земными людьми).

3.Положительный персонаж нарушает запрет (нарушение) +
(Ихтиандр нарушает запрет отца, спасает и влюбляется в юную красавицу Гуттиэре)

4.Отрицательный персонаж пытается произвести разведку (выведывание) и получает необходимые ему сведения о положительном персонаже (выдача). +
(негодяй Зурита выведывает, где обитает таинственный «морской дьявол», чтобы поймать его в сети).

5.Отрицательный персонаж пытается обмануть положительного персонажа, чтобы овладеть ею или ее имуществом (обман/подвох).+ (хитрый Зурита обманывает наивного Ихтиандра, сначала коварно поймав его в сети, а потом – обещая опустить на волю в обмен на жемчуг, который тот должен был доставать со дна океана).

6.Положительный персонаж поддается обману и тем невольно помогает врагу (пособничество). +
(Ихтиандр поддается обману: «все, что говорил Зурита, казалось Ихтиандру убедительным и правдоподобным»)

7.Отрицательный персонаж наносит одному из членов семьи положительного персонажа вред или ущерб (вред), либо одному из членов семьи чего-то недостает (недостача) +
(Зурита заставляет Гуттиэре стать его женой)

8.Беда или недостача сообщается, к положительному обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (соединительный момент), он начинает действовать/ противодействовать +
(Гуттиэре сообщает Ихтиандру о коварстве Зуриты: «юноша уже вышел из воды, когда услышал заглушенный голос Гуттиэре: «Зурита лжет! Спасайся, Ихтиандр!»). Ихиандр пытается противодействовать Зурите.

9.Положительный персонаж испытывается, выспрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготовляется получение им волшебного средства или помощника (функция дарителя). + (Ихтиандр заключают в тюремную камеру – в

бочку с протухшей водой, но с помощью профессора Сальватора и сочувствующего ему тюремщика готовится побег)
10.Начальная беда или недостача ликвидируется (ликвидация беды или недостачи). +
(благодаря помощнику Ихтиандр совершает побег и уплывает в глубины океана, передав прощальный привет Гуттиэре)
11. Отрицательный персонаж наказывается/уничтожается (наказание). +
(Гуттиэре разрывает все отношения с Зуритой)
12. Положительный персонаж вступает в брак и воцаряется или получает в подарок любовь и богатство (свадьба). -
(брак обреченного на жизнь в океане Ихтиандра и земной красавицы Гуттиэре невозможен. Однако воображаемый вариант гармонии можно обнаружить в сновидениях Ихтиандра, показанных в экранизации «Человека-амфибии», когда Ихтиандр и Гуттиэре, взявшись за руки, свободно плывут в подводном царстве)

Второй этап занятия: выявление семи кругов действий персонажей медиатекста с фольклорной/мифологической основой.

Студенты выявляют в «Человеке-амфибии» семь кругов действий персонажей по классификации В.Я.Проппа [Пропп, 1998, с.60-61]:

1) круг действий антагониста/вредителя (вредительство, бой или иные формы борьбы с героем, преследование) – коварные действия алчного П.Зурита.

2) круг действий дарителя/снабдителя – действия профессора Сальватора;

3) круг действий помощника (пространственное перемещение героя, ликвидация беды или недостачи, спасение от преследования, разрешение трудных задач, трансфигурация героя) – действия второстепенных персонажей, помогающих профессору Сальватору и Ихтиандру;

4) круг действий искомого персонажа (обличение, узнавание) – действия Гуттиэре, которую пытается разыскать Ихтиандр;

5) круг действий отправителя (отсылка героя): в «Человеке-амфибии» Ихтиандр переносит себя в земной мир по собственной воле, но зато отправляется на поиски жемчуга по желанию А.Зурита;

6) круг действий героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя, свадьба): Ихтиандр отправляется на поиски сначала Гуттиэре, потом – на поиски жемчуга, но, увы, ему так и не суждено дойти до финальной свадьбы…

7) круг действий ложного героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя – всегда отрицательная – и, в качестве специфической функции – обманные притязания): круг действия Зурита, который обманом отправляет на поиски жемчуга Ихитиандра, обманом пытается завладеть Гуттиэре (выдает себя за ее спасителя) и т.д.

Третий этап занятия: коллективное обсуждение медиатекста с фольклорной/мифологической основой.

Студентам задается рад вопросов и заданий, связанных с анализом фольклорной/мифологической основой медиатекста и ключевыми понятиями медиаобразования (медийные агентства, категории медиа/медиатекстов, медийные технологии, языки медиа, медийные репрезентации и медийная аудитория) [Buckingham, 2003, pp.54-60, Silverblatt, 2001, pp.107-108; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228; Федоров, 2007, с.244-266 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

- Используют ли медийные агентства мифологию при создании медиатекстов? Если да, как именно?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- Каковы условности сказочного/мифологического жанра?
- Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула медиатекста, основанного на фольклорных источниках? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?
- Какова функция жанровой формулы медиатекстов с мифологической, сказочной основой?

Медийные технологии (media technologies):

- Может ли отличаться технология создания медиатекстов, относящихся к мифу, сказке, легенде? Поясните свой ответ.

Языки медиа (media languages):

- В чем проявляется специфика изобразительного и/или визуального решения в медиатекстах, основанных на мифах, сказках, легендах?
- Можете ли вы назвать аудиовизуальные коды, наиболее характерные для медиатекстов, имеющих сказочные, мифологические корни?

Медийные репрезентации (media representations):

- Можете ли вы назвать конкретные медиатексты, основанные на известных вам мифах и сказочных сюжетах?
- Предсказывает ли завязка события и темы медиатекста, опирающегося на миф, сказку, легенду? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?
- Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для медиатекстов сказочных/мифологических жанров?
- Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных медиатекстов, основанных на фольклорных, сказочных, мифологических источниках?
- Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в медиатексте, основанном на мифе, сказке, легенде?
- На фабулах каких сказок, мифов, легенд чаще всего основаны сюжеты конкретных медиатекстов?

Медийная аудитория(media audiences):
- От каких факторов зависит интерпретация массовой аудиторией медиатекстов, основанных на фольклорных источниках?
- Можно ли утверждать, что интерпретация медиатекста зависит только от психофизиологических данных личности?
- В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов, имеющих сказочные, мифологические корни (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?
- Как культурная мифология медиатекстов влияет на отношения, ценности, мировоззрения людей?

В ходе обсуждения «Человека-амфибии» (повести и ее экранизации) студенты приходили к выводу, что авторы используют практически весь арсенал массового успеха, включающего фольклорные, сказочные мотивы, опору на функции компенсации, рекреации, эстетический компонент, проявляющийся в профессионализме режиссуры, операторской работы, в филигранной отделке трюков, мелодичности музыки, мастерстве актеров, хорошо ощущающих жанр и т.п. факторы, усиливающие зрелищность и эмоциональную притягательность произведения. Студенты говорили о композиционной четкости медиатекста, об учете его авторами законов «эмоционального маятника» (последовательного чередования эпизодов, вызывающих у аудитории положительные и отрицательные эмоции).

Таким образом, можно было четко определить, что авторы/агентство сумели использовать особенности «первичной» (со средой действия медиатекста) и «вторичной» (с персонажами медиатекста) идентификации.

Аргументированное разрешение проблемной ситуации, безусловно, не может окончательно гарантировать усвоение материала всеми участниками обсуждения. Поэтому задавался проверочный вопрос: если аудитория могла на него ответить, то значит, полученные знания были усвоены ею не поверхностно, а основательно. В данном случае вопрос был основан на методическом приеме сравнения персонажей медиатекстов: на каких персонажей известных вам медиатекстов с фольклорной, сказочной, мифологической основой похож главный герой?

Так на занятиях разрешалась проблемная ситуация, затрагивался не только критический анализ мифологических корней медиатекста.

Исходя из того, что медиатексты воздействуют на аудиторию комплексно, мы стремились к тому, чтобы студенты от несколько схематичного определения основных конфликтов, характеров героев и т.д. шли дальше: учились критически анализировать разные стороны произведения (композиция, тема, фабула и сюжет, полифонический строй, многоплановость, авторская концепция и т.д.). Обнаружилось, что эффективность овладения аудиторией способностью к критическому анализу медиатекста во многом зависит от разнообразных форм про-

ведения занятий, методических приемов, проблемных вопросов. В этой вариативности тоже заключается один из существенных принципов наших занятий.

Литература

Горелов Д. *Первый ряд-61: «Человек-амфибия».* 2001. http://www.ozon.ru/context/detail/id/200781/

Зоркая Н.М. *Уникальное и тиражированное. Средства массовой коммуникации и репродуцированное искусство.* М.: Искусство, 1981. 167 с.

Зоркая Н.М. *Фольклор. Лубок. Экран.* М., 1994.

Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы//*Специалист.* № 5. 1993. С.11-13.

Пропп В.Я. *Фольклор и действительность.* М.: Искусство, 1976. С.51-63.

Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки.* М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

Ревич В.Ю. *Легенда о Беляеве.* М.: Ин-т востоковедения РАН, 1998. С. 117-140. http://www.fandom.ru/about_fan/revich_20_06.htm

Туровская М.И. Почему зритель ходит в кино//*Жанры кино.* М.: Искусство, 1979. 319 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика.* М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников// *Инновации в образовании.* 2006. N 4. С.175-228.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика.* 2004. № 4. С.43-51.

Харитонов Е. В. «Человек-амфибия» и те, кто после…//Харитонов Е.В., Щербак-Жуков А.В. *На экране – Чудо: Отечественная кинофантастика и киносказка (1909-2002): Материалы к популярной энциклопедии.* М.: НИИ киноискусства и др., 2003. 320 с. http://www.fandom.ru/about_fan/kino/_st11.htm

Ямпольский М.В. Полемические заметки об эстетике массового фильма//*Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков,* 12-13 октября 1987. М.: Союз кинематографистов,1987. С.31-44.

Eco, U. (1960). Narrative Structure in Fleming. In: Buono, E., Eco, U. (Eds.). *The Bond Affair.* London: Macdonald, p.52.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Фильмография

«Человек-амфибия». СССР. Ленфильм, 1961.

Сценаристы: Акиба Гольбурт, Александр Ксенофонтов, Алексей Каплер.

Режиссеры: Геннадий Казанский, Владимир Чеботарев.

Оператор: Эдуард Розовский. **Монтажер:** Людмила Образумова. **Композитор:** Андрей-Петров. **Художник:** В.Улитко, Т. Васильковская. **Звук:** Л. Вальтер.

Актеры: Владимир Коренев, Анастасия Вертинская, Михаил Козаков, Николай Симонов, Владлен Давыдов и др.

Призы. Международный фестиваль научно-фантастических фильмов в Триесте (1963) – Серебряный приз. Конкурс журнала «Сов.экран» (1962): читатели/зрители назвали фильм среди 5 лучших фильмов года, в пятерку лучших актеров года вошли А.Вертинская и В.Коренев.

Герменевтический анализ советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов на медиаобразовательных занятиях со студентами

Введение. Ведущие теоретики современного медиаобразования [Buckingham, 2002; 2003; Masterman, 1997; Potter, 2001; Silverblatt, 2001; Worsnop, 1994; Усов, 1989 и др.] неоднократно обращали внимание на приоритетную значимость критического анализа медиатекстов в различных возрастных аудиториях. В рамках интегрированного медиаобразования такого рода анализ может успешно сочетаться с герменевтическим анализом, встроенным, например, в лекционные курсы, уроки, практические занятия по истории.

Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с исторической, культурной традицией и действительностью; проникновение в его логику; анализ медиатекста через сопоставление медийных образов в историко-культурном контексте.

Технология проведения данного занятия предусматривает сочетание исторического, герменевтического анализа со структурным, сюжетным, этическим, идеологическим, иконографическим/визуальным, анализом медийных стереотипов и персонажей медиатекста.

В качестве примера нами будет использоваться интегрированное медиаобразовательное занятие на историческом материале, построенное на медиатекстах советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов. Помочь этому могут как работы историков [Голубев, 2008; Григорьева, 2008; Кузнецова, 2005; Марголит, 2002; Невежин, 1999: Токарев, 2006 и др.], так и серия DVD «Киноколлекция «Важнейшее из искусств…»: 30-е годы», выпущенная в 2010 году ООО «Олимп-тел» и «Диск про плюс» (просмотр этих лент может стать предварительным домашним заданием для студентов).

Технология герменевтического анализа медиатекстов по А.Силверблэту. Американский исследователь и медиапедагог А.Силверблэт [Silverblatt, 2001, p.80-81] предложил следующий цикл вопросов к герменевтическому анализу медиатекстов в историческом, культурном и структурном контексте.

В соответствие с положениями этого цикла нами была разработана технология построения медиаобразовательного занятия в студенческой аудитории.

А. Исторический контекст [Silverblatt, 2001, p.80-81].

1. Что медиатекст сообщает нам о периоде своего создания?

a) когда состоялась премьера этого медиатекста?

b) как тогдашние события влияли на медиатекст?

c) как медиатекст комментирует события?

2. Помогает ли знание исторических событий пониманию медиатекста?

a) медиатексты, созданные в течение конкретного исторического периода:

- какие события происходили во время создания данного произведения?
- имеются ли исторические ссылки в медиатексте?
- как осознание этих событий и ссылок обогащает наше понимание медиатекста?
- каковы реальные исторические ссылки?

В начале интегрированного медиаобразовательного занятия аудитория знакомится с фильмографией советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов. В лекционном курсе дается краткий исторический обзор контекста их создания. В частности, говорится, что появление серии советских «оборонно-наступательных» фильмов было связано не только с установлением в Германии (начиная с 1933 года) агрессивного нацистского режима, но и с внутренними переменами в СССР. В течение считанных лет после торжественного принятия (1936) Конституции СССР состоялась бесспорная победа Сталина над своими внутренними реальными и мнимыми политическими противниками (крестьянами-«единоличниками», оппозиционерами, военной верхушкой, «гнилой интеллигенцией»). Советский строй официально потерял черты переходной фазы на пути к мировой революции, и стал неким подобием «социалистического канона». При этом антитезой этому сталинскому канону стало «враждебное капиталистическое окружение», а государственная граница превратилась в символ «преграды между двумя не просто антагонистичными, но именно антитетичными мирами. … Враждебный мир-антитеза выстраивается на советском экране как перевернутый двойник мира идеального. Если советская действительность – мир вечного праздника и вечного солнечного дня, то враждебный мир – это мир вечной ночи, мрачных подземелий, в полном соответствии с традиционными мифологическими конструкциями. С одной стороны, мир расцвета человеческой личности, сознательного подвига, великой советской демократии, с другой – мир солдатчины, казармы» [Марголит, 2002]. Не будет забывать также, что СССР и Германия – по разные стороны баррикад – были вовлечены в гражданскую войну в Испании (июль 1936 – апрель 1939).

Практически на протяжении всех лет создания военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов в СССР осуществлялись массовые репрессии, в том числе и по отношению к высокопоставленным государственным и военным

деятелям. Отсюда и очевидная осторожность кинематографистов – кроме портретов и фамилий Сталина и Ворошилова – нет никаких упоминаний о реальных политических/командных советских фигурах тех лет. Зато во всех лентах-«оборонках» четко прослеживается официальная военная доктрина будущей войны: молниеносно, малой кровью, на территории противника. «Военные утопии должны были морально подготовить современников к будущим испытаниям, воспитать в них все необходимые для войны бойцовские качества» [Токарев, 2006, с.112].

Конечно, реальные политические события существенным образом отразились на конкретной трактовке «образа врага». Война в Испании (1936-1939), аннексия Германией Австрии и части Чехословакии (1938) дали реальный повод открыто или чуть завуалировано придать экранным врагам СССР немецкую окраску. Зато после заключения договора о ненападении между СССР и Германией 23 августа 1939 года (то есть через четыре месяца после окончания войны в Испании и за неделю до начала второй мировой войны (и, соответственно, за считанные недели до раздела территории Польши между Германией и СССР), гипотетический европейский противник приобрел на экране (до 22 июня 1941 года) абстрактно-западные черты.

B. Культурный контекст [Silverblatt, 2001, p.80-81].

1. Каким образом медиатекст отражает, укрепляет, внушает, или формирует культурные: a) отношения; b) ценности; c) поведение; d) озабоченность; e) мифы.

Коммунистические ценности и отношения в их сталинской трактовке, патриотически и идеологически идеальное поведение советских персонажей военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов визуально подкреплялись светлыми красками изображения Страны Советов и сложившейся мифологией противостояния двух титанов тотального «Добра» и тотального «Зла». Изложенный выше исторический и политический контекст дополнялся многозначительной топографией: мрачный форпост противника («Танкисты») или «подземная крепость, где сосредоточены вражеские силы («Эскадрилья № 5») вызывают прямые ассоциации с царством смерти, равно как и сражение с врагом на дне моря, где советская подводная лодка инсценирует свою гибель, чтобы в решающий момент нанести удар и с победой всплыть на поверхность родных вод («Моряки», «Четвертый перископ»). Все эти мотивы, так или иначе, варьируют центральный образ Германии как царства ночи. «Ночь над Германией», «мгла средневековья», и т.д., и т.п. – постоянные языковые клише советской прессы тех лет – находят свое буквальное воплощение в кинематографическом образе Германии второй половины 30-х» [Марголит, 2002].

И хотя в некоторых советских медиатекстах в это время еще сохраняется мифология о мощной поддержке коммунистических идей со стороны западного рабочего класса (см., например, «Эскадрилья № 5», 1939) в целом к концу 1930-х «разработчики мифа о победоносной войне отказались от тезиса о зави-

симости советской обороны от поддержки зарубежного пролетариата. Отпор Красной армии признавался самодостаточным» [Токарев, 2006, с.101]. Разумеется, напористая советская мифология («Уничтожим врага на его территории!») не предусматривала ни отступлений, ни эвакуации мирных жителей, ни разрушений городов и поселков, ни жертв среди мирного населения…

Вместе с тем, любопытно отметить, что даже во время выхода на экраны «оборонно-наступательной» утопии не все современники принимали их «на ура». К примеру, рецензент газета «Правда» в 1939 году возмущенно писал, что в фильме «Танкисты» «бои идут без единой жертвы со стороны красных; бензин в наших танках не взрывается даже тогда, когда его поджигают, а танкисты не получают ожогов от огня. Подобная лакировка действительности, преуменьшение силы, знаний и сметливости врага снижает достоинства картины» [Моров, 1939].

«Младшими братьями» фильмов о масштабных вражеских вторжениях были в 1930-х ленты о шпионах и диверсантах, неизменно ликвидируемых отважными советскими пограничниками («На границе», 1936; «Граница на замке», 1937 и др.). Сюжетная схема и типология персонажей там была примерно та же, но всего было, понятное дело, меньше, и врагов, и войск, и перестрелок.

2. Мировоззрение: какой мир изображен в медиатексте? [Silverblatt, 2001, p.80-81].

При ответах на этот вопрос блока «культурного контекста» студентам может быть предложено заполнение следующей таблицы (таблица 34).

Возможен также иконографический анализ типичного места действия медиатекстов с помощью таблицы 35.

Заполнение студентами таблицы № 36 поможет им лучше проанализировать типологию персонажей медиатекстов советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов и обосновать свои ответы.

В последние десятилетия для консолидации действий медиапедагогов разных стран всё большее значение обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]: Агентства медиа/Media Agencies, Категории медиа/ Media Categories, Технологии медиа/ Media Technologies, Языки медиа/Media Languages, Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations, Аудитории медиа/Media Audiences.

В итоге с учетом этих ключевых понятий и на основании просмотренного и изученного материала студенты могут выделить обобщенную структуру стереотипов советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов.

Структура стереотипов советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов

Исторический период, место действия, жанр: вторая половина 1930-х годов, СССР, другие страны, чаще всего – некая империалистическая вражес-

Таблица 34. Идеология и мировоззрение мира, изображенного в медиатекстах советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов

Ключевые вопросы к медиатекстам советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов	Изображение мира СССР	Изображение вражеского мира
Какова идеология этого мира?	Коммунистическая «мирная» идеология в ее сталинской трактовке.	Империалистическая/ нацистская агрессивная идеология
Какое мировоззрение представляет этот мир – оптимистическое или пессимистическое?	Исключительно оптимистическое на протяжении всего действия.	Оптимистическое в начале действия, пессимистическое после поражения в финале.
Какова иерархия ценностей согласно данному мировоззрению?	Патриотизм – коммунистическая партия – Сталин – народ – ненависть к врагам – семья.	Агрессия – империализм/нацизм – вождь – пренебрежительное отношение к врагам.
Какие ценности могут быть найдены в данном медиатексте? Какие ценности преобладают в финале?	Патриотические, коммунистические ценности (на протяжении всего действия медиатекста).	Империалистические, нацистские ценности. В финале (после поражения) – страх за свою жизнь.
Что означает иметь успех в этом мире? Как человек преуспевает в этом мире? Какое поведение вознаграждается в этом в мире? Насколько оно стереотипно?	Это значит быть коммунистом, верным ленинцем-сталинцем, патриотом, умелым и храбрым воином, безжалостным к врагам, хорошим семьянином. Все без исключения персонажи счастливы и стереотипны, индивидуальные черты представлены слабо.	Это значит быть империалистом/нацистом, профессиональным военным, безжалостным к врагам. Все без исключения персонажи стереотипны, индивидуальные черты представлены слабо. Относительно счастливыми вражеских персонажей можно назвать разве что до начала агрессии.

кая страна, похожая на Германию. Жанр – военно-приключенский боевик (иногда с элементами драмы). Характерные примеры: «Родина зовет» (1936), «Глубокий рейд» (1938), «Если завтра война» (1938), «Танкисты» (1939), «Эскадрилья №5» (1939) и др.

Обстановка, предметы быта: скромные жилища, учреждения и предметы быта советских персонажей, унифицированные фактуры советских и вражеских военных объектов – баз, штабов, аэродромов, кабин самолетов и танков, палуб военных кораблей, отсеков подлодок.

Таблица 35. Типичные иконографические коды места действия в медиатекстах советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов

Условные коды типичного места действия в медиатекстах	**Визуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах**
Жилище персонажа-врага	Намеренно не показано, чтобы советские зрители не могли его сравнить с своим
Жилище советского персонажа	Скромное, но добротное. В квартирах офицерского состава есть пианино и телефон.
Армейский штаб	Обстановка функциональная – стол, стулья/кресла. В советском варианте все добротно, но просто, без излишеств (правда, портреты вождей на стене обязательны). Во вражеском стане обстановка более дорогая, но мрачная. Часто это где-то в подземелье, бункере. Вопреки нацистским традициям, портрета вождя на стене нет (во избежание невольной плейсмент-пропаганды: не случайно же, что с 1934 по ноябрь 1940 года фотографии А.Гитлера никогда не появлялись в советской печати [Григорьева, 2008, с.19]..
Самолет, корабль, подлодка	Строго функциональная обстановка – кабина, рычаги и приборы управления, оружие, отсеки и пр. Окопы не показаны ни разу, что полностью отвечает общей советской военной доктрине – не оборонятся, не окапываться, а быстро наступать и громить врага.

Приемы изображения действительности: жизнь советских людей (преимущественно, военных) показана, как правило, условно правдоподобно и всегда позитивно, враждебные государства показаны исключительно в условиях военного быта, их изображение также условно правдоподобно, хотя часто не лишено некоторого гротеска.

Детали: *В фильмах «Родина зовет», «Эскадрилья № 5» нацистская свастика на крыльях самолетов-агрессоров и характерная военная форма врага позволяют сделать вполне определенный вывод об их национальном происхождении. В лентах «Глубокий рейд», «Если завтра война», «Танкисты» форма противника более условна, но косвенно (готический шрифт, манера поведения) все указывает на то, что это немцы. В «Моряках» (1940), снятых уже после подписания договора о дружбе между СССР и Германией (август 1939), – враги становятся японцами. По той же причине в «Пятом океана» (1940) западные противники СССР лишены национальных черт (правда, можно предположить, что это финны). Во всех фильмах почти не показываются потери советских войск и особенно – потери среди мирного населения. Одно из немногих исключений – гибель сына советского летчика от осколка немецкой бомбы*

Таблица 36. Типология персонажей медиатекстов советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов

Мужские персонажи	***Гендерные признаки***
Описание репрезентации категории в медиатексте:	
20-50 лет	***возраст персонажа***
В основном – белая (за исключение немногих фильмов о японских агрессорах)	***раса персонажа***
Персонажи, как правило, обладают крепким телосложением, одеты в военную форму, обычную гражданскую одежду.	***внешний вид, одежда, телосложение персонажа***
Высшее (командиры), среднее и начальное (солдаты, мирные жители)	***уровень образования, профессия***
Командиры женаты, подчиненные холосты	***семейное положение персонажа***
В основном – военнослужащие, реже – работники различных мирных процессий.	***социальное положение персонажа***
Сила, находчивость, активность, верность, оптимизм, смелость, целеустремленность (советские персонажи), враждебность, хитрость, жестокость, целеустремленность, (вражеские персонажи).	***черты характера***
Патриотические, коммунистические ценности (советские персонажи), империалистические, нацистские ценности (вражеские персонажи), религиозные ценности выводятся за рамки медиатекстов.	***ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажа***
Поступки персонажей продиктованы развитием фабулы медиатекста. Сразу после вражеской агрессии советские персонажи демонстрируют свои лучшие профессиональные/ военные качества, блестяще разрабатывают и воплощают план разгрома противника. Вражеские персонажи поначалу разрабатывают логичный план внезапного нападения, но потом он по причине силы и мощи советской армии терпит крах.	***поступки персонажа, его способы разрешения конфликтов***

женские персонажи	*Гендерные признаки*	*Описание репрезентации категории в медиатексте:*
20-60 лет (во всех фильмах показаны только советские женские персонажи)	***возраст персонажа***	
В основном – белая	***раса персонажа***	
Персонажи, как правило, обладают средне-статистическим телосложением, одеты в обычную, простую гражданскую одежду, реже – в военную форму.	***внешний вид, одежда, телосложение персонажа***	
среднее и начальное	***уровень образования, профессия***	
Женщины старше 18 лет обычно замужем.	***семейное положение персонажа***	
Работницы различных мирных процессий, реже – военные летчицы.	***социальное положение персонажа***	
находчивость, активность, верность, оптимизм, смелость, целеустремленность.	***черты характера***	
Патриотические, коммунистические ценности.	***ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажа***	
Поступки персонажей продиктованы развитием фабулы медиатекста. Сразу после вражеской агрессии советские женщины демонстрируют свои лучшие профессиональные/военные качества.	***поступки персонажа, его способы разрешения конфликтов***	

в фильме «Родина зовет». В советских учреждениях и штабах на видных местах висят портреты Сталина и Ворошилова. В фонограмме фильмов, как правило, присутствуют бодрые маршевые «оборонно-наступательные» песни («Если завтра война, если завтра в поход, мы сегодня к походу готовы…»).

Персонажи, их ценности, идеи, этика, одежда, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (советские военные любых родов войск, мирные граждане) – носители коммунистических идей; агрессоры (военнослужащие, диверсанты, террористы) – носители антигуманных идей. Разделенные идеологией и мировоззрением (нацистскими/империалистическими и коммунистическими) персонажи, как правило, обладают крепким телосложением, одеты в военную форму и выглядят согласно установкам источника медиатекста: вражеские персонажи (солдаты, офицеры, шпионы) показаны злыми, грубыми и жестокими фанатиками с примитивной лексикой, активной жестикуляцией и неприятными тембрами истошных криков (впрочем, иногда они выглядят неглупыми противниками); советские персонажи (солдаты, офицеры, их родственники) изображены, напротив, сугубо позитивно – это целеустремленные, честные борцы за свою Родину и коммунистические идеи, с деловой или пафосной лексикой, скупыми жестами и мимикой. Разумеется, во всех случаях характеры персонажей прочерчены лишь пунктирно, без какого-то либо углубления в психологию. Вражеские персонажи говорят (для «понятности» для зрителей) по-русски, хотя иногда с немецким акцентом. В редких случаях произносятся реплики по-немецки.

Существенное изменение в фабуле медиатекста и жизни персонажей: Положительные советские персонажи живут мирной жизнью (на это им выделяется от 7 до 30 минут экранного времени). Отрицательные/зарубежные персонажи (как правило, в летнее ночное время) совершают агрессию/преступление (вероломное военное нападение, диверсии, убийства). Благодаря разведке, советское командования, как правило, загодя узнает о готовящемся нападении.

Возникшая проблема: нарушение закона – жизнь положительных персонажей, а чаще всего – жизнь всей советской страны под угрозой.

Детали*: в фильме «Танкисты» (1939) вражеский генерал перед самым нападением на СССР произносит следующий, своего рода, пророческий для будущей реальной ситуации лета 1941 года монолог: «Наступательная доктрина красных на этот раз окажет им плохую услугу. Они проповедуют наступление – сильный удар, стремительные атаки. Наполеоновская тактика! Но бой будет там, где вести его захотели мы…».*

Поиски решения проблемы: вооруженная борьба положительных персонажей с вражеской агрессией. Наиболее характерный сюжетный ход: советские люди объединяются для борьбы с захватчиками, советское командование отдает приказ о воздушной/танковой/морской атаке.

Детали*: в фильме «Родина зовет» (1936) прерывая действие театрального спектакля, боевой командир произносит мобилизационную речь: «Волк сбросил овечью шкуру. Только что без объявления войны, без предупреждения враг перешел границу! Он не сумел прорваться, просчитался. Враг посягнул на революцию, на коммунизм! Он будет разбит, раздавлен, уничтожен!». В зале начинается дружное пение «Интернационала».*

В фильме «Если завтра война…» (1938) маршал Ворошилов выступает с зажигательной речью, полностью отражающей официальную военную доктрину СССР: «Рабоче-крестьянская Красная Армия – это только передовой отряд нашего доблестного народа. Он первый должен принять удар на себя, но за нами стоят миллионы и миллионы нашего народа! Неоднократные наши заявления о том, что навязанная нам война будет происходить не на нашей Советской земле, а на территории тех, кто осмелится первый поднять меч. Это заявление остается постоянным, неизменным, оно в силе на сегодняшний день. Товарищи, эти наши слова были бы пустым потрясением эфира, если бы за ними не стояла действительная сила Рабоче-крестьянской Красной Армии и нашего могущественного, великого Советского народа!».

Из общего стандартного ряда несколько выпадает один из сюжетных ходов фильма А.Роома «Эскадрилья № 5» (1939): там союзниками советских летчиков-диверсантов, попавших в тыл врага, становятся… немецкие подпольщики-антифашисты.

Решение проблемы: уничтожение/пленение агрессоров, быстрая, сокрушительная победа советской армии.

Детали*: Из финальной реплики советского командира: «Если нужно – советские танки летают!» («Танкисты», 1939). В небе советские самолеты, только что разгромившие противника, выстраиваются в виде букв фамилии вождя: «Сталин» («Эскадрилья № 5», 1939).*

Сила воздействия такого рода медийных стереотипов на массовую аудиторию тех лет была столь велика, что какое-то время они продолжали действовать (по крайней мере – в тылу) и после реального нападения Германии на СССР в 1941 году. Так один из современников эпохи вспоминал о просмотре пропагандистского фильма «Если завтра война» в одной из тыловых советских школ в ноябре 1941: «стояла торжественная тишина, не только эвакуированные дети, но и взрослые воспитатели с просветленными лицами смотрели на экран. Там была подлинная война, обещанная Сталиным, победоносная и гордая, а не тот необъяснимый кошмар, что звучал в страшных сводках «От советского Информбюро» с длинным перечнем оставленных городов» [Герман, 1989, с.481-482].

Выводы. В итоге интегрированного историко-медиаобразовательного занятия студенты на примерах конкретных советских военно-утопических фильмов

второй половины 1930-х годов могут убедиться в справедливости мнения историка О.И.Григорьевой: «в течение 1933-1939 гг. советская пропаганда формировала образ нацисткой Германии как врага, действия которого направлены, с одной стороны, против самого немецкого народа и культуры Германии, и с другой – посредством подчеркнуто агрессивной антисоветской идеологической и внешнеполитической доктрины – против СССР. При этом народ Германии в рамках идеологии интернационализма был показан жертвой нацистских властей (такой мотив отчетлив в фильме А.Роома «Эскадрилья № 5» – А.Ф.) и отделен от фашистских руководителей страны» [Григорьева, 2008, с.15].

Кратковременный отход от такого рода идеологической концепции, наблюдавшийся в период «дружбы» между СССР и Германией с августа 1939 по 21 июня 1941 года, не успел существенно изменить сложившиеся установки советской аудитории по отношению к теперь уже пограничному соседу. Хотя все упомянутые в нашей статье «оборонные» фильмы, хоть как-то намекавшие на Германию, как врага, были с осени 1939 по июнь 1941 года изъяты из проката, внешняя пропагандистская «мобилизационная готовность» в значительной мере сохранялась.

Главный медиаобразовательный итог занятия – не только понимание аудиторией историко-политического, социокультурного контекста и механизмов формирования стереотипных пропагандистских представлений советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов о будущих событиях, но и развитие у аудитории медийного восприятия, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления.

Вопросы для герменевтического анализа медийных стереотипов в советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов на занятиях в студенческой аудитории [Бергер, 2005; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228; Buckingham, 2003, p.54-60, Silverblatt, 2001, p.107-108 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Кто создает медиатексты? Кто отвечает за создание медиатекстов? Какова цель создания медиатекстов? Содержит ли создание медиатекстов: скрытую функцию?

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории?

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа?

Кто управляет производством и распространением медиатекстов?

Можете ли вы назвать стереотипные функции медийного агентства (в данном случае – киностудии) сталинских времен второй половины 1930-х годов?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые)

В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами?

Как условности и коды работают в медиатекстах советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов?

Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы медиатекста?

Как жанры медиатекстов влияют на культурные отношения и ценности, культурную мифологию, мировоззрения людей?

Можно ли проследить эволюцию конкретных медийных жанра, темы?

Что эти жанровые/тематические изменения говорят о трансформациях в культуре общества?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных жанров/тем?

Что завязка сообщает нам о медиатексте? Предсказывает ли завязка дальнейшие события и темы медиатекста? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для стереотипных жанров/тем советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов?

Медийные технологии (media technologies):

Как технологии влияют на создание медиатекстов?

Как в этих медиатекстах может проявляться стереотипность технологических решений?

Языки медиа (media languages):

Почему авторы медиатекста N. именно так построили тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей?

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Какова роль света, цвета, звука, музыки в медиатексте?

Возможны ли стереотипы изобразительного решения в медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются в советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов?

Возможны ли стереотипы звукового решения в медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются в советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов?

Можете ли вы назвать стереотипы визуальных кодов в советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов?

Медийные репрезентации (media representations):

Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир? Есть ли мораль или политические ценности?

Как медиа могут обострять социальные, политические проблемы или, наоборот, содействовать их разрешению?

Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны? Какие политические, социальные и культурные стереотипы отображены в советских военно-утопических фильмов второй половины 1930-х годов?

Задумывался ли этот медиатекст реалистичным? Почему некоторые тексты кажутся более реалистичными, чем другие? Как медиа доказывают, что сообщают правду о мире? Как медиатексты пробуют казаться подлинными?

Что авторы включили/исключили из контекста данного медиатекста? Почему?

Как изображаются в данных медиатекстах: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах и т.д.?

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре?

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить?

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.?

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод?

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах?

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга?

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста?

Медийная аудитория(media audiences):

Для кого предназначен медиатекст? Для одного или большего числа типов аудитории?

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

Как стратегия, стиль, и содержание медиатекста влияют на понимание их аудиторией?

Что такое целевая аудитория в сфере медиа? Как медиа пытаются на нее воздействовать? Какие предположения об аудитории имеются у создателей медиатекстов? С какими персонажами то или иное агентство хочет вас отождествить? Какую идеологию эти персонажи выражают?

Почему аудитория принимает некоторые стереотипные медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Как вы думаете, какова была реакция советской массовой аудитории строй половины 1930-х годов на упомянутые выше военно-утопические фильмы?

Возможны ли различные интерпретации стереотипных медиатекстов и их персонажей? Или стереотипность изначально предполагает одинаковые трактовки медиатекстов?

Воздействуют ли стереотипные медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

На какие группы общества медийные стереотипы воздействуют наиболее сильно? Почему?

Можно ли избавиться от воздействия медийных стереотипов на общество? Обоснуйте свою точку зрения.

Какие типы удовольствия аудитория извлекает из медиатекстов? Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией? Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию медиатекстов?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Как, каким образом мы понимаем медиатекст? Как медийная информация может влиять на наши решения? Как ваш жизненный опыт сказывается на интерпретации медиатекстов?

Как (по каким причинам), по вашему мнению, аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты? Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/ посмотреть/прослушать?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду?

По каким параметрам (политическим, социальным, моральным, философским, художественным и т.д.) нужно оценивать медиатексты?

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты?

Литература

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию.* М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Герман М. Политический салон тридцатых. Корни и побеги // *Суровая драма народа.* М., 1989. С. 481-482.

Голубев А.В. «Россия может полагаться лишь на саму себя»: представления о будущей войне в советском обществе 1930-х годов // *Российская история*. 2008. № 5. С.108-127.

Григорьева О.И. *Формирование образа Германии советской пропагандой в 1933-1941 гг.* Автореф. дис. … канд. ист. наук. М., 2008. 28 с.

Кузнецова М. Если завтра война… Оборонные фильмы 1930-х годов // *Историк и художник.* 2005. № 2. С.17-26.

Марголит Е.Я. Как в зеркале. Германия в советском кино между 1920-30 гг. // *Киноведческие записки.* 2002. № 59. http://www.kinozapiski.ru/article/253/

Моров А. «Танкисты» // *Правда.* 1939. 14 фев.

Невежин В.А. *Советская пропаганда и идеологическая подготовка к войне (вторая половина 1930-х – начало 1940-х гг.).* Дис. … д-ра. ист. наук. М., 1999.

Токарев В.А. Советская военная утопия кануна второй мировой // *Европа.* 2006. № 1. С.97-161.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. 362 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // *Инновации в образовании.* 2006. N 4. С.175-228.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // *Педагогика.* 2004. № 4. С.43-51.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.).*Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.

Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p.

Фильмография

Родина зовет. СССР, 1936. Мосфильм. Премьера: 29 апреля 1936.
Режиссер Александр Мачерет (второй режиссер К. Крумин). Сценаристы: Валентин Катаев, Александр Мачерет. Оператор Николай Ренков. Композиторы: Валериан Богданов-Березовский, Гавриил Попов. Художники: Петр Бейтнер, Василий Рахальс. Актеры: Михаил Кедров, Елена Мельникова, Александра Попова, Алеша Горюнов и др.

Граница на замке. СССР, 1937. Союздетфильм. Премьера: 23 февраля 1938.
Режиссер Василий Журавлёв (второй режиссер К.Когтев). Сценаристы: Михаил Долгополов, Илья Бачелис. Оператор Николай Прозоровский. Композитор Никита Богословский. Художник Яков Фельдман. Актеры: Константин Нассонов, Семен Свашенко, Галина Могилевская, Константин Градополов, Виктор Аркасов, Федор Селезнёв, Михаил Викторов, Виктор Шепель, Лев Прозоровский, Павел Массальский и др.

Глубокий рейд. СССР, 1938. Мостехфильм. Премьера: 23 февраля 1938
Режиссер Петр Малахов. Сценарист Николай Шпанов. Оператор Александр Пулин. Композиторы: Николай Будашкин, Владимир Юровский. Художник Алексей Уткин. Актеры: Георгий Любимов, Елена Строева, Николай Головин, Константин Барташевич, Александр Чебан, Николай Гладков, Георгий Музалевский, Сергей Комаров, Н. Беляев, Сергей Ценин, Николай Кутузов, Андрей Файт и др.

Если завтра война. СССР, 1938. Мосфильм. Премьера: 23 февраля 1938.
Режиссер: Ефим Дзиган (вторые режиссеры: Лазарь Анци-Половский, Георгий Березко, Н. Кармазинский). Сценаристы: Георгий Березко, Ефим Дзиган, Михаил Светлов. Оператор Е. Ефимов. Композиторы: Даниил и Дмитрий Покрасс. Художник Михаил Тиунов. Актеры: Всеволод Санаев и др.

На границе. СССР, 1938. Ленфильм. Премьера: 2 декабря 1938.
Режиссер и сценарист Александр Иванов. Оператор Владимир Рапопорт. Композитор Венедикт Пушков. Художник Павел Зальцман. Актеры: Елена Тяпкина, Зоя Фёдорова, Николай Крючков, Степан Крылов, Николай Виноградов, Эраст Гарин, Юрий Лавров, Николай Мичурин и др.

Морской пост. СССР, 1938. Одесская к/ст. Премьера: 19 февраля 1939.
Режиссер Владимир Гончуков. Сценарист Лев Линьков. Оператор Г. Шабанов. Композитор Николай Крюков. Художник Николай Валерианов. Актеры: Иван Новосельцев, С. Юмашева, Николай Ивакин, И. Рожнятовский, Александр Луценко, Василий Людвинский, Владимир Уральский, Мария Яроцкая, Иван Юдин и др.

Танкисты. СССР, 1939. Ленфильм. Год: 1939. Премьера: 21 февраля 1939.
Режиссеры: Зиновий Драпкин, Роберт Майман. Сценаристы: Зиновий Драпкин, Роберт Майман, Георгий Селиверстов. Операторы: Александр Сигаев, Моисей Магид. Композиторы: Даниил и Дмитрий Покрасс. Художники: Дмитрий Рудой, Петр Якимов. Актеры: Г. Горбунов, Михаил Вольский, Александр Кулаков, Владимир Чобур, Иван Кузнецов, Василий Меркурьев, Дмитрий Дудников и др.

Эскадрилья №5. СССР, 1939. Киевская к/ст. Премьера: 7 июня 1939.
Режиссер Абрам Роом. Сценарист Иосиф Прут. Оператор Николай Топчий. Композитор Константин Данькевич. Художники: Алексей Бобровников, Михаил Солоха. Актеры: Юрий Шумский, Н. Гарин, Борис Безгин, Софья Альтовская, Андрей Апсолон, Виктор Громов, Сергей Ценин, Николай Братерский, Яков Заславский, Л. Новиков и др.

Четвертый перископ. СССР, 1939. Ленфильм. Премьера: 25 декабря 1939.
Режиссер: Виктор Эйсымонт. Сценаристы: Георгий Венецианов, Г. Блауштейн. Оператор Владимир Рапопорт. Композиторы: Борис Гольц, Венедикт Пушков. Художники: Абрам Векслер, Иван Знойнов. Актеры: Борис Блинов, Владимир Честноков, Мария Домашева, Константин Нассонов, Валентин Архипенко, Владимир Лукин, Сергей Морщихин, Павел Волков, Лев Шостак, Георгий Кранерт, Александр Нежданов, Владимир Чобур, Иван Дмитриев, Николай Крюков и др.
Моряки. СССР, 1939. Одесская к/ст. Премьера: 21 февраля 1940.
Режиссер Владимир Браун. Сценарист Иоган Зельцер. Операторы: Михаил Каплан, Григорий Айзенберг. Композитор Юрий Милютин. Художник Михаил Юферов. Актеры: Владимир Освецимский, Антонина Максимова, Сергей Столяров, С. Тимохин, Алена Егорова, Николай (Микола) Макаренко, Аркадий Аркадьев и др.
Пятый океан. СССР, 1940. Киевская к/ст. Премьера: 15 ноября 1940.
Режиссер Исидор Анненский. Сценаристы: Алексей Спешнев, Александр Филимонов. Оператор Владимир Окулич. Композитор Сергей Потоцкий. Художники: Соломон Зарицкий, Валентина Хмелёва. Актеры: Андрей Абрикосов, Евгения Горкуша, Петр Алейников, Антон Дунайский, Василий Зайчиков, Анастасия Зуева, Алексей Максимов, Иван Новосельцев, Александра Попова и др.

Стереотипы советского кинематографического образа войны: структурный анализ медиатекста

Структура идеологических и фабульных стереотипов советских фильмов на военную тему 1940-х – 1960-х годов была примерно такова:

исторический период, место действия: любой отрезок времени войны 1941-1945 годов, СССР, Германия, реже – другие страны;

обстановка, предметы быта: военные штабы, техника (танки, самолеты, корабли, грузовики и пр.), линия фронта, окопы, землянки советских военных; скромные жилища и предметы быта мирных советских жителей в оккупации и в тылу, более комфортабельные жилища, военная техника и предметы быта немецких и/или западных персонажей;

приемы изображения действительности: более-менее реалистичное (больше распространено для фильмов, снятых начиная со второй половины 1950-х годов) или условно-гротескное изображение (характерная черта многих комедий, снятых в 1940-х годах, и послевоенных сталинистских эпопей типа «Падения Берлина») жизни людей во время войны.

Большая часть рядовых советских фильмов на военную тему были построены на несложных дихотомиях:

1) враждебный и агрессивный империалистический «новый порядок» нацисткой Германии и миролюбивый, дружный советский строй, страна передовиков производства, спортсменов, счастливых детей и жизнерадостных строителей светлого коммунистического общества;

2) положительные, идеологически правильные (т.е. верные коммунистическим и патриотическим идеям) персонажи и злодеи – нацисты и их прихвостни, с людоедской идеологией ненависти ко всему неарийскому;

3) героизм/самопожертвование и агрессия/предательство;

4) честность/искренность и обман/коварство;

5) планы (советские и нацистские) и результаты (поражение, хотя часто отсроченное для нацистов, победа, хотя часто тоже отсроченная для советских персонажей);

персонажи, их ценности, идеи, одежда, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи – носители советских, коммунистических идей; отрицательные персонажи – носители антигуманных, нацистских, милитаристских идей. Персонажей, как правило, разделяет не только социальный, но и материальный статус. Немецкие персонажи (нацисты), как правило, показаны грубыми и жестокими типами с крепким телосложением, грубой лексикой, злыми лицами, активной жестикуляцией и неприятными гортанными голосовыми тембрами. Они одеты в военные мундиры Вермахта и СС, иногда появляются на экране в исподнем (это когда выбегают из горящего дома или взорванного блиндажа). Ничуть не лучше изображены и предатели/полицаи, пресмыкающиеся перед хозяевами-нацистами: мерзкий, порой жалкий внешний вид, жестокость, пьянство, дегенеративные лица, мерзкая мимика, визгливые голоса и т.п. Одеты они в ворованное, часто не по росту…

Советские солдаты и офицеры одеты, на экране, конечно, беднее немецких: в бою/после боя их обмундирование в грязи и пыли, в часы передышки они стараются выглядеть «по уставу». При этом, разумеется, может возникнуть ситуация, когда советский боец получает разведывательное задание: в этом случае он переодевается и внешне выглядит неотличимо от нацистов. Советские персонажи могут быть показаны на экране, как симпатичными атлетами, так и обычными людьми. Главное, что они, хотя и жестоки и непримиримы к врагам, но в остальном – гуманны и отзывчивы. Быть может, с точки зрения литературных канонов, их лексика не всегда правильна, но зато у них добрые лица и взгляды и голоса приятного тембра. Советские мирные жители – как правило, показаны в основном как жертвы нацисткой агрессии, которые страдают от злобных оккупантов и помогают советским солдатам и партизанам. Труженики тыла, несмотря на все бытовые трудности, делают «всё для фонта, всё для победы»;

существенное изменение в жизни персонажей: отрицательные персонажи (нацисты, их пособники) начинают воплощать в жизнь свои антигуманные идеи (вооруженную агрессию, массовые убийства беззащитных людей, взрывы, бомбардировки, террористические акты и иные преступления);

возникшая проблема: жизнь положительных (советских) персонажей, как, впрочем, и жизнь целого народа под угрозой;

поиски решения проблемы: вооруженная борьба положительных персонажей с отрицательными;

решение проблемы: массовый героизм советского народа, уничтожение/арест отрицательных персонажей (нацистов и их пособников), победа положительных персонажей (промежуточная или окончательная), возвращение к мирной жизни.

При этом победа советской армии над нацисткой всегда подавалась на экране не только как победа великого народа, защищающего свою Родину от внешней агрессии, но и как победа единственно верной коммунистической идеологии, советского строя над нацистами/фашистами, империалистами, предателями и т.п.

Следуя методике, разработанной У.Эко, выделим три «ряда», или «системы», которые значимы в произведении: идеология автора; условия рынка, которые определили его замысел, процесс написания/создания, приемы повествования [Эко, 2005, с.209]. Такого рода подход, на наш взгляд, вполне соотносится с методикой анализа медиатекстов по К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995] – с опорой на такие ключевые слова медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиатекстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences), так как все эти понятия имеют прямое отношение к идеологическим, рыночным и структурно-содержательным аспектам анализа медийных произведений.

В качестве примера анализа медиатекста возьмем фильм Валентина Виноградова «Восточный коридор» (1966), созданный вопреки стереотипам советского кинематографического образа войны. Это позволит нам выявить как идеологический, социально-исторический контекст времени создания этого медиатекста, так и его структуру.

***Идеология авторов в социокультурном* контексте** *(доминирующие понятия: «медийные агентства», «медийные репрезентации», «медийная аудитория»)*

Под основными авторами медиатекста в данном случае мы будем понимать режиссера и сценариста Валентина Виноградова (1933-2011), сценариста Алеся Кучара (1910-1996), оператора Юрия Марухина (1938-2001).

К моменту создания «Восточного коридора» (1966) советский кинематограф накопил уже немалую базу произведений, связанных с тематикой Второй мировой войны (среди наиболее заметных – «Секретарь райкома», «Она защищает Родину», «Зоя», «Два бойца», «В 6 часов вечера после войны», «Падение Берлина», «Подвиг разведчика», «Звезда», «Летят журавли», «Живые и мертвые», «Иваново детство», «Вызываем огонь на себя» и др.), включая фильмы «партизанской серии», поставленные в Белоруссии («Девочка ищет отца», «Через кладбище» и др.). Среди них чаще всего встречались драмы, но не так уж редко снимались детективы, мелодрамы и даже комедии.

Авторы «Восточного коридора», вопреки сложившимся стереотипам, практически впервые в истории советского кино предложили иную идеологическую концепцию военной темы: война как разрушение гуманистического человеческого начала в целом. Конечно, уже в «Ивановом детстве» (1962) А.Тарковского (кстати, сокурсника В.Виноградова, у которого будущий автор «Восточного коридора» даже сыграл одну из ролей в курсовой работе) пронзительно зазвучал мотив разрушительного воздействия войны на психику ребенка. Авторы «Восточного коридора» пошли дальше, убедительно доказывая, что война – обоюдоострый меч, калечащий души и сердца всех вовлеченных в нее сторон…

Даже само название фильма аллегорично. Известно, что нацистская Германия накануне начала Второй мировой войны настаивала на том, чтобы Польша отдала ей «восточный коридор» шириной в 1 милю для свободной, экстерриториальной коммуникации с Кенигсбергским анклавом. В 1939-1943 годах своего рода «восточным коридором» (по-видимому, к мировому господству) для Третьего рейха стала не только Польша, но и большая часть Восточной Европы, включая, разумеется, белорусские земли… С другой стороны, Прибалтика, западная часть Украины, Белоруссии и Польши как в 1939-1941, так и в военные/послевоенные годы рассматривались как «восточный коридор» советской геополитической силы в Европе. С 1945 года в этот коридор (в чуть смягченном режиме «стран социалистического лагеря») были включены Польша, Чехословакия, Венгрия и др. восточно-европейские государства.

Условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания медиатекста (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «медийная аудитория»).

Философская притча «Восточный коридор» создавалась во времена излета «оттепели», когда советские художники получили, хотя и дозированный и подцензурный, но все-таки «глоток свободы». Поскольку кинопроизводство (как, впрочем, и иное производство) в 1960-е годы всецело принадлежало государству, то вопрос коммерческой прибыли от проката фильмов, хотя и стоял на повестке дня, но не был всецело доминирующим. Существовал так называемый госзаказ на важные для государственной идеологии темы, такие, как революционная, военная, историко-биографическая и пр. Логично, что в рамках военной темы допускались не только остросюжетные картины типа шпионских детективов «Подвиг разведчика» или «Вдали от Родины», но и фильмы, изначально не рассчитанные на массовую аудиторию, но значимые для годового «темплана».

Таким образом, можно не сомневаться в том, что «Восточный коридор» стоял в тематическом плане студии «Беларусь-фильм» по привычному разделу партизанских драм, рассказывающих о героизме советских людей в годы оккупации.

Однако в итоге фильм вышел совсем не таким, каким его ожидало видеть начальство, и был враждебно встречен не только партийными чиновниками, но вполне либеральными кинокритиками.

Вот как фильм В.Виноградова был оценен, к примеру, в статье 1968 года, написанной Т.Ивановой: «Восточный коридор» принадлежит к числу тех картин, после просмотра которых возникает необходимость заглянуть в аннотацию: понять последовательность событий, попросту разобраться, что к чему. Как будто бы некую простую картину разрезали на много кусков, больших и маленьких, старательно перемешали, встряхнули – и выложился новый причудливый узор-головоломка *(любопытно, что здесь Т.Иванова практически слово в слово предвосхищает претензии, высказанные в 1974 году критиками фильма А.Тарковского «Зеркало» – А.Ф.).* Такова общая композиционная структура и таково же решение, даже чисто изобразительное, каждого отдельного эпизода. Страдальчески воздетая вверху деревянная рука обнажается из-под струящейся массы зерна – это распятие, крест с отломанной перекладиной; причудливо изогнутая коряга занимает экран, дается в различных ракурсах, гипнотизирует наше воображение – это начало сцены на реке. Поистине словно бы головоломка в головоломке, ребус в ребусе. В конце концов, и во всем этом можно, конечно, разобраться. Но от одного вопроса нам не уйти, это вопрос о внутренней обязательности именно такой формы, о художественной оправданности той смеси жестокого натурализма и изобразительной изысканности, которая царит на экране. … Будет много других сцен, но уже в первой из них полностью обнаружится нечто очень существенное для общей атмосферы картины. Это обилие жестоких эффектов. Это экстравагантность антуража. Это изощренное мастерство оператора. Все вместе взятое – это эстетизация натурализма» [Иванова, 1968, с.94].

Так что остается только удивляться, что, пролежав два года на полке, фильм «Восточный коридор» все-таки вышел в так называемый «ограниченный прокат» 1968 года…

А ведь попади этот фильм на любой западный фестиваль конца 1960-х, он почти наверняка стал таким же триумфатором, как «Летят журавли» или «Иваново детство». Но, увы… После «Восточного коридора» творческая судьба Валентина Виноградова явно не сложилась. Выдающемуся режиссерскому таланту не дали раскрыться, и он был вынужден идти на кинематографические компромиссы, снимая «обычное кино». Блестящий оператор «Восточного коридора» Юрий Марухин снял еще несколько интересных по визуальному решению фильмов («Могила льва», «Хроника ночи»), а потом тоже сник и стал стандартно выдавать «на гора» очередных «Стервятников на дороге»…

Структура и приемы повествования в медиатексте (доминирующие понятия: «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «языки медиа», «медийные репрезентации»)

Ко времени создания «Восточного коридора» помимо рядовых, уже забытых сегодня лент, были поставлены такие выдающиеся фильмы, как «Летят журавли» (1957) М.Калатозова и С.Урусевского, «Баллада о солдате» (1958)

Г.Чухрая, «Иваново детство» (1962) В.Богомолова, А.Тарковского В.Юсова, «Живые и мертвые» (1963) К.Симонова и А.Столпера. Каждый из этих фильмов пробивал существенную брешь в кинематографическом официозе стреотипов: драматическая судьба «неправильной» с точки зрения коммунистических ортодоксов Вероники («Летят журавли»), трагический образ малолетнего фронтового разведчика Ивана, которого война лишила детства и превратила в безжалостного мстителя «Иваново детство»), горькие эпизоды сокрушительного поражения советской армии летом 1941 года («Живые и мертвые»)… Однако даже в этих фильмах не нарушались традиционные каноны четкого разделения персонажей на положительных и отрицательных.

Как верно подметил С.Кузнецов, «Восточный коридор» – фильм о партизанской войне в Белоруссии, глядя который понимаешь советских цензоров, решивших охранить вверенный им народ от столь сильного потрясения. Это не очередной военный «истерн» с лихими перестрелками и по-ленински добрыми секретарями подпольного райкома, а жесткая и пугающая мистическая картина, в которой неясными остаются не только такие мелочи, кто предатель, но и мотивы поведения почти всех персонажей, действующих словно в поле неведомых сил, направляющих, трансформирующих и, в конце концов, убивающих их. Темный и загадочный фильм, отдельные эпизоды которого впечатываются в память навсегда, чтобы навязчивым кошмаром вынырнуть в случайном трипе» [Кузнецов, 1999]. Добавлю, что на протяжении всего фильма авторы создают амбивалентное ощущение зловещей яви и фантомной ирреальности действия.

Конечно же, «Восточный коридор» в заметной степени опирался на завоевания лучших фильмов на военную тему. Как и «Иваново детство», визуальный язык «Восточного коридора» отличается изысканной черно-белой графикой, пропитанной сложной игрой с пространством и символикой. Но это тот случай, когда синематечная цитатность (изобразительные мотивы ранних фильмов А.Вайды, М.Янчо, А.Тарковского, военной тематики чешской «новой волны» («… а пятый всадник – Страх», «Повозка в Вену», «Алмазы ночи»), черно-белых притч И.Бергмана конца 1950-х – начала 1960-х и пр.) органично вошла в фильм, нисколько не повредив его экзистенциальной медитативности, философской и визуальной оригинальности.

Конечно, экспрессивный, сновиденческий стиль (рваный монтаж с прерванными на полуслове диалогами и событиями в духе французской *nouvelle vague,* глубинные композиции кадра, нервные, резкие движения камеры, причудливая игра света, тени и всей гаммы оттенков черного и белого) и притчевый сюжет фильма Валентина Виноградова сегодня легко можно подать в ернической манере Р.Волобуева, который решил, что «Восточный коридор» – это «Бешеные псы» про белорусских партизан, снятые, судя по всему, под впечатлением одновременно от Бергмана, новой волны и еще черт знает чего, с музыкой Таривер-

диева и совершенно сумасшедшей операторской работой. Герои в фашистском застенке через систему флешбэков пытаются понять, кто их выдал (так, кстати, и не понимают до конца). Построено все на двух одинаково крамольных вещах – на христианских символах и такой холодной, патологической как-бы-бергмановской эротике. То есть коллаборационист насилует крестьянскую девочку в элеваторе, а элеватор – это бывший костел, и она мучительно ползет по зерну к распятию. Молодую Валентину Титову расхристанные качки-фашисты в белых рубахах собираются пытать током, говорят: «раздевайся» … Еще есть дочка еврейского ученого, которая выглядит как пародия на Анну Карину (актриса многих фильмов Ж.-Л.Годара 1960-х – А.Ф.) и по концлагерю ходит в коротком черном платье и на высоких каблуках. Концлагерь вообще такая скорее метафорическая вещь – туда люди приходят, уходят, всё чуть ли не на добровольной основе. И еще – сидят в фильме только фашисты. Герои или стоят, отбрасывая тени, или полулежат с перебитыми ногами. Если герой садится, это уже почти переход на темную сторону. В конце режиссер совсем сходит с ума: уничтожение минского гетто снято в виде формализованной экспрессионистской мистерии, с дико пижонским пролетом камеры по сложной траектории, на заднем плане, значит, топят людей, на переднем – бегает туда-сюда совершенно голая блондинка и спорит с Богом» [Волобуев, 2008].

Однако ироничный задор Р.Волобуева еще раз подтверждает правоту У.Эко: «Тексты, нацеленные на вполне определенные реакции более или менее определенного круга читателей (будь то дети, любители «мыльных опер», врачи, законопослушные граждане, представители молодежных «субкультур», пресвитерианцы, фермеры, женщины из среднего класса, аквалангисты, изнеженные снобы или представители любой другой вообразимой социопсихологической категории), на самом деле открыты для всевозможных «ошибочных» декодирований» [Эко, 2005, с.19].

Поэтому как шестидесятническое неприятие «Восточного коридора» Т.Ивановой в 1968 году, так и его стёбное отторжение Р.Волобуевым в 2008, ничуть не отменяет разделяемого мною мнения А.Шпагина: «Валентин Виноградов, абсолютный еретик, обогнавший свое время лет эдак на тридцать. … В фильме Виноградова «Восточный коридор» оккупированный немцами город представлен в духе абсурдистского карнавала, где все привычные знаки и стереотипы сдвинуты с закрепленных за ними мест. Каждое действие выкручивается в бессмыслицу, в хаос. И только концлагерь несет в себе какое-то смысловое начало – в нем хотя бы можно ощутить себя среди таких же, как ты, узников и попытаться совершить побег – в невнятную и параноидальную «свободу», где все подозревают друг друга. «Дайте мне другую войну!» – кричит брошенный в застенок один из персонажей фильма, сам уже не в силах разобраться, свой он или чужой. Здесь уже такое отстранение, что диву даешься – нечто подобное в конце 60-х можно увидеть только в чешском кинематографе о войне!» [Шпагин, 2005].

В цитате А.Шпагина есть неточность. Упомянутый персонаж в застенке выкрикивает куда более опасную для цензуры фразу: «Дайте нормальную войну! Без заложников! Чтобы не отбивали мочевой пузырь, чтобы в кишки не зашивали живых крыс!». Еще острее этот крик в контексте фильма становится оттого, что «Восточный коридор» открывается закадровой цитатой приказа фельдмаршала Кейтеля, призывающей немецкую армию к самым жестоким действиям против советских солдат и партизан именно по причине того, что те не желают соблюдать правила «нормальной войны»…

Авторы «Восточном коридора» недвусмысленно утверждают: «нормальной войны» нет, она всегда бесчеловечна, всегда подавляет личность насилием и страхом. Подпольщики и партизаны из «Восточного коридора» боятся и подозревают всех и вся, и готовы уничтожить любого – будь то мужчина или женщина – при малейшей тени сомнения…

Вот здесь и возникает контрапункт с чеканным закадровым голосом диктора, зачитывающим по радио победные сводки о подвигах подпольщиков и партизан… Но это только по радио все ясно и просто – черное и белое, герои-патриоты и враги-нелюди…

А на деле среди нацистов есть и такие, как начальник тюрьмы, склонные к ироничным философским диалогам о «палаче и жертве» со своим заключенным-художником. Особую достоверность этим сценам придает то, что нациста играет литовец Волдемар Акуратерс, побывавший и на службе в немецкой армии, и в сталинских лагерях… А среди партизан – такие как Лобач (в колоритном исполнении Регимантаса Адомайтиса, он здесь чем-то напоминает Евгения Урбанского) – чужой среди всех, подозреваемый в предательстве, он мощно и страстно идет навстречу неизбежной смерти…

Касаясь трактовки военной темы в кинематографе чешской «новой волны», Я.Лукеш верно подметил значимость демифологизирующих и тревожных мотивов в фильмах «…а пятый всадник Страх» (1964), «Да здравствует республика» (1965), «Повозка в Вену» (1966), «Алмазы ночи» (1964) и др. Но «особенно это влияние заметно в «Магазине на площади» (1966), режиссеры которого, Я.Кадар и Э.Клос поставили зрителя перед принципиальной дилеммой нравственной ответственности человека, поддающегося давлению власти» [Лукеш, 2002]. Полагаю, что в «Восточном коридоре» эта проблематика проявилась с той же силой: давление Власти (нацисткой, советской, подпольной и пр.), достигающее апофеоза во время любой войны, ломает судьбы персонажей, всякий раз заставляя их делать тяжелый выбор, жертвоприношение, но в итоге всё равно превращая их в марионеток истории…

Вопреки упрекам в жестоком натурализме, авторы даже самые страшные сцены (террор, казни, пытки) показывают без кровавых и жутких подробностей… При этом ничуть не проигрывая в эмоциональном воздействии. Особен-

но ярко это ощутимо в сцене холокоста – массового уничтожения нацистами евреев, тонущих в бурлящих потоках воды: никаких реалистических подробностей – это мистерия смерти и противостояния ей молитвой…

Да, религиозная тема звучит в «Восточном коридоре» отчаянно смело. Красавица-героиня, сыгранная Валентиной Титовой, говорит своему мужу-скульптору, что тот похож на апостола Петра (напомним, что, тот, охваченный слабостью духа, трижды отрекся от Христа). Однако после ареста жены нацистами скульптор не сбежал в лес, к партизанам, считая, что так он предаст любимую женщину. И, показывая друзьям-художникам на репродукцию фрески Микеланджело «Страшный суд», скульптор находит там «свое» лицо – лик охваченного ужасом грешника, у которого уже нет сил и воли Божьей – ни для борьбы, ни для отречения, ни даже для жизни…

Религиозная символика в духе живописи эпохи ренессанса ощутима и в композициях многих кадров, особенно снятых в соборе и в бывшем костеле, превращенном в зернохранилище.

С горькой иронией и аллюзиями в сторону интеллектуалов-шестидесятников, лирично воспевавших «комиссаров в пыльных шлемах», показаны в «Восточном коридоре» коллаборационисты. И главный редактор местной газеты, еще год назад писавший, наверное, нечто пафосное по поводу светлого коммунистического будущего. И художественная богема, приспосабливающая к новому режиму…

Особое место в «Восточном коридоре» занимают женские персонажи. Эротически привлекательные, готовые на самопожертвование, они остаются недоступными (по крайне мере в кадре) для персонажей-мужчин…

Валентин Виноградов использует музыку по принципу тотального контраста. В таривердиевской мелодии звучат светлые ноты надежды, а на экране царит безысходность. Когда даже невероятно удачный вроде бы побег подпольщика прямо из гестаповского кабинета тут же оборачивается роковой встречей со старым знакомым, за которым, оказывается, ведется нацистская слежка…

На мой взгляд, «Восточный коридор» – предтеча не только партизанской драмы А.Германа «Проверка на дорогах» (1971), но и его же фантасмагорического «Хрусталева…» (1998). Более того, в некоторых эпизодах притчи Валентина Виноградова возникают отчетливые параллели с еще не поставленными в ту пору «Звездами и солдатами» (1967) Миклоша Янчо и «Гибелью богов» (1968) Лукино Висконти с их завораживающей пластикой кадра и отстраненным эротизмом в оркестровке насилия.

В последние годы в России поставлено немало фильмов и сериалов о войне. И авторы этих медиатекстов, не испытывая цензурного давления, раскрывают перед нами драматические страницы «роковых сороковых»… Но даже на этом фоне, казалось бы, навечно забытый и обруганный, «Восточный коридор» [подробнее о твочестве В.Виноградова и его фильме «Восточный коридор» см.

в статьях: Герщензон, 2011, с.137-144; Федоров, 2011, с.110-116] и сегодня не выглядит устаревшим – ни по киноязыку, ни по проблематике. «Рукописи», действительно, не горят…

Вопросы для структурного анализа медиатекста на занятиях в студенческой аудитории [Silverblatt, 2001, p.107-108]:

A. Завязка медиатекста.

1. Название: какое значение имеет название медиатекста?

2. Завязка как предсказание общей сюжетной схемы:

a) какие события происходят в завязке медиатекста?

b) что завязка сообщает нам о медиатексте?

c) предсказывает ли завязка события и темы медиатекста?

3. Логичность завязки.

a) логична ли завязка медиатекста?

b) каковы ваши основные предположения о предшествующих завязке событиях медиатекста?

c) каково воздействие этой завязки на медиатекст?

d) доверяете ли вы этой завязке медиатекста?

e) если нет, то что мешает вашему доверию?

B. Сюжет медиатекста.

1. Явное содержание: что коммуникатор хочет заставить вас чувствовать в конкретных эпизодах сюжета?

- почему создатели медиатекста хотят, чтобы вы это чувствовали?

- успешно ли это им удается?

b) помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию медиатекста? Поясните.

c) помогает ли ваша эмоциональная реакции пониманию вашей личной системы ценностей? Объясните.

3. Неявное содержание

a) каковы отношения между существенными событиями в повествовании?

b) каковы отношения между персонажами в повествовании?

c) каковы причины действия персонажей?

d) приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей?

4. Второстепенные сюжетные линии.

a) можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии?

b) имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста?

C. Жанр медиатекста.

1. Принадлежит ли конкретный медиатекст к какому-либо известному жанру?

2. Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой

формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?
a) функция жанровой формулы;
b) завязка формулы;
c) структура формулы;
d) сюжет формулы;
e) условности:
- условности сюжетной линии;
- установка;
- второстепенные персонажи;
- атрибуты;

3. Как этот жанр влияет на:
a) культурные отношения и ценности?
b) проблемы культуры?
c) культурные мифы?
d) мировоззрение?

4. Вы можете проследить эволюцию этого жанра?
a) были ли изменения в жанре в течение какое-то временного периода?
b) что эти жанровые изменения говорят об изменениях в культуре?

D. Развязка медиатекста

1. Развитие характеров персонажей.
a) изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?
b) что персонажи узнали в результате их жизненного опыта в сюжете медиатекста?

2. Логика финала.
a) следует ли финал логике установленной в завязке сюжета, логике характеров персонажей и их мировоззрения?
b) если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения?
c) какой финал предпочли бы вы? Почему? [Silverblatt, 2001, pp.107-108].

Литература

Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.
Волобуев Р. *Бергман и Робин.* 2008. http://www.afisha.ru/blogcomments/2225/ 28.06.2008.
Гершензон О. Неизвестный Виноградов // *Искусство кино.* 2011. № 7. С.137-144.
Иванова Т. «Трудно» – «еще труднее» – «совсем трудно»… // *Экран 1969-1970* / Сост.С.Черток. М.: Искусство, 1970. С.90-95.
Кузнецов С. *Ералаш, идиоты и те, кого не было.* 1999. http://gazeta.lenta.ru/culture/10-06-1999_tavr.htm
Лукеш Я. *Чешская «новая волна» (1960-1968).* 2002. http://www.cinematheque.ru/thread/13064

Федоров А.В. Структурный анализ медиатекста: стереотипы советского кинематографического образа войны и фильм В.Виноградова «Восточный коридор» (1966) // *Вопросы культурологии.* 2011. № 6. С.110-116.
Шпагин А. Религия войны // *Искусство кино*. 2005. № 6. http://kinoart.ru/2005/n6-article12.html#5
Эко У. *Роль читателя. Исследования по семиотике текста.* СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Фильмография

«Восточный коридор». СССР, 1966. Сценаристы Алесь Кучар, Валентин Виноградов. Режиссер Валентин Виноградов. Оператор Юрий Марухин. Художник Е.Игнатьев. Композиторы М.Таривердиев, Э.Хагагортян. Актеры: Регимантас Адомайтис, Викторас Плют, Людмила Абрамова, Валентина Асланова (Нехорошева), Валентина Титова, Елена Рысина, Борис Марков, Волдемар Акуратерс, Бронюс Бабкаускас и др.

Анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях со студентами

Основоположник медиаобразовательной теории развития критического мышления – британский ученый Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку медийная продукция – результат сознательной деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, 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? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию не только на развитие критического мышления, но и на анализ механизмов идеологического воздействия и ценностей того или иного медиатекста.

Исходя из тезисов Л.Мастермана и следуя методике, разработанной У.Эко (U.Eco), выделим следующие значимые для анализа медиатекстов позиции: авторская идеология; условия рынка, которые определили замысел, процесс создания медиатекста и его восприятие аудиторией; приемы повествования [Эко, 2005, с.209]. Подчеркнем, что данный подход вполне соотносится с методикой анализа медиатекстов по К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995] – с опорой на такие ключевые слова медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиатекстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences), ибо все эти понятия имеют прямое отношение к идеологическим, рыночным и структурно-содержательным аспектам анализа медийных произведений.

В качестве примера для такого рода критического анализа на медиаобразовательных занятиях со студентами выберем вызвавший противоречивые мнения публики фильм А.Балабанова «Груз 200» (Россия, 2007), что позволит нам также затронуть и актуальную проблему медийного насилия и его воздействия на несовершеннолетнюю аудиторию.

Авторская идеология в социокультурном контексте *(доминирующие понятия: «медийные агентства», «медийные репрезентации», «медийная аудитория»)*

Если верить автору сценария и режиссеру фильма «Груз 200» Алексею Балабанову, его идеологический посыл прозрачен: «Это просто кино про 1984 год, каким я его помню, каким я его представляю и вижу. Мне хотелось сделать жесткий фильм о конце Советского Союза – вот я его и сделал» [цит. по: Некрасов, 2007].

Поклонникам «Груза 200» такого рода трактовка представляется слишком лапидарной. Писатель, журналист, телеведущий и киновед и лауреат множества премий Д.Л.Быков, к примеру, пишет, что это «фильм выдающийся: возможно, главное кино года. Скажу больше: один кадр, в котором на кровати гниет в парадной форме мертвый десантник, поперек кровати лежит голый застреленный Баширов, в углу комнаты околевает настигнутый мстительницей маньяк, а между ними на полу рыдает в одних носках его голая жертва, невеста десантника, а в комнате кружат и жужжат бесчисленные мухи, а в кухне перед телевизором пьет и улыбается безумная мать маньяка, а по телевизору поют «Песняры» – разумеется, «Вологду-гду», – этот кадр служит абсолютной квинтэссенцией русской реальности начала 80-х и вмещает в себя такое количество смыслов, что критика наша наконец-то наинтерпретируется, если не разучилась окончательно» [Быков, 2007].

Д.Быкову вторит А.Солнцева: «Образ главной героини я готова на полном серьезе соотнести с нашей несчастной страной, столь же лишенной воли и отупевшей от невероятного насилия, которое совершали с ней на протяжении последнего столетия безумные ее сыны… Ассоциаций возникает множество: и наша российская невероятная терпимость к злу, к подонкам, которые спокойно живут рядом; и удивительное безразличие к окружающему ландшафту; и странная привязанность к метафизическим спорам на фоне равнодушия к близким; и умение легко для самих себя заменять суть – фантомами, а реальность – вымыслом…» [Цит. по: 1984: Критики «Сеанса» о фильме А.Балабанова, 2007].

К еще большим концептуальным обобщениям приходит М.Кувшинова: «Фильм Балабанова выбивает из-под тебя почву, лишает точки опоры, раз и навсегда избавляет от любого частного, религиозного и социального идеализма. Это самый жесткий и честный ответ на все, что происходило и будет происходить в нашей стране, и вообще – в мире под этим небом» [Цит. по: 1984: Критики «Сеанса» о фильме А.Балабанова, 2007].

Казалось бы, мы имеем дело с консолидированным мнением профессионалов-искусствоведов, которые, открывая «подземные коридоры метафор», в силу

своего фундаментального образования обнаружили в медиатексте А.Балабанова философскую глубину и мощное идеологическое, почти что «оруэлловское» послание человечеству.

Однако не менее авторитетная группа профессионалов [Кичин, 2007; Кудрявцев, 2007; Матизен, 2007; Павлючик, 2007 и др.], анализируя «Груз 200», попутно обращая внимание на то, что появление маньяков-убийц никоим образом не зависит от типа государственного устройства, пришла к противоположным выводам, утверждая, например, что «вся изображенная им картина жизни, смехотворная с точки зрения элементарного правдоподобия, легко укладывается в жесткую режиссерскую концепцию, суть которой – показать агонию, маразм советской системы, разлагающейся подобно тем самым трупам (нехитрая метафора), что гниют в квартире насильника-мента. … Жесткий, уверенной рукой сделанный фильм ужасов, настоянный на социальной «чернухе», хорроре и сексуальном насилии… Герои «Груза 200» (читай, население страны в миниатюре) – это какое-то скопище уродов, дегенератов, пьяниц, криминальных элементов, в лучшем случае, глубоко равнодушных ко всему на свете людей» [Павлючик, 2007].

Еще жестче вывод В.С.Кичина, не увидевшего в «Грузе 200» даже «уверенной руки» автора: «Тогда зачем именно этот сюжет понадобился Балабанову для его версии «1984»? А все просто: хочется быть Оруэллом. Такая художественная задача: год действия выбран с явным намеком. Но кишка тонка, талант скуден, со вкусом скверно, фантазия убога, а чувства меры нет совсем» [Кичин, 2007].

Словом, с одной стороны фильм А.Балабанова трактуется как экстремальное (а то и мессианское) идеологическое послание, а с другой – как чернушный «ужастик», скверная по вкусу и профессиональному уровню фантасмагория или почти пародийный «трэш» (см. также фрагменты отзывов зрителей из форума сайта фильма «Груз 200», процитированные в приложении).

В связи с этим можно предложить апробированный на практике обучения студентов методический подход, который существенного помогает идеологическому анализу конкретного медиатекста (таблица 41), где при критическом анализе конкретного медиатекста учитываются основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию (многие из которых, на наш взгляд, ощутимо просматриваются в «Грузе 200»):

- «оркестровка» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
- «наведение румян» (приукрашивание фактов);
- «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);

· «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
· «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
· «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Исходя из этого, для анализа медиатекстов в учебной аудитории можно использовать следующие методические приемы:
· «просеивание» информации (к примеру, для медиатекстов, претендующих на документальность, эффективно аргументированное выделение истинного и ложного, очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);
· снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
· критический анализ целей, интересов «агентства»/авторов медиатекста.

Так, вписав название «Груз 200» в левую колонку таблицы 37, каждый студент (или читатель данного текста) может систематизировать свои выводы по поводу этого фильма, вызвавшегося столь полярные мнения – как у профессионалов-киноведов, так и обычной аудитории.

Условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания медиатекста, его восприятию аудиторией (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «медийная аудитория»).

Возникает вопрос, почему А.Балабанов решил рассчитаться с советской властью именно в 2007 году, тогда как другие российские авторы сделали это кто на

Таб.37. Идеологический анализ медиатекста

Названия конкретного медиатекста	***Описание идеологических воздействий в конкретном медиатексте:***								
	«оркестровка» («постоянное повторение»)	**«селекция»**	**«приклеивание ярлыков, создание образа врага»**	**«наведение румян, создание позитивного имиджа»**	**«трансфер» (перенос качеств с одного объекта на другой)**	**«свидетельство», «ссылка на авторитеты»**	**«упрощение» («игра в простонародность»)**	**«отвлечение/переключение внимания»**	**«ложь или полуправда»**

15, а кто и на 20 лет раньше (не говоря уже об А.И.Солженицыне, который писал и публиковал «Архипелаг Гулаг» с реальным риском для своей жизни еще в 60-х годах прошлого века)? Вполне вероятно, что один из вариантов ответа кроется именно в открывшейся к началу XXI века возможности «трэшэвой» трактовки серьезных социальных и идеологических проблем. Такого рода подход А.Балабанов не так давно продемонстрировал в «Жмурках» (2005), а теперь перенес его (попутно избавившись от тяжеловесного «черного юмора») в «Груз 200».

Скорее всего, авторы фильма (к коим, естественно, относится и продюсер С.Сельянов, – мотор медийного агентства, год за годом курирующего радикальные киноэксперименты А.Балабанова) заранее рассчитывали на полярные трактовки своего произведения, потому что в современном социокультурном контексте атмосфера скандала, конфронтация в спорах о степени правдоподобности, реальности и шокового натурализма в значительной степени помогает продвижению товара на медийном рынке.

Конечно, в обычном кинотеатрах «Груз 200» в силу своей специфики был обречен на маргинальный прокат: «за 11 дней он собрал всего 300 тысяч долларов – на порядок меньше, чем «Жмурки» и втрое меньше, чем «Мне не больно» [Матизен, 2007]. Его побрезговали взять в конкурс и мало-мальски заметные международные фестивали. Однако на «носителях», предназначенных для индивидуального просмотра (видео, DVD, компьютерные диски, компьютерные файлы) этот медиатекст пользовался куда большим спросом. А спрос этот в существенной степени подпитывался «брэндовой» рекламой «Груза 200» («Смотрите новый шокирующий фильм культового режиссера «Брата» и «Брата-2»!) и противоречивой реакцией со стороны журналистов, критиков и публики (благодаря интернет-сайтам продвинутая часть массовой аудитории сегодня практически мгновенно реагирует на любое мало-мальски заметное событие в политике, экономике и культуре).

Но не стоит сбрасывать со счетов и коммерческий потенциал медийного насилия, которое всегда занимало большое место в творчестве А.Балабанова. И тут, думается, прав К.А.Тарасов: «В рамках современной киноиндустрии, ориентированной на извлечение максимальной прибыли, живописание насилия является, пожалуй, экономически наиболее выгодным элементом фильма. Создание серьезных и вместе с тем увлекательных картин, затрагивающих важные, волнующие многих вопросы, в творческом отношении задача очень сложная, требующая много сил и времени. Насыщение же фильма драками, перестрелками, погонями и пр. позволяет создателям укладываться в сжатые сроки, компенсировать малую увлекательность сюжета и характеров, слабую игру актеров, отсутствие сколько-нибудь значимой темы и т.д. и привлекать непроизвольное внимание зрителя» [Тарасов, 2003, с.123].

Известно, что ученые отмечают некоторые разночтения в подходах к проблеме медианасилия у психологов, политиков, учителей и родителей, так как,

сетуя на поток агрессивных персонажей индустрии развлечений, они забывают спросить, почему, собственно, существует огромный рынок литературы, фильмов, мультфильмов, компьютерных/видеоигр, игрушек с тематикой насилия? Политики и остальные, кто обсуждает тему медийного насилия, фокусируют внимание только на **продукции**, игнорируя ее **восприятие** публикой. Психологи тоже игнорируют привлекательность насилия в развлекательной сфере, уделяя основное внимание его **воздействию**» [Goldstein, 1998b, p.1].

В последнее время было очень много дискуссий по поводу связи между медианасилием и агрессивным поведением несовершеннолетних. «Исследования подтвердили, что постоянный, частый просмотр эстетизированного и «обыденного» насилия, влияет на отношение к нему детей, на их эмоциональное ожесточение, и иногда – и на их собственные агрессивные поступки. (...) Ожесточение, равнодушие к человеческим страданиям, которые вызывают у детей медиа, – это медленный, скрытый процесс» [Cantor, 2000, p.69].

Между тем, медийное насилие все сильнее проникает в российское общество, где на практике не существует ни эффективной системы возрастных рейтингов для просмотра и продажи аудиовизуальной продукции, ни системы контроля по отношению к демонстрации сцен насилия на экране; и где, вопреки всем усилиям отдельных педагогов-энтузиастов, остается слабо развитым движение медиаобразования в школах, колледжах и университетах, учреждениях дополнительного образования и досуга.

Учитывая, что в России при продаже видеокассет и DVD дисков возрастные ограничения практически не соблюдаются, можно предположить, что значительной частью зрителей «Груза 200» была несовершеннолетняя аудитория, которую медийное насилие притягивает куда больше, чем взрослую часть населения.

В результате длительных исследований Дж.Кэнтор (J.Cantor) детально классифицировала семь возможных причин притягательности сцен насилия для аудитории (прежде всего – несовершеннолетней):

1)желание испытать волнение (медийное насилие возбуждает, усиливает эмоциональное волнение. Существуют доказательства, что просмотр сцен с насилием или угрозы насилия значительно активизирует сопереживание, увеличивает скорость сердцебиения и давление даже у взрослых. Воздействие медийного насилия на уровень взволнованности было отражено в экспериментах, во время которых измерялось сердцебиение и температура кожи [Cantor, 1998, p.96-98]; в нашем исследовании среди 450 школьников 13,1% отметили волнение среди главных факторов контакта с насилием, еще 9,1% респондентов данного возраста указали на свою эмоциональную оживленность;

2)стремление виртуально испытать агрессию (эффект эмпатии): многим медийным реципиентам нравится виртуально участвовать в агрессивных действиях. Например, в одном из исследований «48% школьников ответили, что они всегда

сочувствуют жертве, а 45% сказали, что они всегда сопереживают «плохому парню». Немного больше (59%) подчеркнули, что они хотят быть «хорошими героями». Меньшинство (39%) призналось, что им нравится смотреть, как на экране люди дерутся, причиняют друг другу боль и т.п. Эти данные говорят о том, что увлечение медиатекстами, содержащими натуралистическое изображение сцен насилия, имеет прямое отношение к процессу получения удовольствия от созерцания подобных сцен, к нередкой идентификации с агрессором, а не с положительным персонажем или жертвой» [Cantor, 1998, p.98-99]; по данным нашего исследования, чувство агрессивности в связи с просмотром экранного насилия испытывали 8,4%, а чувство ожесточения – 7,8% из 450 опрошенных школьников;

3)игнорирование ограничений (эффект «запретного плода): родители часто лимитируют доступ детей к медийному насилию, отчего такого рода эпизоды становятся для определенной части несовершеннолетних более желанными;

4)попытка увидеть насилие и агрессию, отражающие свой собственный опыт. В этом смысле агрессивные люди любят смотреть программы, показывающие характерное для них поведение. Исследования показывают, что люди, которые в реальной жизни ведут себя агрессивно, останавливают свой выбор на более агрессивных программах [Cantor, 1998, p.102-103]. Этот вывод подтверждается исследованиями К.А.Тарасова так называемой «группы риска» [Тарасов, 2002, с.154-155];

5)изучение окружающего криминального мира (постижение роли насилия в обществе и районе обитания данной аудитории); люди, «для которых насилие является неотъемлемой частью их социального круга, больше интересуются насилием на экране» [Cantor, 1998, p.104].

6)самоуспокоение (эффект предчувствия): контакт с медиатекстами, содержащими сцены насилия, иногда помогает людям отвлечься от собственных жизненных страхов и реальных проблем, так как, к примеру, типичный сюжет телесериалов заканчивается торжеством порядка и правосудия [Cantor, 1998, p.105-106]. О рекреативном факторе, привлекающем их в медиатекстах, заявил каждый десятый опрошенный мною школьник;

7)гендерный эффект (роль насилия в гендерной составляющей социализации). В детской аудитории имеется гендерная разница в восприятии сцен насилия. «Когда мальчики и девочки смотрят одну и ту же телепередачу, первые могут быть более подвержены «эффекту агрессии» и идентификации с типичным агрессивным мужским персонажем, тогда как девочки в большей степени испытывают страх, потому что идентифицируют себя с типичным женским персонажем-жертвой» [Slaby, 2002, p.316]; в ходе нашего исследования было четко зафиксировано, что школьников мужского пола среди активных любителей экранного насилия вдвое больше, чем женского. Среди опрошенных мною 450 учащихся от 7 до 17 лет 21,0% поклонников насилия на экране были мальчиками/юношами и толь-

ко 12,4% – девочками/девушками. Эти выводы подтверждаются и другими российскими исследователями [Собкин, Глухова, с.2; Тарасов, 2002, с.153-154].

Помимо классификации Дж.Кэнтор существует классификация причин привлекательности медийного насилия для аудитории, разработанная в процессе многолетних исследований Дж.Голдштайном (J.Goldstein):

1)Субъектные характеристики. Наибольший интерес к теме насилия проявляют: мужчины; индивиды: в большей степени, чем обычно, склонные к агрессивности; чьи потребности в возбуждении и острых ощущениях можно определить в диапазоне от умеренной до высокой; находящиеся в поиске своего социального «Я», или способа подружиться со сверстниками; склонные к «запретному плоду»; желающие увидеть восстановленную справедливость; способные сохранить эмоциональную дистанцию, для того, чтобы визуальные образы не вызывали слишком большое волнение.

2)Использование сцен, содержащих насилие: для управления настроением; для регуляции волнения и возбуждения; для возможности выражения эмоций;

3)Характеристики изображения насилия, которые повышают их привлекательность: нереальность (музыка, монтаж, декорации); преувеличенность или искаженность, фантастический жанр; предсказуемый результат; справедливый финал);

4)Контекст. Сцены насилия (например, военная или криминальная тематика) более привлекательны в безопасной, знакомой обстановке [Goldstein, 1998a, p.223].

Кроме того, существует мнение, что сцены насилия/агрессии в медиатекстах «психологически готовят человека к напряженным эмоциональным ситуациям; позволяют проявить в символической форме свою физическую активность и способность действовать в кризисных ситуациях, осуществлять психическую саморегуляцию в момент замешательства» [Петрусь, 2000].

Понятно, что все эти факторы в той или иной степени привлекают внимание аудитории и к «Грузу 200», безотносительно к его художественным качествам (по отношению к которым мнения профессиональной и массовой аудитории также жестко разделились, и вовсе не по принципу «профессионалы против любителей»).

На основании анализа результатов проведенного исследования и изученных трудов отечественных и зарубежных ученых нами была разработана следующая ***типология восприятия медийного насилия аудиторией:***

1) активное, целенаправленное позитивное восприятие экранного насилия на уровне отождествления со средой, фабулой и/или с жестокими/агрессивными персонажами медиатекста;
2) пассивное (без четко выраженного отношения) восприятие экранного насилия на уровне частичного отождествления со средой, фабулой и/или жестокими/агрессивными персонажами медиатекста;

3) активное, целенаправленное негативное восприятие экранного насилия на уровне отождествления со средой, фабулой и/или жертвами жестоких/агрессивных персонажей медиатекста;
4) активное, целенаправленное негативное восприятие экранного насилия на уровне противостояния позиции/действиям жестоких/агрессивных персонажей медиатекста и/или позиции создателей медиатекста.

Обратившись к цитатам из статей профессиональных критиков, так и отзывов обычных зрителей о «Грузе 200» (приведенных в приложении) нетрудно заметить, как разработанная нами типология восприятия медийного насилия проявляется на конкретных примерах.

Сравнивая отмеченные Дж.Кэнтор (J.Cantor) и Дж.Голдштайном (J.Goldstein) причины заинтересованного восприятия сцен медианасилия аудиторией, можно обнаружить немало сходства (желание испытать волнение/возбуждение, сопереживание, страх, предчувствие счастливой развязки, эффект «запретного плода» и т.д.). При этом «более распространенными и часто недооцененными являются две из них – страх и равнодушие к сценам насилия» [Kunkel, Wilson, and others, 1998, p.155-156].

Мой исследовательский опыт [Fedorov, 2000; Федоров, 2001; 2004; 2007] также показал, что большинство из этих причин очень часто проявляются в детской аудитории. Чувство страха по отношению к экранному насилию свойственно в целом 15,3% аудитории учащихся. Однако у 7-8-летних оно гораздо выше – 20,0%. В своих чувствах равнодушия, безразличия, вызванного сценами медианасилия, признался каждый десятый из опрошенных мною несовершеннолетних.

Американская исследовательская группа во главе с учеными Л.Эроном и Р.Хюсмэном, следила за телевизионными пристрастиями группы несовершеннолетних в течение 22-х лет. В итоге обнаружилось, что «просмотр насилия по телевидению – фактор, по которому можно спрогнозировать жестокое или агрессивное поведение в дальнейшей жизни, и он превосходит даже такие общепринятые факторы, как поведение родителей, бедность или расовая принадлежность» [Cannon, 1995, p.19].

Я разделяю точку зрения Дж.Голдстэйна: «На привлекательность насилия влияет не только конкретная ситуация, в которой находится аудитория, но и общество в целом. Интерес к изображению насилия меняется со временем. Можно проследить исторические сдвиги, когда показ насилия считается допустимым, или чрезмерным» [Goldstein, 1998a, p.221].

В этом контексте современная социокультурная ситуация в России отличается, на мой взгляд, чрезвычайной терпимостью к «радикальному» медийному насилию и агрессии. Создатели «Груза 200», точно просчитав конъюнктуру рынка, решили, что отечественная аудитория «созрела» для их «радикальной концепции» именно сейчас, когда, несмотря на маскировочные декларации, в российских медиа сняты все былые табу на степень натурализма в изображении насилия.

Итак, исходя из вышеизложенного, ***основные причины притягательности медиатекстов***, содержащих сцены насилия, у аудитории, можно обобщить следующим образом: развлечение, рекреация, компенсация, желание испытать волнение/страх; стремление виртуально испытать агрессию (эффект эмпатии); отождествление с агрессивным персонажем или персонажем-жертвой (эффект идентификации) игнорирование ограничений (эффект «запретного плода); попытка увидеть насилие/агрессию, отражающие свой собственный опыт; изучение окружающего криминального мира (постижение роли насилия в обществе и в районе обитания данной аудитории); эффект самоуспокоения, т.е. эффект предчувствия счастливого финала и осознания того, что «весь этот кошмар происходит не со мной»; гендерный эффект и т.д.).

Все это полностью соотносится с основными ***теориями «медийных эффектов»,*** которые описывают следующие механизмы воздействия аудиовизуальных произведений, содержащих сцены насилия:

- манипулирование чувством страха (например, стимулирование чувства страха перед агрессией и насилием);
- обучение аудитории насильственным/агрессивным действиям с их последующем совершением в реальной жизни (насилие как допустимый способ решения любых проблем);
- стимуляция, возбуждение агрессивных, подражательных инстинктов аудитории, ее аппетита по отношению к сценам насилия (особенно по отношении к аудитории с нарушенной психикой);
- «прививка» аудитории чувства равнодушия, безразличности к жертвам насилия, снижение порога чувствительности по отношению к проявлению насилия в реальной жизни;
- «катарсический», виртуальный и безопасный для окружающих выход агрессивных эмоций, не приводящих к негативным последствиям в реальной жизни.

Бесспорно, авторы «Груза 200» могут сколько угодно открещиваться от того, что они ***сознательно*** просчитывали такого рода ***аттракционы воздействия медийного насилия***, однако, как известно, конечный результат совсем не обязательно связан с ***осознанными*** авторскими намерениями. Сознательно или бессознательно, расчетливо или интуитивно… Важен результат, в данном случае, в виде медийного продукта, главным аттракционом которого стало «радикально» и натуралистично показанное насилие в различных его ипостасях.

Структура и приемы повествования в медиатексте (доминирующие понятия: «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «языки медиа», «медийные репрезентации»)

На мой взгляд, «Груз 200» построен на несложных противопоставлениях:

1) безжалостный маньяк и его беззащитные жертвы (см. фольклорные корни сказки о Волке и Красной Шапочке);

2) равнодушное государство и его «граждане-винтики», которых оно посылает погибать на войне или обрекает на жалкое прозябание в ужасных бытовых условиях;

3) наивность героини (Красной Шапочки) и коварство маньяка (Серого Волка);

4) планы (дочери большого начальника – Красной Шапочки; маньяка – Серого Волка; местного самогонщика – строителя «Город Солнца»; профессора-атеиста) и полярные им конечные результаты.

При этом медиатекст А.Балабанова вполне укладывается в традиционную структуру сюжетных стереотипов триллера или хоррора (таблицы 38 и 39).

Как верно отмечает С.В.Кудрявцев, в «Грузе 200» «обнаруживается поразительная перекличка с методами и формами пропагандистского искусства тоталитарных режимов XX века – будь то советский или нацистский». … Главной его (фильма) особенностью, роднящей с прежним «правильным способом художественного постижения реальности», оказывается типизация всего сущего. Мы видим на экране не характеры, а обобщенные типы, упрощенные схемы, хоть и в человеческом обличье, пребывающие во вроде бы частной ситуации, которой специально приданы черты типических обстоятельств» [Кудрявцев, 2007].

Таблица 38. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра триллера

персонажи	***существенное изменение в жизни персонажей***	***возникшая проблема***	***поиски решения проблемы***	***решение проблемы/ возврат к стабильной жизни***
мирные жители, маньяк	маньяк совершает серию убийств	нарушение закона, жизнь каждого мирного персонажа под угрозой	преследование маньяка героем(ми) и/или стражем(ми) закона	уничтожение/ арест маньяка, возвращение к мирной жизни

Таблица 39. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра хоррора

персонажи	***существенное изменение в жизни персонажей***	***возникшая проблема***	***поиски решения проблемы***	***решение проблемы/ возврат к стабильной жизни***
мирные жители, чудовище	чудовище нападает на мирных жителей	нарушение мирной жизни	борьба мирных жителей (или выдвинувшегося из их числа мужественного героя) с чудовищем	уничтожение чудовища, восстановление мирной жизни

Однако именно такого рода сверхупрощенная типизация пришлась по душе последовательным поклонникам фильма А.Балабанова. К примеру, А.Вострикову «сразу ясно: это очень сложно выстроенный целостный художественный образ. В нем каждый персонаж, каждый эпизод, каждое произнесенное слово, каждая деталь – одновременно и реальность, и функция, и идея, и символ. Ничего не выдернуть. В нем очень сложно выстроенная достоверность, дотошно воспроизведенная в деталях до мелочей и вместе с тем завязанная в узел недрогнувшей авторской рукой» [Цит по: 1984: Критики «Сеанса» о фильме А.Балабанова, 2007]. Поэтому «прекрасен этот парень – образ Советского Союза. Он и в соответствующей хоккейной фуфайке» [Свинаренко, 2007]. Так и персонаж А.Серебрякова оказывается «символом русского народа со всем его интеллектуализмом и оппортунизмом, которые при этом легко утопают в беспробудном пьянстве. А … профессор-атеист – символом интеллигенции, которая трусливая и соглашательская, но все же совесть имеет» [Гладильщиков, 2007].

Уход авторов «Груза 200» от раскрытия психологии своих персонажей воспринимается частью кинокритиков с позитивным воодушевлением: «Милиционер Журов как и Данила Багров именно сверхчеловек, в ницшеанском понимании этого слова. Настолько сверхчеловек, что непонятно – сверхчеловек или маньяк. Очевидно, что Балабанов отказывается от привычных реалистических психологических мотивировок, они в какой-то мере условны, но степень психологического давления, которое оказывает фильм на зрителя, такова, что об этой условности не успеваешь вспоминать» [Реплика А.Секацкого в: 1984: Критики «Сеанса» о фильме А.Балабанова, 2007].

Изобразительный ряд «Груза 200» с его откровенной имитацией светоцветовой неряшливости советской пленки 1970-х – 1980-х годов прошлого века также воспринимается аудиторией неоднозначно. Можно, наверное, согласиться с тем, что «Груз-200» стилизован под «фольклорную позднесоветскую страшилку», опорой на которую «определяется тут и все остальное: схематизм персонажей, переизбыток непроработанных фабульных поворотов, простой перебор стертых изображений, демонстративная беспросветность происходящего» [Реплика И.Манцова в: 1984: Критики «Сеанса» о фильме А.Балабанова, 2007].

Однако трудно согласиться с восторгами относительно «качественного» изображения насилия в фильме о «подлинной» жизненной реальности. «От «Груза» я, – пишет, к примеру, И.Свинаренко, – вот какое впечатление лелею: чувство, что я не кино смотрю, а подсматриваю за настоящей жизнью и страстно желаю узнать, что же дальше. Такое бывает с детьми, и такое впадение в детство мне дорого. … Вот это имперское настроение, этот его восторг от былой советской мощи, эта эпическая печаль при показе гробов и десантников, улетающих в Афган! Это как раз достоверно показанное отношение к вопросу так называемых простых людей, которые не косили от армии в психбольницах, а

шли служить с готовностью и даже с радостью!… И мы в итоге получаем не гламурную поделку, склеенную ловкими холодными руками под голливудскую игрушку, но такую ленту, в которой достоверности, крови и пота больше, чем даже в настоящей жизни. Блестящ этот черный, в мухах, труп десантника, который лежит с невестой в койке. Какой это добротный настоящий высококачественный ужас! Какими дешевыми против него кажутся попытки напугать нас компьютерными динозаврами или там сопливыми «чужими» из американской детской фантастики... Кто бы еще отважился держать труп так долго в кадре, со всеми его тошнотворными подробностями?» [Свинаренко, 2007].

После обсуждения различных точек зрения по поводу «Груза 200» студенческой аудитории можно предложить более конкретно проанализировать проявление жанровых стереотипов в фильме А.Балабанова, заполняя соответствующие колонки в таблице 40.

Таблица 40. Проявление жанровых стереотипов в конкретном медиатексте

Элементы медиатекста	***Название / жанр медиатекста***
фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	
типичные ситуации (в том числе – кульминации, конфликты)	
персонажи: а)мужские; б)женские	
возраст персонажей: а)мужских; б)женских	
раса персонажей: а)мужских; б)женских	
внешний вид, телосложение персонажей: а)мужских; б)женских	
профессия, уровень образования персонажей: а)мужских; б)женских	
семья персонажей: а)мужских; б)женских	
социальный статус персонажей: а)мужских; б)женских	
черты характера, темперамент персонажей: а)мужских б)женских	
мимика, жесты персонажей: а)мужских б)женских	
одежда персонажей: а)мужских б)женских	
лексика, диалоги персонажей: а)мужских б)женских	
ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажей: а)мужских б)женских	
увлечения, хобби персонажей: а)мужских б)женских	
способы решения конфликтов, поступки персонажей: а)мужских б)женских	
завязка действия	
развязка действия	
историческая обстановка	
бытовая обстановка	
изобразительный стиль	

Возможен также и иконографический анализ медиатекста с помощью таблиц 41-44. Для выполенения этого задания студенты заполняют следующие таблицы, исходя из жанра, типичного визуального ряда, его стереотипов и условных кодов выбранного конкретного медиатекста. Далее полученные результаты сравниваются и обсуждаются на занятии в учебной аудитории. Ход обсуждения помогает студентам внести коррективы в свои первоначальные представления об иконографиечском анализе.

Добавим к этому серию вопросов для критического (идеологического, философского, семиотического, сюжетного, идентификационного, этического, автобиографического, иконографического, эстетического, культурологического, герменевтического и пр.) анализа медиатекста, примеры которых приведены нами в приложении. Такого рода вопросы сгруппированы нами в соответствие с такими ключевыми словами медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиатекстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences). Для конкретного примера критического анализа «Груза 200» сюда включены специальные вопросы, касающиеся проблемы насилия.

Таблица 41. Типичные иконографические стереотипы в медиатекстах

Название и жанр медиатекста	***Иконографические стереотипы в медиатексте:***			
	описание обстановки: предметов, места действия	**описание приемов изображения предметов**	**описание приемов изображения персонажей**	**описание приемов изображения места действия**

Таблица 42. Условные коды типичных персонажей медиатекстов и характеристика их визуального проявления

Условные коды персонажей в медиатексте ***(выбрать нужное из списка, или добавить новые)***	**Список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные коды**	**Визуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах**
Золушка		
Богатырь/Супермен/ Герой		
Простак/Иванушка-дурачок/		
Король/Царь/Властитель		
Красавица и Чудовище		
Аутсайдер/Неудачник		
Злодей или Маньяк		
Вампир/Упырь		
Шпион/Разведчик		
Предатель		
Жертва		

Таблица 43. Типичная визуализация чувств персонажей в медиатекстах

Условные коды типичного визуального выражения чувств в медиатекстах *(выбрать нужное из списка, или добавить новые)*	**Визуальная характеристика проявления данных изображений в медиатекстах**	**Список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные визуальные изображения чувств**
голод, жажда		
пресыщенность, сытость		
страх, ужас		
радость, восторг		
сексуальное влечение		
сексуальная антипатия		
любовь		
ненависть		
жалость, сострадание		
равнодушие		
зависть		
ревность		
робость, застенчивость		
агрессия, наглость		

Таблица 44. Стереотипы визуального ряда типичных мест действия медиатекстов

визуальные изображения типичных мест действия в медиатекстах *(выбрать нужное из списка, или добавить новые)*	**список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные типичные изображения**	**визуальная характеристика проявления данных в медиатекстах**
жилище богача		
жилище бедняка		
жилище маньяка		
салун/бар/ресторан		
современный деловой офис		
учебное заведение		
армейская казарма		
корабль, подлодка		
полицейский отдел		
судебный зал		
тюрьма		

Критический анализ медиатекста, как правило, завершается проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

Думается, что такого рода анализ – важный компонент развития критического мышления и медиакомпетентности в студенческой аудитории. Особенно это касается будущих педагогов, которым предстоит работать с несовершеннолетней аудиторией.

Вопросы для критического (идеологического, философского, семиотического, сюжетного, идентификационного, этического, автобиографического, иконографического, эстетического, культурологического, герменевтического и пр.) анализа медиатекста [BFI, 1990; Buckingham, 2003, pp.54-60; Semali, 2000; Silverblatt, 2001, pp.42-43; Бергер, 2005; Усов, 1989; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228; Федоров, 2007 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Могут ли медиатексты способствовать пропаганде милитаризма и/или насилия?

Кого можно назвать автором медиатекста?

Что является главной идеологической целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели?

Можете ли вы выделить нравственные ценности, которых придерживаются авторы конкретного медиатекста?

Можно ли назвать позицию авторов данного медиатекста идеологически ангажированный, предубежденной?

Какие именно события медийное агентство/авторы стремятся отразить в данном произведении в первую очередь, какие стремятся исключить?

Каковы, по-вашему мнению, предположения создателей данного медиатекста об аудитории? Рассчитывают ли они на «свою» аудиторию?

Как вы определили бы целевую аудиторию данного медиатекста? Как авторы пытаются на нее воздействовать?

Могут ли медийные персонажи зависеть от тематической/жанровой/политический и т.д. направленности конкретных медийных агентств? Если да, то как именно?

С какими персонажами авторы медиатекста хотят вас отождествить? Какую идеологию эти персонажи выражают?

Хочет ли медийное агентство/авторы, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате контакта с данным медиатекстом?

Что агентство/авторы хотят заставить вас чувствовать в конкретных эпизодах медиатекста? Успешно ли это им удается? Почему создатели медиатекста хотят, чтобы вы это чувствовали?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие?

В чем различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами?

Зависит ли этика персонажей от вида и жанра медиатекста?

Можете ли вы назвать жанры, где чаще всего встречаются персонажи с агрессивным поведением, аморальными поступками?

Какие виды и жанры медиатекстов способствуют большей идентификации личности с медийными персонажами?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабулы характерны для жанров триллера и хоррора? Можно ли проследить эволюцию конкретных стереотипных сюжетов? Что эти изменения в сюжетах говорят об изменениях в культуре общества?

Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы медиатекста?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных жанров/тем конкретного медиатекста?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для стереотипных жанров/тем, связанных с медийным насилием?

Как изобразительные коды и условности проявляются в различных типах медиатекстов (например, в жанрах триллера и хоррора)?

Есть ли разница в подходах к использованию цвета и освещения в медиатекстах разных видов и жанров (например, в жанрах триллера и драмы)?

Медийные технологии (media technologies):

Могут ли технологии, использованные в медиатексте, влиять на его успешное продвижение на потребительском рынке?

Связаны ли медийные технологии с целевой аудиторией, выбранной агентством?

Как разные медийные технологии используются в развитии сюжетов произведений одного и того же деятеля медиакультуры (например, в произведении того автора, конкретный медиатекст которого анализируется в данный момент)?

Проявляется ли в данном медиатексте стереотипность технологических решений?

Зависит ли эта стереотипность медийных технологий от жанра медиатекста? Если да, то в чем проявляется эта зависимость?

Языки медиа (media languages):

Как в данном медиатексте используются различные формы медийного языка, чтобы передать идеи, идеологию, философские концепции? Как это использование языка становится понятным?

Есть ли в данном медиатексте визуальные символы, знаки? Если есть, то какие?

Зависят ли аудиовизуальные, стилистические особенности медиатекста, используемые в данном медиатексте, от конкретного сюжета? Если да, то как именно?

Есть ли стереотипы изобразительного решения, визуальных кодов в данном медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Есть ли стереотипы звукового решения в данном медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Как мимика и жесты персонажей связана с жанрами триллера и хоррора?

Можете ли вы назвать стереотипные модели изображения персонажей с теми или иными этическими отклонениями (на примере данного медиатекста)?

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? Можно ли привести такого рода пример с опорой на материал данного медиатекста?

Почему авторы данного медиатекста именно так построили тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, ведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей?

Можете ли Вы вспомнить эпизоды данного медиатекста, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Медийные репрезентации (media representations):

Подумайте о различных социальных проблемах, таких, например, как преступность, насилие, расизм и т.д. Как медиа могут обострять эти проблемы или, наоборот, содействовать их разрешению?

Какое значение для понимания сюжета имеет название данного медиатекста?

Как авторы данного медиатекста пытаются доказать, что сообщают правду об окружающем мире? Как авторы пытаются добиться эффекта «подлинности», «документальности»?

Есть ли в данном медиатексте специфический взгляд на мир, идеологию, философию, политические ценности?

Какие политические, идеологические, философские, социальные тенденции отражены в данном медиатексте (например, проблемы девиантного поведения, сексизма, конформизма, тревоги, стереотипности мышления, конфликта поколений, высокомерия, снобизма, одиночества и т.д.)?

Содержит ли данный медиатекст скрытые подтексты, ложную информацию?

Какие события происходят в завязке сюжета данного медиатекста? Что завязка сообщает нам о медиатексте? Предсказывает ли завязка дальнейшие сюжетные события и темы медиатекста?

Логична ли завязка данного медиатекста? Доверяете ли вы этой завязке медиатекста? Если нет, то что мешает вашему доверию?

Каковы ваши основные предположения о предшествующих завязке событиях данного медиатекста?

Можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии в данном медиатексте?

Какие политические, социальные и культурные настроения отражаются во взглядах и поступках персонажей данного медиатекста?

Видны ли там признаки девиантного поведения, сексизма, конформизма, стереотипности мышления, конфликта поколений, высокомерия, снобизма и т.д.?

Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в сюжете данного медиатекста?

Каковы причины действий, поведения персонажей данного медиатекста?

Что персонажи узнали в результате их жизненного опыта, приобретенного в процессе развития сюжета данного медиатекста?

Как персонажи данного медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи? Близки ли вам такого рода идеи и взгляды? Почему?

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Каковы (психологические) отношения между персонажами в медиатексте, причины их действий, последствия этих действий?

Как развиваются характеры персонажей? Изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном медиатексте? Как бы вы поступили в таких конфликтных ситуациях?

Кто является активным элементом действия в данном медиатексте – мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа?

Кому симпатизирует авторы данного медиатекста? Как они дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод?

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга?

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре?

Бывает ли так, что определенные факты о персонажах, предметах или местах действия скрываются от аудитории для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление?

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах?

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? в чем важность реального финала медиатекста?

Должны ли создатели медиатекста, изображать отрицательных персонажей как воплощение Зла? Так ли уж прямолинейна сама жизнь?

Следует ли финал логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Медийная аудитория(media audiences):

Нужно ли принимать во внимание намерения авторов медиатекстов при оценке полученного результата их работы? Почему?

Существуют ли медиатексты, направленные на манипуляцию аудиторией? Если да, то в каких медиатекстах это конкретно проявляется?

В чем смысл этики в медиакультуре? Нуждаются ли медиатексты в моральной оценке? Если да, то как определить критерии нравственности?

Возможно ли, что какие-либо медиатексты могут стать причиной аморальных (если мы условимся, что мы знаем, что означает этот термин) взглядов у какой-то части аудитории?

Могут ли медиатексты способствовать расовой, классовой, этнической, национальной или религиозной вражде, ненависти?

Воздействуют ли медийные репрезентации на точку зрения аудитории об отдельных социальных группах или проблемах?

Можете ли вы назвать медиатексты, которые вы не хотели бы показывать детям возраста до 7-10 лет? Почему?

Какие нравственные ценности вы лично считаете важным сделать основой для концепции медиатекста?

К какому моральному уровню аудитории обращаются авторы данного медиатекста? Если бы вы создавали этот медиатекст, и хотели ориентироваться на публику с более высоким этическим или эстетическим уровнем, что вы изменили бы в сюжете?

Могут ли одни и те же коды и символы по-разному восприниматься аудиторией? Почему?

Почему аудитория принимает некоторые стереотипные медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Воздействуют ли репрезентации данного медиатекста на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или идеологических, философских проблемах?

Для кого предназначен данный медиатекст? Для одного или большего числа типов аудитории? Для каких групп населения он более важен? Почему?

По каким причинам аудитория может предпочесть данный медиатекст?

Как аудитория интерпретирует, оценивает идеологическую направленность данного медиатекста? Как на этот процесс может влиять жизненный опыт и перспективы воспринимающего/оценивающего данный медиатекст индивида?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в восприятии аудиторией данного медиатекста?

Помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию данного медиатекста?

Помогает ли ваша эмоциональная реакции пониманию вашей личной системы ценностей?

Возможны ли различные интерпретации данного медиатекста и его персонажей? Или стереотипность изначально предполагает одинаковые трактовки медиатекстов?

Воздействуют ли стереотипные медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

На какие группы современного общества медийные стереотипы воздействуют наиболее сильно? Почему? Можно ли избавиться от воздействия медийных стереотипов на общество?

Что заставляет вас сочувствовать одним героям данного медиатекста и осуждать других?

Каков вклад каждого персонажа данного медиатекста в ваше понимание главного героя?

Изменились ваши симпатии к персонажам по ходу действия в сюжете данного медиатекста?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героя/героини данного медиатекста?

Какие ощущения вызвал у вас данный медиатекст? Если вы ничего не почувствовали, то почему? Если какое-нибудь медийное произведение пробудило в вас сильные чувства, то как бы вы это объяснили? Почувствовали ли вы зависть, желание, тревогу, страх, отвращение, грусть или радость? Почему?

Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию медиатекста?

Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?

Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у массовой аудитории?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории (в том числе и по отношению к конкретному медиатексту)?

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медийных предпочтений можно дифференцировать аудиторию? Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?

Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного медиатекста?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты?

Литература

1984: Критики «Сеанса» о фильме Алексея Балабанова «Груз 200»//*Сеанс.* 2007. 4 апреля.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию.* М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Быков Д.Л. Груз 2007//*Огонек.* 2007. 30 марта.
Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования.* М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.
Гладильщиков Ю.В. Жесть замечательных людей//*Русский Newsweek.* 2007. 9 апреля.
Кичин В.С. Время человечинки//*Российская газета – Неделя.* 2007. N 4388. 15 июня.
Кудрявцев С.В. *Упрощенные вещи.* 2007 // http://www.kinopressa.ru/news/256.html
Матизен В.Э. *Трупы преткновения: «Груз-200» требует перезагрузки. 2007*// http://www.kinopressa.ru/news/249.html
Некрасов С. **Алексей Балабанов: «Груз-200» никого равнодушным не оставит» (Интервью с А.Балабановым)//*Кинобизнес сегодня.* 2007. N 2.**
Павлючик Л.В. Про уродов и оборотней//*Литературная газета.* 2007. 18 июля.
Петрусь Г. *Агрессия в компьютерных играх.*
2000//http://www.computerra.ru/offline/2000/347/2605/
Плахов А.С. Грузилово 200//*Коммерсантъ.* 2007. N 52. 30 марта.
Свинаренко И. Это – пронзительное художественное произведение!//*Российская газета – Неделя.* 2007. N 4388. 15 июня.
Собкин, В.С., Глухова, Т.В. Подросток у телеэкрана//*Первое сентября.* 2001. 15 дек. С.2-3.
Тарасов К.А. Глобализированное кино как школа насилия//*Кино в мире и мир в кино*/ Ред. Л.Будяк. – М.: Изд-во НИИ киноискусства, 2003. С.116-133.
Тарасов К.А. Насилие в фильме и предрасположенность юных зрителей к его моделированию в жизни//*Кино: реалии и вызовы глобализации*//Ред. М.И.Жабский. М.: НИИ киноискусства, 2002. С.122-164.
Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//*США-Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 1. С.77-93.
Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика.* М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников// *Инновации в образовании.* 2006. N 4. С.175-228.
Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//*Вестник Российского гуманитарного научного фонд*а. 2001. № 1. С.131- 145.
Федоров А.В. Насилие на экране//*Человек.* 2004. № 5. С.142-151.
Федоров А.В. Несовершеннолетняя аудитория и насилие на экране//*Педагогическая диагностика.* 2007. N 1. С.141-151.
Федоров А.В. Отношение учащихся к насилию на экране, причины и следствия их контакта с экранным насилием//*Педагогическая диагностика.* 2007. N 2. С.129-139.
Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//*Мониторинг.* 2004. № 2. С.87-93.
Федоров А.В. *Права ребенка и проблема насилия на российском экране.* Таганрог: Кучма, 2004. 414 с.
Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика.* 2004. № 4. С.43-51.

Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экранным насилием»//*Педагогика*. 2004. № 6. С.45-49.
Эко У. *Роль читателя. Исследования по семиотике текста*. СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.
BFI (British Film Institute). *Film Education.* Методическое пособие по кинообразованию. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.
Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
Cannon, C. (1995). Media Violence Increases Violence in Society. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media.* San Diego, CA: Greenhaven Press, p.17-24.
Cantor, J. (1998). Children's Attraction to Violent Television Programming. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment.* N.Y., Oxford University Press, p.88-115.
Cantor, J. (2000). Mommy, I'm Scared: Protecting Children from Frightening Mass Media. In: *Media Violence Alert.* Zionsville, IN: Dream Catcher Press, Inc., pp.69-85.
Fedorov, A. (2000). Russian Teenagers and Violence on the Screen: Social Influence of Screen Violence for the Russian Young People. *International Research Forum on Children and Media*, N 9, p.5.
Fedorov, A. (2000). Violence in Russian Films and Programmes. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.5.
Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media.* Paris: UNESCO, 46 p.
Gerbner, G. (2001). Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media. In: **Torr, J.D.** (Ed.). *Violence in the Media.* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.129-137.
Goldstein, J. (1998a). Introduction. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment.* N.Y., Oxford University Press, pp.1-6.
Goldstein, J. (1998b). Why We Watch. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment.* N.Y., Oxford University Press, pp.212-226.
Kunkel, D., Wilson, D.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: Implication for Public Policy. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.149-162.
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.
Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America.* New York – London: Falmer Press, 243 p.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future.* Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.

Фильмография

Груз 200. Россия, 2007. Цветной. 90 мин.
Режиссер и автор сценария А.Балабанов. Продюсер С.Сельянов. Оператор А.Симонов. Художник П.Пархоменко. Монтаж Т.Кузьмичевой.
В ролях: А.Кузнецова, А.Полуян, Л.Громов, А.Серебряков, Л.Бичевин, Н.Акимова, Ю.Степанов, А.Баширов, А.Неволина и др.

Аннотация

Советская провинция 1984 года. Милиционер-маньяк похищает дочь секретаря райкома партии и устраивает кровавое шоу с трупами и насилием… «Патологический случай

берется как экстремальный сгусток того подсознания, которое неизбежно вызревает в сверхдержавном обществе, отправляющем своих детей в мясорубку войны и коротающем время за пьяной болтовней о Городе Солнца» (А.С.Плахов).

В итоге медиаобразовательные занятия, основанные на изучении таких ключевых понятий медиаобразования как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация» и др., должны способствовать развитию личности (включая индивидуальное, критическое и творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «контактному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «оценочному» (в плане способности к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы медиаповествования, к «отождествлению» с его героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте звукозрительной структуры произведения); «креативному» (проявления творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям.

В результате комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов сможет перейти к более высокому уровню «комплексной идентификации» (показатель которого – способность к отождествлению с позицией авторов произведения медиакультуры).

При этом у аудитории должны (см. труды Ю.Н.Усова) улучшаться следующие основные показатели развития в области медиакультуры:

- эмоциональной включенности (от неосознанной, спонтанной характеристики медиатекста происходит продвижение к целостной характеристике произведения);
- эмоциональной активности суждений (от формальных суждений с помощью учителя – к более яркому, образному, индивидуальному выражению своих медийных впечатлений);
- развитости образного мышления (от стихийного, интуитивного – к осознанному оперированию образами восприятия и художественными представлениями);
- умений частичного анализа медиатекста (от фрагментарного использования компонентов, входящих в критическую оценку – к полноценному, целостному анализу звукозрительной, пространственно-временной структуры динамичных художественных образов произведений медиакультуры).

Литература

BFI (British Film Institute). *Film Education.* Методическое пособие по кинообразованию. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.).*Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.
Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
Cannon, C. (1995). Media Violence Increases Violence in Society. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media.* San Diego, CA: Greenhaven Press, p.17-24.
Cantor, J. (1998). Children's Attraction to Violent Television Programming. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment.* N.Y., Oxford University Press, p.88-115.
Cantor, J. (2000). Mommy, I'm Scared: Protecting Children from Frightening Mass Media. In: *Media Violence Alert.* Zionsville, IN: Dream Catcher Press, Inc., pp.69-85.
Eco, U. (1960). Narrative Structure in Fleming. In: Buono, E., Eco, U. (Eds.). *The Bond Affair.* London: Macdonald, p.52.
Fedorov, A. (2000). Russian Teenagers and Violence on the Screen: Social Influence of Screen Violence for the Russian Young People. *International Research Forum on Children and Media*, N 9, p.5.
Fedorov, A. (2000). Violence in Russian Films and Programmes. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.5.
Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.
Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media.* Paris: UNESCO, 46 p.
Gerbner, G. (2001). Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media.* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.129-137.
Goldstein, J. (1998a). Introduction. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment.* N.Y., Oxford University Press, pp.1-6.
Goldstein, J. (1998b). Why We Watch. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment.* N.Y., Oxford University Press, pp.212-226.
Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, p.199-211.
Kunkel, D., Wilson, D.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: Implication for Public Policy. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.149-162.
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America.* New York – London: Falmer Press, 243 p.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future.* Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.
Todorov T. *The poetics of prose.* Paris: Ithaca, 1977.
Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p.
Worsnop, C.M. (2000). *Levels of Critical Insight in 16-year-old Students.*

Адамов Г.Б. *Тайна двух океанов.* М., 1939. http://lib.ru/RUFANT/ADAMOW/tajna1.txt
Бар-Селла З. *Моление о чашке [О творчестве Г. Адамова]*//Миры. 1996. №1. С.67-72. http://www.rusf.ru/ao/ao-06/main/bar-sela.html
Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию.* М.: Вильямс, 2005. 288 с.
Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию.* М.: Вильямс, 2005. 288 с.
Брашинский М. Неистовый // *Афиша.* 2001. 1 янв.
Быков Д.Л. Груз 2007//*Огонек.* 2007. 30 марта.
Быков Д.Л. Кристианская страна // *Известия.* 2010. 14 сент.
Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.
Волобуев Р. *Бергман и Робин.* 2008. http://www.afisha.ru/blogcomments/2225/ 28.06.2008.
Герман М. Политический салон тридцатых. Корни и побеги // *Суровая драма народа*. М., 1989. С. 481-482.
Гершензон О. Неизвестный Виноградов // *Искусство кино.* 2011. № 7. С.137-144.
Гладильщиков Ю.В. Жесть замечательных людей//*Русский Newsweek.* 2007. 9 апреля.
Голубев А.В. «Россия может полагаться лишь на саму себя»: представления о будущей войне в советском обществе 1930-х годов // *Российская история*. 2008. № 5. С.108-127.
Гольдин М.М. *Опыт государственного управления искусством. Деятельность первого отечественного Министерства культуры*. М., 2000. http://www.rpri.ru/min-kulture/MinKulture.doc
Горелов Д. *Первый ряд-61: «Человек-амфибия».* 2001. http://www.ozon.ru/context/detail/id/200781/
Григорьева О.И. *Формирование образа Германии советской пропагандой в 1933-1941 гг.* Автореф. дис. … канд. ист. наук. М., 2008. 28 с.
Зверев А. *Агата Кристи.* 1991 / http://www.syshiki.com/agata-kristi.html
Зоркая Н.М. *Уникальное и тиражированное. Средства массовой коммуникации и репродуцированное искусство.* М.: Искусство, 1981. 167 с.
Зоркая Н.М. *Фольклор. Лубок. Экран.* М., 1994.
Иванов М. *Тайна двух океанов.* http://www.videoguide.ru/card_film.asp?idFilm=15501
Иванова Т. «Трудно» – «еще труднее» – «совсем трудно»… // *Экран 1969-1970* / Сост.С.Черток. М.: Искусство, 1970. С.90-95.
Кичин В.С. Время человечинки//*Российская газета – Неделя.* 2007. N 4388. 15 июня.
Клугер Д. Потерянный рай шпионского романа//*Реальность фантастики.* 2006. № 8. http://www.rf.com.ua/article/952
Кудрявцев С. *Неистовый.* 1989 http://www.kinopoisk.ru/level/3/review/894027/
Кудрявцев С.В. *Упрощенные вещи.* 2007 // http://www.kinopressa.ru/news/256.html
Кузнецов С. *Ералаш, идиоты и те, кого не было.* 1999. http://gazeta.lenta.ru/culture/10-06-1999_tavr.htm
Кузнецова М. Если завтра война… Оборонные фильмы 1930-х годов // *Историк и художник.* 2005. № 2. С.17-26.
Куликов И. *Забудь албанский.* 2008. 19 сент. http://www.film.ru/article.asp?id=5454
Лукеш Я. *Чешская «новая волна» (1960-1968).* 2002. http://www.cinematheque.ru/thread/13064
Марголит Е.Я. Как в зеркале. Германия в советском кино между 1920-30 гг. // *Киноведческие записки.* 2002. № 59. http://www.kinozapiski.ru/article/253/

Матизен В.Э. *Трупы преткновения: «Груз-200» требует перезагрузки. 2007*// http://www.kinopressa.ru/news/249.html
Моров А. «Танкисты» // *Правда.* 1939. 14 фев.
Невежин В.А. *Советская пропаганда и идеологическая подготовка к войне (вторая половина 1930-х – начало 1940-х гг.).* Дис. … д-ра. ист. наук. М., 1999.
Некрасов С. **Алексей Балабанов: «Груз-200» никого равнодушным не оставит» (Интервью с А.Балабановым)//*Кинобизнес сегодня.* 2007. N 2.**
Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы//*Специалист.* № 5. 1993. С.11-13.
Павлючик Л.В. Про уродов и оборотней//*Литературная газета.* 2007. 18 июля.
Петрусь Г. *Агрессия в компьютерных играх*. 2000//http://www.computerra.ru/offline/2000/347/2605/
Плахов А.С. Грузилово 200//*Коммерсантъ.* 2007. N 52. 30 марта.
Поступальская М. Г.Б.Адамов/Адамов Г.Б. *Тайна двух океанов.* М., 1959. http://lib.ru/RUFANT/ADAMOW/tajna1.txt
Пропп В.Я. *Фольклор и действительность.* М.: Искусство, 1976. С.51-63.
Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки.* М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
Ревич В.Ю. *Легенда о Беляеве.* М.: Ин-т востоковедения РАН, 1998. С. 117-140. http://www.fandom.ru/about_fan/revich_20_06.htm
Свинаренко И. Это – пронзительное художественное произведение!//*Российская газета – Неделя.* 2007. N 4388. 15 июня.
Собкин, В.С., Глухова, Т.В. Подросток у телеэкрана//*Первое сентября.* 2001. 15 дек. С.2-3.
Сорвина М. *Необъявленная война.* 2007. http://www.kino-teatr.ru/kino/art/kino/a6/210/
Тайна двух океанов//*Учительская газета.* 1957. № 42. 6 апр.
Тарасов К.А. Глобализированное кино как школа насилия//*Кино в мире и мир в кино*/ Ред. Л.Будяк. – М.: Изд-во НИИ киноискусства, 2003. С.116-133.
Тарасов К.А. Насилие в фильме и предрасположенность юных зрителей к его моделированию в жизни//*Кино: реалии и вызовы глобализации*//Ред. М.И.Жабский. М.: НИИ киноискусства, 2002. С.122-164.
Токарев В.А. Советская военная утопия кануна второй мировой // *Европа.* 2006. № 1. С.97-161.
Туровская М.И. Почему зритель ходит в кино//*Жанры кино.* М.: Искусство, 1979. 319 с.
Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. 362 с.
Усов Ю.Н. *Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов.* Таллин, 1980. 125 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//*США-Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 1. С.77-93.
Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика.* М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // *Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//*Вестник Российского гуманитарного научного фонд*а. 2001. № 1. С.131- 145.
Федоров А.В. Насилие на экране//*Человек.* 2004. № 5. С.142-151.
Федоров А.В. Несовершеннолетняя аудитория и насилие на экране//*Педагогическая диагностика.* 2007. N 1. С.141-151.
Федоров А.В. Отношение учащихся к насилию на экране, причины и следствия их контакта с экранным насилием//*Педагогическая диагностика*. 2007. N 2. С.129-139.
Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//*Мониторинг.* 2004. № 2. С.87-93.
Федоров А.В. *Права ребенка и проблема насилия на российском экране.* Таганрог: Кучма, 2004. 414 с.
Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // *Педагогика.* 2004. № 4. С.43-51.
Федоров А.В. Структурный анализ медиатекста: стереотипы советского кинематографического образа войны и фильм В.Виноградова «Восточный коридор» (1966) // *Вопросы культурологии.* 2011. № 6. С.110-116.
Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экранным насилием»//*Педагогика*. 2004. № 6. С.45-49.
Харитонов Е. В. «Человек-амфибия» и те, кто после…//Харитонов Е.В., Щербак-Жуков А.В. *На экране – Чудо: Отечественная кинофантастика и киносказка (1909-2002): Материалы к популярной энциклопедии.* М.: НИИ киноискусства и др., 2003. 320 с. http://www.fandom.ru/about_fan/kino/_st11.htm
Харитонов Е.В. Космическая одиссея Павла Клушанцева // Харитонов Е.В., Щербак-Жуков А.В. *На экране – Чудо: отечественная кинофантастика и киносказка (1909-2002). Материалы к популярной энциклопедии.* М.:. НИИ Киноискусства; журнал «Если», В.Секачев, 2003. 320 с.. http://www.fandom.ru/about_fan/kino/_st03.htm
Цыркун Н. *Тайна двух океанов.* http://mega.km.ru/cinema/Encyclop.asp?Topic=lvn_flm_4976
Шкловский В.Б. *О теории прозы.* М.: Федерация, 1929. С. 125-142.
Шпагин А. Религия войны // *Искусство кино*. 2005. № 6. http://kinoart.ru/2005/n6-article12.html#5
Эко У. *Роль читателя. Исследования по семиотике текста.* СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.
Ямпольский М.В. Полемические заметки об эстетике массового фильма//*Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков,* 12-13 октября 1987. М.: Союз кинематографистов,1987. С.31-44.

3.7. Итоговая оценка медиакомпетентности студентов: анализ результатов тестирования

(автор текста – А.В.Федоров, констатирующий эксперимент проводился Е.В.Мурюкиной)

Итоги формирующего эксперимента (см. подробнее в таблицах, данных приложении) по выявлению уровней медиакомпетентности аудитории (студентов Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова), прошедших трехлетний курс обучения в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30), были подведены нами в 2011/2012 учебном году. Общее число опрошенных составило 52 человека (40 – женского пола и 12 – мужского пола).

Тестирование по блоку вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории выявило, что по сравнению с результатами первоначального констатирующего эксперимента до обучения по курсам специализации «Медиаобразование» произошли позитивные изменения в выборе студентами предпочтительных для них жанров прессы, теле/радиопередач, интернет-сайтов. Так существенно (на 10%-30%) возрос выбор студентами аналитических, публицистических, литературных жанров медиатекстов, резко уменьшилась популярность рекламы.

Увеличилась (на 7%-10%) популярность у учащихся таких неразвлекательных жанров фильмов/телесериалов как драма и притча, в то время, как привлекательность зрелищных жанров видео/компьютерных игр, как action сократилась на 13%.

Аналогичные изменения произошли и в предпочтениях студентов относительно тематики медиатекстов прессы, радио/телепередач, интернет-сайтов, компьютерных игр: увеличился интерес к исторической (на 12%), нравственной (на 34%), педагогической, школьной (на 13%), экологической (на 5%) темам.

В целом стремление студентов к развлечению, к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни), желание просто занять свободное время уменьшилось на 17% – 18%.

В то же время значительно увеличилось стремление студентов к интеллектуальному, эстетическому, творческому контакту с медиа: стремление к идентификации, к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста (на 17%), к эстетическим впечатлениям, к наслаждению мастерством авторов медиатекста (на 17%), желание научиться создавать и распространять медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов (на 18%), подтвердить собственную компетентность в различных сферах жизни и медиакультуры (на 19%), стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста (на 25%), получить новую информацию (на 30%).

Мы условились считать, что

- высоким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 80% -100% вариан-

тов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами;
- средним уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 50% – 79% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами;
- низким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы менее чем на 50% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока мотивационного показателя медиакомпетентности показала, что средний уровень медиакомпетентности студентов по этому показателю увеличился на 21%, на столько же уменьшился низкий уровень.

Тестирование студентов по блоку вопросов для выявления уровня пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности аудитории показало, что частота контактов аудитории по сравнению с результатами первоначального констатирующего эксперимента до обучения по курсам специализации «Медиаобразование» увеличилась с текстами прессы на 9% – 25%; с радиопередачами – на 8% – 31%; с телепередачами – на 3% – 17%; с Интернетом на 2% – 11%.

Возросло (на 7% – 18%) и число видов медийной аппаратуры, которыми умела пользоваться аудитория. Очень важным показателями медийной активности/деятельности студентов стало их возросшее (на 11% – 45%, в зависимости от степени сложности) умение создавать медиатексты, компьютерные тексты Word, Pdf и др., фотографии и др. статичные изображения, видео/кинофильмы, клипы, звуковые медиатексты, мультимедийные презентации, портфолио, компьютерные или видеоанимации (мультфильмы) тексты и изображения для интернет-страниц, порталов. Создание и последующее активное использование ящиков электронной почты, активное членство в интернет-группах, блогах по интересам, активное членство в авторской группе периодического издания (включая интернет-прессу), в авторской группе радио/телепередач увеличение от 5% до 24%.

Мы условились считать, что
- высоким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые умеют пользоваться 80% -100% основных типов медийной аппаратуры; умеют создавать 80% -100% типов медийных текстов; заняты 80%-100% основных видов медийной активности.
- средним уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые умеют пользоваться 50% – 79% основных типов медийной аппаратуры; умеют создавать 50% – 79% типов медийных текстов;

заняты 50% – 79% основных видов медийной активности.
- низким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые умеют пользоваться менее 50% основных типов медийной аппаратуры; умеют создавать менее 50% основных типов медийных текстов; заняты менее 50% основных видов медийной активности.

Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности показала, что средний уровень медиакомпетентности по данному показателю увеличился на 9%.

Тестирование студентов по блоку вопросов для выявления уровня когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности аудитории показало, что уровень знания студентами медийной, медиаобразовательной терминологии возрос в среднем на 9% – 29%. При этом количество правильных ответов на вопросы о таких терминах, как «категории медиа», «медиатека», «медиакультура», «медиавоприятие» составило 100%.

Порадовали и ответы на вопросы, связанные с историческими фактами развития медиакультуры – по сравнению с первоначальным констатирующим экспериментом число правильных ответов возросло в пределах 7% – 35%.

Число верных ответов студентов на вопросы по теории медиакультуры возросло в диапазоне от 18% до 66%.

Таким образом, средний процент верных ответов студентов на все 30 вопросов этого блока увеличился на 37%.

Проведение итогового цикла творческих заданий также показало, что уровень медиакомпетентности студентов существенно увеличился. Следовательно, разработанная нами модель развития медиакомпетентности подтвердила свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

НОЦ медиаобразования в различных странах мира разработали целый ряд перспективных медиаобразовательных моделей, которые используются в процессе образования и воспитания различных слоев населения, прежде всего – школьников и молодежи. Наш анализ показал, что большинство НОЦ медиаобразования придерживаются позиции синтеза теоретических концепций, с каждым годом уделяя все большее внимание практическим методам медиапедагогики. Вместе с тем, синтез эстетической и социокультурной моделей, предложенный, к примеру, в моделях Ю.Н.Усова [Усов, 1989, 1998], на сегодняшний день поддерживают многими российские деятели медиаобразования.

Анализ основных моделей деятельности НОЦ медиаобразования показал, что в настоящее время наиболее типичны синтетические медиаобразовательные модели, основанные на синтезе социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей. При этом они ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс.

Технология, предложенная при реализации современных моделей НОЦ медиаобразования, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей – широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д. И здесь, вероятно, небесполезно прислушаться к мнению С.Н.Пензина, который справедливо предостерегает от характерных ошибок, к несчастью, свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от этической проблематики медиатекстов [Пензин, 1987, с.64].

Сравнительный анализ моделей и функций медиаобразовательных центров показал, что, несмотря на определенные различия и специфику, им присущи следующие общие характеристики:

- дифференцированные источники финансирования (госбюджет, гранты, бизнес-структуры и др.) и информационная поддержка региональными медиа;
- наличие известных медиапедагогов, стоящих во главе научно-образовательных центров;
- целевая аудитория широкого возрастного и профессионального спектра (с доминантой учащиеся образовательных учреждений разных типов, педагогов, специалистов медиасферы);

- основная цель НОЦ медиаобразования, как правило, прописывается многоаспектно, однако в целом может быть обобщена единым тезисом – развитием медиакомпетентности аудитории. При этом под медиакомпетентностью личности мы понимаем «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2010];
- основные задачи НОЦ медиаобразования также разнообразны, однако, в целом преобладают те, что в максимальной степени способствуют повышению уровня медиакомпетентности различных слоев населения: развитие у аудитории умений находить, предавать, принимать, создавать медийную информацию (медиатексты), с использованием телевизионной, видео, компьютерной, мультимедийной техники; обучение аудитории восприятию и критическому анализу информации, передаваемой по медийным каналам; организация курсов повышения квалификации по медиаобразованию для педагогов; поддержка фестивального, киноклубного и кино/медиалюбительского движения и др. При этом можно отметить и общие для научно-образовательных центров любого типа задачи: учебно-методическая работа, организация и проведение научных исследований, конференций, издательская деятельность;
- как базовое определение медиаобразования используется либо формулировка, предложенная ЮНЕСКО, либо близкая к ней терминология;
- в качестве основной теоретической концепции, как правило, используется синтез практической и культурологической теорий медиаобразования, теории развития критического мышления, либо близкая к «практической», но вобравшая в себя элементы других теорий теория медиаактивности/медиадеятельности;
- базовая модель НОЦ медиаобразования, как правило, состоит из следующих блоков: целевого (развитие медиакомпетентности аудитории), содержательного (с теоретической составляющей развития мотивации аудитории, уровня ее знаний о медиакультуре и практической составляющей развития перцептивных и аналитических способностей аудитории, умений в области создания медиатекстов), результативного (повышение уровня ключевых показателей медиакомпетентности); диагностический блок (констатация уровней медиакомпетентности аудитории) далеко не всегда присутствует в явном виде, но часто подразумевается;
- организационные формы, применяемые в НОЦ, направлены на внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории, организацию медиаобразовательных курсов повышения квалификации педагогов, организацию кино/медиаклубов для школьников и молодежи, поддержку школьно-молодежных интернет-сайтов, прессы, телевидения и т.д.; про-

ведение «круглых столов», семинаров, мастер-классов, тренингов, конференций, фестивалей, конкурсов по тематике медиаобразования; издание монографий и учебных пособий;
- методы, используемые в НОЦ медиаобразования, разнообразны как по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические,* так и уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.* Однако, как правило, предпочтение отдается практическим методам;
- основные разделы содержания медиаобразовательной программы НОЦ в целом соответствуют указанным выше задачам и направлены на получение аудиторий широкого спектра знаний о медиакультуре, на развитие способностей к восприятию, критическому анализу, пониманию медиатекстов, медиатворчества, овладение медиаобразовательными умениями (для педагогов);
- области применения медиаобразовательных программ, разработанных в НОЦ, как правило, охватывают широкий спектр учреждений образования и культуры (с учетом самообразование аудитории, в том числе с помощью материалов медиаобразовательных интернет-порталов).

Наш анализ показал также, что медиаобразовательные модели, предложенные ведущими российскими медиапедагогами, довольно близки к моделям их зарубежных коллег [см., например, Baran, 2002], хотя, бесспорно, имеют и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического/ художественного спектра медиакультуры.

Так или иначе, НОЦ медиаобразования стремятся к единому результату: повышению уровней всех основных составляющих/показателей медиакомпетентности аудитории: мотивационных, информационных, перцептивных, аналитических, практико-деятельностных, креативных.

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие составляющие – **характеристики медиакомпетентности:**

1) по мотивационному показателю медиакомпетентности: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:
- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);

- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста, отфильтровывать «шум», стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) по контактному показателю медиакомпетентности: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) по информационному показателю медиакомпетентности: знания большинства базовых терминов, теорий медиа и медиаобразования, специфики медийного языка, условностей жанров, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации в социокультурном контексте, медийных воздействий, типологии влияния на аудиторию в контексте реального мира, отличия эмоциональной и аргументированной реакции на медиатекст;

4) по перцептивному показателю медиакомпетентности: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход событий медиатекста;

5) по интерпретационному/оценочному (аналитическому) показателю медиакомпетентности: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других лю-

дей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности (вне зависимости от общественного авторитета медийного источника), ее критический анализ и понимание медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

6) по практико-деятельностному показателю медиакомпетентности *(показатель практической медийной активности личности):* практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) по креативному показателю медиакомпетентности: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

При этом большинство из данных показателей можно объединить общим понятием деятельности/активности (перцептивной, мыслительной, комплексно-практической), связанной с медиа и медиаобразованием.

Несмотря на разнообразие моделей функционирования НОЦ в области медиапедагогики, их можно обобщить, построив своего рода синтетическую – обобщенную модель с целевым, диагностическим, содержательным (с теоретической и практической составляющими) и результативным блоками. Другое дело, что не в каждой модели НОЦ медиаобразования можно четко выделить все указанные блоки и/или составляющие. В частности, в ряде НОЦ, созданных на базе домов молодежного творчества и досуговых центров, доминирует практическая составляющая медиаобразования, а теоретическим и диагностическим аспектам, как правило, уделяется гораздо меньшее внимание, чем в НОЦ, существующих на базе вузов или научно-исследовательских институтов.

Разработанная нами обобщенная модель НОЦ медиаобразования опирается на культурологическую, практическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз подтверждает вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории (вспомним еще раз о синтетической теории медиаактивности/медиадеятельности). По сути, данная модель представляет собой синтез проанализированных нами социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей и отражает современные медиаобразовательные концепции, разработанные как в России, так и за рубежом.

Современные медиаобразовательные модели НОЦ в максимальной степени используют потенциальные возможности медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс. При этом они ориентируются не только на общедидактические принципы обучения

(воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и на специфические, связанные с материалом медиа. Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. При этом учитываются гедонистический, компенсаторный, терапевтический, познавательно-эвристический, креативный и игровой потенциал медиакультуры, позволяющий вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

Технология, предложенная при реализации современных моделей НОЦ медиаобразования, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей – широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д.

Основываясь на проанализированных нами моделях, мы разработали примерную модель развития медиакомпетентности личности: с учетом не только общедидактических принципов обучения (воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и специфических, связанные с материалом медиа.

Что касается медиаобразовательных центров в России, то наше исследование показало, что не только в Москве и Санкт-Петрубурге, но и в во многих регионах России (Архангельск, Белгород, Владивосток, Воронеж, Екатеринбург, Иркутск, Казань, Краснодар, Омск, Пенза, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Саратов, Смоленск, Таганрог, Тамбов, Тверь, Тольятти, Томск и др.) работает немало медиапедагогов, стремящихся развивать медиакомпетентность аудито-

рии разного возраста и социального статуса. Один за другим возникают родственные задачам медиаобразованию научные центры.

Декан факультета журналистики Белгородского государственного университета, профессор А.П.Короченский стал создателем ведущей научной школы России по медиакритике. В Санкт-Петербурге успешно работают научные школы по медиафилософии (рук. профессор В.В.Савчук), теории и практике журналистики (рук. профессор С.Г.Корконосенко). В Саратовском государственном университете начинается становление научной школы по медиапсихологии. Буквально в последние несколько лет началось становление медиаобразовательных центров в Самаре и Смоленске…

Однако, как показал наш анализ, наиболее фундаментальные теоретические и практические результаты в области медиаобразования получены в региональных НОЦ медиаобразования в Твери, Воронеже и Таганроге.

Именно там удалось создать систему диверсификации финансирования НОЦ медиаобразования, ориентированного на широкую аудиторию (в первую очередь, школьников, студентов, педагогов). Именно здесь наиболее полно сформулированы цели и задачи развития медиакомпетентности личности: в Воронеже и Твери с большим акцентом на эстетические и этические концепции медиаобразования, в Таганроге – на синтез наиболее актуальных медиаобразовательных теорий.

Именно в Твери, Воронеже и Таганроге были написаны и опубликованы десятки монографий, учебных пособий и программ, касающихся различных разделов истории, теории и методики медиаобразования. Именно здесь были достигнуты наиболее впечатляющие результаты практического внедрения медиаобразования (интегрированного с базовым, факультативного, кружкового, «студийного», дистанционного) в учебный процесс школ и вузов, в работу учреждений досуга и дополнительного образования. И если в научной работе этих медиаобразовательных центров доминируют *поисковые и, исследовательские* методы, то на учебных занятиях ощутима опора на инновационные подходы в практических, проблемных, творческих заданиях, на разного рода ролевые игры.

Традиции НОЦ медиаобразования в Твери, Воронеже и Таганроге насчитывают уже от 30 до 50 лет непрерывного педагогического поиска, научных исследований, в том числе при поддержке ключевых российских и зарубежных грантовых фондов и программ. А это внушает уверенность в дальнейших перспективах.

Попытаемся определить наиболее продуктивные тенденции (включая теоретические модели, концепции) в российских исследованиях в области медиаобразования, выявить пути дальнейшего развития такого рода исследований в контексте соотнесения с зарубежными аналогами.

Наш анализ позволяет предположить, что в обозримом будущем в российском медиаобразовании будут доминировать социокультурные и культурологические модели и соответствующие им теории и задачи. При доминанте опоры

на синтез медийного материала в условиях школы и вуза можно ожидать расширения таких баз исследования, как дошкольные учреждения, учреждения среднего специального образования, библиотеки и медиатеки. Можно спрогнозировать также появление диссертационных исследований на тему медиаобразования (в том числе – дистанционного) взрослой аудитории. Несомненно, найдет свое продолжение тенденция сближения тематики исследований в области медиапедагогики, медиакритики и журналистики.

За счет расширяющегося доступа к электронным источникам и архивам, интенсификации научных обменов с зарубежными странами, скорее всего, расширится спектр философской базы, методологии медиаобразования. В то же время вполне вероятно изменение баланса в спектре специальностей, по которым выполняются диссертационные исследования, за счет появления работ по медиапедагогической методике.

В целом наш прогноз относительно интенсивности развития исследований по медиаобразовательной тематики в России вполне благоприятный: есть все основания полагать, что количество исследований, так или иначе связанных с проблемами медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности, будет по-прежнему существенно увеличиваться, причем, в основном за счет региональных научных коллективов.

В итоге подчеркнем, что, на наш взгляд, деятельность ведущих российских НОЦ медиаобразования полностью соответствует актуальным задачам, поставленным ЮНЕСКО перед мировым сообществом, а именно – содействовать:
- сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
- разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
- проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
- обучению медиаграмотности/медиакомпетентности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
- официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);
- созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, собрания материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);
- сотрудничеству различных медийных агентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;

- разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);
- организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
- созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
- консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
- публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
- контролю над деятельностью медийных агентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO, 2002].

Думается, что эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня как для России, так и для других стран.

Литература

UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education*. Paris: UNESCO.
Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы*. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования.* Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.

ЛИТЕРАТУРА

Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. Quelle: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter.* Bonn, p. 15-22.

Aufenanger, S. (2010). *AG Medienpadagogic,* http://www.aufenanger.de

Baake, D. (1998). Mediencompenetz – Herkunft. In: *Lernort Multimedia.* Heideiberg, p. 22-27.

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication.* Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement.* London: BFI, p.8.

Berthelot, P., Bevort, E. et les autres (2003). *Television: mode d'emploi.* Paris: CNDP-CLEMI, 64 p.

Bevort, E. & Breda, I. (2001). *Les jeunes et Internet.* Paris: CLEMI, 2001, 160 p.

Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompenenz.* Munchen: KoPäd Verlag, 400 p.

Blömeke, S. (2003a). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: Bachmair, B., Diepold, P., De Witt, C. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3.* Opladen: Leske + Budrich, s.231-244.

Blömeke, S. (2003b). Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: *Empirische Pädagogik* (Landau). 17 – 2, s.196-216.

Blömeke, S. (2003c). Portfolio als Instrument zur Stärkung. In: *Medien und Erziehung* (München), 47 – 1, s.47-51.

Blömeke, S. (2003d). Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Opladen) 6 – 2, s.276-289.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens.* London – New York: Routledge, 235 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Celot, P. (Ed.) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: EAVI, 139 p. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm

CLEMI(1996).*L'Actualite' et les medias 'a l'ecole primaire, au college et au licee*. Paris: CLEMI,120 p.

CLEMI (2008). *Bilan de la formation 2007-2008.* Paris: CLEMI, 96 p,

CLEMI (2009). *Rapport d'activite' – 2008.* Paris: CLEMI, 96 p,

CLEMI de l'academie de Bordeaux (2003). *Parcours medias au college. Approaches disciplinaires et transdisciplinaires*. Bordeux: CRDP, 168 p.

Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages.* Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.

Corroy, L. (Ed.) (2008). *Les jeunes et le medias. Les raisons du succes.* Paris: CLEMI-Vuibert-INA, 268 p.

European Parliament Resolution (2008) *on Media Literacy in a Digital World*. 16 December 2008 – Strasbourg.http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.
Fedorov, Alexander (2010). *Children and Media Violence: Comparative Analysis.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 164 p.
Fedorov, Alexander (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.
Fedorov, Alexander (2011). *Russian Image on the Western Screen: Trends, Stereotypes, Myths, Illusions.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 228 p.
Fedorov, Alexander (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.
Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
Frechette, J. (2005). Cyber-Democracy or Cyber-Hegemony? Exploring the Political and Economic Structures of the Internet as an Alternative. *Library Trends,* Vol. 53, N 4, p.555-575.
Fremont, P. (Ed.) (2002). *Un partenaire exemplaire: l'ecole et les medias*. Paris: CLEMI.
Fremont, P. & Bevort, E. (Eds.) (2001). *Medias, violence et l'education.* Paris: CNDP, 184 p.
Gapski, H. (2006). Medienkompetenzen messen? In:.Gapski, G. (Ed.) (2006). *Mediaenkompetenzen messen?* Dusseldorrf -Munchen: Kopaed, p.13-28.
Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
Groeben, N. (2002). Dimensionen der Mediencompenetz. In: Groeben, N. and Hurrelmann, B. (Eds.). *Mediencompenetz.* Muchen: Weinheim, p.160-200.
Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide.* London: Routledge, 268 p.
Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: **Kubey, R.** (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, p.199-211.
Hobbs, R. (2004). Media Literacy, General Semantics, and K-12 Education. *Et Cetera* 61 (1): p.24.
Kubler, H.-D. (1999). Mediencompenetz – dimensionen eines Schlagwortes. In: Mediencompenetz. Munchen, p.25-47.
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
Media Literacy Project http://www.nmmlp.org/media_literacy/index.html
Neuss, N. (Ed.) (2003). *Beruf Medienpädagoge: Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. Munchen: KoPäd-Verlag, 256 p.
Niesyto, H. (2004). *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede.* Neuauflage. Ludwigsburg, 2004.
Porcher, L. (2006). *Les medias entre education et communication.* Paris: CLEMI-Vuilbert-INA, 210 p.
Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
Savino-Blind, J. (2009). *20e semain de la press et des medias dans l'ecole.* Paris: CLEMI, 66 p.
Savino-Blind, J., Bevort, E., Fremont, P., Menu, B. (2008). *Eduquer aux medias ca s'apprend!* Paris: SNDP-CLEMI, 152 p.
Schorb, B. (2005). Mediencompenetz. In: Huther, J. and Schorb, B. (Eds.) (2005). *Grundbergriffe Medienpadagogik.* Muchen: Kopaed, p.257-262.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America: Integrating Media Education Across the Curriculum.* New York, NY: Falmer Press, 243 p.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Tulodziecki, G. (1998). Mediencompenetz als Zielschulicher Medienpadagogik. In: Arbeiten + Lernen. 1998. N 7, p. 13-17..
UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.
UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education*. Paris: UNESCO.
Альварес Н.Л. *Человек в медиамире. Безопасность в массовых коммуникациях.* Программа спецкурса. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. ун-та, 2004. 13 с.
Баженова Л.М. *В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей.* М.: Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 71 с.
Баранов О.А. ***Тверская школа кинообразования: к 50-летию*. Таганрог: Изд-во Центр развития личности, 2008. 214 с.**
Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе.* Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.
Бондаренко Е.А. *Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы:* Дис. … канд. пед. наук. М.,1997.
Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования* // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
Вартанова Е.Л. Современная медиаструктура // *Средства массовой информации постсоветской России.* М., 2002. С. 23.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // *Информационное общество.* 2003. № 3. С.5-10.
Возчиков В.А. *Медиасфера философии образования.* Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007. 284 с.
Государственная поддержка ведущих научных школ Российской Федерации (2003-2005): общественные и гуманитарные науки. http://grants.extech.ru/grants/2003/schools/winers/6.php
Гудилина С.И. Инновации в медиаобразовании (из опыта работы ГЭП «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения») // *Образовательные технологии XXI века* / Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М.: Изд-во Рос. академии образования, 2009. С.7-21.
Гудилина С.И. Инновационная деятельность в области медиаобразования // *Образовательные технологии XXI века ОТ'07* / Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова**.** М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2007. С.8-13.
Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий // *Образовательные технологии XXI века* / Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.71-78.
Гура В.В. *Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред.* Ростов: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. 320 с.

Дзялошинский И.М. Медиаобразование: педагогическая технология или школа гражданских коммуникаций? // *Медиаобразование: от теории – к практике* / Сост. И.В.Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2008. С.84-102.
Жижина М.В. *Медиакультура: культурно-психологические аспекты.* М.: Вузовская книга, 2009. 188 с.
Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории.* Томск: Изд-во Томск. ин-та информ. технологий, 2009. 322 с.
Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом средней общеобразовательной школы // *Медиаобразование.* 2005. № 2. С.29-51.
Журин А.А. *Интегрированное медиаобразование в средней школе (предметы естественнонаучного цикла).* М.: Изд-во Российской академии образования, 2009.
Журин А.А. *Медиаобразование школьников на уроках химии.* М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. 184 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // *Медиаобразование* / Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. С.72-78.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // *Стандарты и мониторинг в образовании.* 1998. N 3. С. 26-34.
Иванова Л.А. Медиаобразование на кафедре педагогики ИГЛУ – ретроспективный анализ и перспективы развития // *Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность* / Отв. ред. О.А.Лапина, Л.А.Иванова. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008. С.36-46.
Иванова Л.И. Технология медиаобразования и аудиовизуальный СМК на уроках французского языка // *Образовательные технологии XXI века* / Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М.: Изд-во Рос. академии образования, 2009. С. 262-265.
Кантор А.Р. и др. *Концептуальные основы развития медиаобразования в Свердловской области*. 2009. http://www.omo-ps.ru/text/90
Кириллова Н.Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну.* М.: Академический проект, 2005. 448 с.
Кириллова Н.Б. *Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования.* 2006. http://www.urfomediacenter.ru
Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (2008).
Корконосенко С.Г. *Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование.* СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
Корконосенко С.Г. *Теория журналистики.* М.: Логос, 248 с.
Короченский А.П. *«Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики.* Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
Критерий // *Национальная социологическая энциклопедия.* 30.04.2010 http://voluntary.ru/dictionary/662/word/%CA%D0%C8%D2%C5%D0%C8%C9
Левицкая А.А. Региональные научно-образовательные центры европейской части России в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 7. С.60-81.

Левицкая А.А., Сердюков Р.В. Американские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 10. С.63-89.
Максимова Г.П. *Медиавоспитание в высшей профессиональной школе*. Ростов: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
Маслак А.А. *Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: теория и практика.* Славянск-на-Кубани: Изд-во Славян. гос. пед. ин-та, 2007. 424 с.
Михайлычев Е.А. *Дидактическая тестология.* М.: Народное образование, 2001. 432 с.
Мясникова Т.И. Сравнительный анализ медийных предпочтений русских и немецких студентов: аксиологический ракурс // *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2010. № 10. С.25-32.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах // *Педагогика.* 2001. № 5. С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // *Педагогика.* 2000. № 3. С.68-75.
Пензин С.Н. *Кино и современность. Программа учебного курса* // Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. С.151-163.
Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы.* Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
Полевой В.Л. *Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности:* Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1975. 21 с.
Положение о структурном подразделении государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет». Челябинск, 2004. 4 с.
Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С.555.
Тихомирова К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах // *Образовательные технологии XXI века* / Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.243-268.
Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // *Искусство в школе.* 2000 (a). № 6. С. 3-6.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления // *Искусство и образование.* 2000 (b). № 3. С. 48-69.
Усов Ю.Н. и др. *Основы экранной культуры // Цикл программ* / Рук. Ю.Н.Усов. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. 60 с.
Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1989 (a). 32 с.
Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. … д-ра пед. наук. М., 1989 (b). 362 с.
Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации.* Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.
Фатеева И.А. Теория медиадеятельности как альтернатива традиционно выделяемых теорий медиаобразования // *Медиаобразование: от теории – к практике* / Сост. И.В.Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2008. С.140-147.

Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы http://www.fcpk.ru/catalog.aspx?CatalogId=239
Федоров А.В. Медиаобразование в немецкоязычных странах // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 4. С.4-19.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний // *ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу.* М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005 (а). С. 329-339.
Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
Федоров А.В. Московские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 6. С.51-75.
Федоров А.В. Научно-образовательные центры Урала и Сибири в области медиапедагогики: сравнительный анализ // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2010. № 8. С.15-42.
Федоров А.В. Научные исследования в области медиаобразования в России (1960–2008) // *Инновации в образовании*. 2009. № 3. С.53-117.
Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // *Образование в пространстве культуры*. Вып.2. / Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С.259-277.
Федоров А.В. Подготовка студентов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. 383 с.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия // *Искусство и образование.* 2001. № 2. С.57-64.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования.* Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
Федоров А.В. Синтетическая модель научно-образовательного центра в области медиаобразования // *Дистанционное и виртуальное обучение.* 2011. № 5. С.4-20.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования // *Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы // *США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. № 1. С.110-119.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее.* Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
Хилько Н.Ф. *Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере.* Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2008. 182 с.
Хилько Н.Ф. *Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты*. Омск: Сиб. фи-л Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.
Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности.* Омск: Изд-во Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
Хилько Н.Ф. *Социокультурные аспекты экранного медиатворчества.* М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.

Хилько Н.Ф. *Экранная культура: медиасистемы и технологии*. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2003. 104 с.
Чичерина Н.В. *Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов.* М., 2008. 232 с.
Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт.* М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1991. 66 с.
Шариков А.В. Социальная безответственность телевидения в России // *Телефорум.* 2005. №1. С.100-105. №2. С.137-140.
Шариков А.В., Черкашин Е.А. *Экспериментальные программы медиаобразования.* М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
Ястребцева Е.Н. *Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах.* М: Проект Гармония, 2001.

Ключевые сайты по медиаобразованию:

http://edu.of.ru/mediaeducation/ – Российский общеобразовательный портал. Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России
http://edu.of.ru/medialibrary – Электронная библиотека «Медиаобразование»
http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437 – журнал «Медиаобразование»
http://www.mediagram.ru – Информационная грамотность и медиаобразование
http://edu.of.ru/mediacompetence – Электронная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура»
http://window.edu.ru – Единое окно доступа к образовательным ресурсам (поиск статей и книг по медиаобразованию по ключевому слову – медиаобразование).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Организационно-методические документы, в которых регламентируется деятельность НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова

УСТАВ деятельности научно-образовательного центра
«Медиаобразование и медиакомпетентность»

Раздел I. Общие положения

1.1. Настоящий Устав определяет порядок функционирования НОЦ, включая планирование, организацию и выполнение фундаментальных, поисковых, прикладных научно-исследовательских, инновационной и образовательной деятельности (далее – научные и образовательные работы) в НОЦ.

1.2. Деятельность НОЦ регулируется законом Российской Федерации «Об образовании», законодательством Российской Федерации, нормативными актами Министерства образования и науки Российской Федерации, условиями договоров (в том числе, заключенных по итогам конкурсов Федеральных целевых программ, грантовых конкурсов), Уставом НОЦ. Если НОЦ не является самостоятельной организацией, то его деятельность регулируется также Уставом той организации, при которой он создан.

1.3. Основными задачами НОЦ являются:

- разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования;
- создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения;
- создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста;
- обеспечение подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями;
- развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач;
- расширение международного научно-образовательного сотрудничества с учебными заведениями и организациями зарубежных стран с целью расширения участия в мировой системе науки и медиаобразования;
- развитие финансовой основы исследований и разработок за счет использования внебюджетных средств и инновационной деятельности.

Раздел II. Организационная структура

2.1. В состав НОЦ входят: научный руководитель НОЦ, дирекция НОЦ, Ученый совет НОЦ, научный сектор, образовательный сектор, грантовый сектор, редакционно-издательский сектор.

2.2. В соответствии с необходимостью в установленном порядке в НОЦ создаются новые структурные подразделения и ликвидируются существующие.

Раздел III. Управление НОЦ

3.1. Функции управления, координации, контроля деятельности НОЦ осуществляет дирекция НОЦ. Дирекция НОЦ состоит из научного руководителя НОЦ, его заместителя, руководителей секторов. Непосредственное руководство НОЦ осуществляет научный руководитель НОЦ, который несет ответственность за результаты деятельности НОЦ. Если НОЦ – самостоятельная организация, то его научный руководитель избирается Ученым Советом НОЦ. Если НОЦ является структурным подразделением организации (например, вуза), то научный руководитель НОЦ назначается и освобождается решением руководителя данной организации.

3.2. Научный руководитель НОЦ координирует согласованность планов и работ основных направлений в деятельности НОЦ: научного, образовательного, внешних связей, издательского, поддержки молодых ученых и др. Научный руководитель является председателем Ученого совета НОЦ.

3.3. Руководители секторов НОЦ руководят коллективами исполнителей и несут ответственность за качество результатов работы и сроки исполнения.

3.4. Совещательным органом в общем руководстве научно-образовательной деятельностью НОЦ, научно-методическом курировании, разработке перспективного плана работ, контроле качественного выполнения планов работ по основным направлениям деятельности НОЦ является Ученый совет НОЦ. Срок полномочий Ученого совета – 5 лет. Ученый совет утверждается приказом руководителя НОЦ. Если НОЦ – структурное подразделение организации, то Ученый совет НОЦ утверждается приказом ректора/директора по представлению научного руководителя НОЦ. В состав Ученого совета НОЦ входят: научный руководитель (председатель Ученого совета НОЦ), руководители секторов, ученый секретарь.

Раздел III. Ученый совет НОЦ

- принимает Устав деятельности НОЦ и иные регламентирующие документы, при необходимости вносит в них изменения;
- заслушивает отчет дирекции НОЦ, руководителей структурных подразделений о деятельности НОЦ;
- утверждает основные направления деятельности и планы структурных подразделений НОЦ;

Ученый совет НОЦ вправе рассматривать любые научно-организационные вопросы, относящиеся к деятельности НОЦ. Ученый совет НОЦ правомочен

принимать решение, если на нем присутствует простое большинство членов собрания; решение принимается большинством голосов. Решение Ученого совета вступает в силу после утверждения его директором/руководителем НОЦ.

Раздел IV. Экономические основы деятельности НОЦ

4.1 Источниками финансирования деятельности НОЦ являются:

- средства, полученные от грантовых фондов;
- бюджетные и внебюджетные средства, полученные по программам Минобразования России;
- дополнительные средства, привлекаемые из местных бюджетов разного уровня;
- внебюджетные средства, привлекаемые для выполнения задач НОЦ по хоздоговорам;
- другие материально-финансовые средства, привлекаемые для выполнения задач НОЦ;

4.2. Материальные ценности, приобретенные НОЦ и/или переданные научно-образовательному центру, находятся на учете в НОЦ.

4.3. Для решения задач НОЦ, в случае необходимости, используется материально-техническая база иных организаций (по договоренности с последними).

Раздел V. Оплата труда работников

5.1. Для выполнения задач НОЦ принимаются на работу лица, квалификация которых соответствует профилю НОЦ. Трудовые отношения с указанными работниками устанавливаются на основании контрактов, трудовых соглашений, договоров временного трудового коллектива (ВТК), в которых оговариваются условия трудового найма, условия оплаты, сроки трудовых отношений и другие вопросы, представляющие интерес работника и работодателя (НОЦ).

5.2. Размер средств, направляемых на оплату работников НОЦ, определяется сметой расходов. Средства на оплату труда работников из других источников определяются условиями источника и дирекцией НОЦ (в случае, если НОЦ является структурным подразделением какой-либо организации, эти условия согласуются с руководством данной организации).

5.3. Форма, система оплаты труда определяется дирекцией НОЦ (в случае, если НОЦ является структурным подразделением какой-либо организации, эти условия согласуются с руководством данной организации) с учетом финансовых возможностей НОЦ, требований законодательства России.

Раздел VI. Организация и планирование научно-педагогической и инновационной деятельности

6.1. НОЦ планирует свою научную, образовательную и иную деятельность, в соответствии с планами текущих проектов.

6.2. В план работ на конкурсной основе могут включаться инициативные фундаментальные исследования и поисковые работы, направленные на развитие научно-образовательного центра, на выполнение научно-исследовательских проектов.

6.3. В целях организации эффективной научной, образовательной и иной деятельности НОЦ осуществляет:

- тематическое планирование и определение приоритетов, поддержку научных школ и коллективов ученых, занимающих передовые позиции в отечественной и мировой науке в области медиаобразования, поддержку молодых ученых;
- привлечение финансовых ассигнований из различных источников;
- организацию экспертизы научных и образовательных тем и инновационных проектов в области медиаобразования, медиакомпетентности, медиакультуры;
- контроль за организацией научных исследований, реализацией инновационных проектов, эффективным использованием и развитием своей образовательной, научной и экспериментальной базы;
- изучение отечественного и зарубежного опыта, проведение научных конференций и семинаров, активной рекламной и пропагандистской деятельности, касающейся тематики медиаобразования.

Раздел VII. Исполнители работ

7.1. Работы НОЦ могут выполняться:

- профессорско-преподавательским составом;
- научными, инженерно-техническими работниками, специалистами;
- студентами, в ходе выполнения курсовых, дипломных проектов, других исследовательских работ, предусмотренных учебными планами, в студенческих научных кружках, студенческих бюро, центрах научного и технического творчества молодежи и других организациях студенческого научного творчества, а также на кафедрах вузов;
- докторантами, аспирантами, магистрантами, стажерами-исследователями и преподавателями-стажерами;
- профессорско-преподавательским составом, научными сотрудниками и другими работники иных организаций (по трудовым договорам).

Раздел VIII. Внешние связи

8.1. НОЦ может осуществлять сотрудничество с медиаобразовательными и исследовательскими организациями России, зарубежных стран, развивать внешние связи в соответствии с законодательством Российской Федерации и международными соглашениями и договорами.

8.2. Международное научно-образовательное сотрудничество НОЦ может охватывать следующие направления и виды работ:

- совместное проведение исследований и разработка проектов в области медиа, медиакультуры, медиаобразования, медиакомпетентности;

- привлечение иностранных инвестиций при реализации научных и инновационных проектов;
- чтение лекций, обмен образовательными программами;
- взаимный обмен, подготовка и стажировка научных, педагогических кадров, обучающихся;
- проведение совместных международных конференций и семинаров, деловых встреч;
- совместные публикации по результатам проведенных исследований.

Раздел IX. Взаимосвязь и единство учебного и научного процессов

9.1. Единство учебного, научного процессов и внешних связей обеспечивается за счет:

- привлечения студентов к участию в научно-исследовательских работах, выполняемых за счет средств бюджетных и внебюджетных источников финансирования;
- проведения разнообразных форм активной учебной работы: дипломного и курсового проектирования, учебной и производственной практики, целевой подготовки студентов и других форм подготовки специалистов;

9.2. НОЦ с целью развития, стимулирования и поддержки научной деятельности студентов:

- организует и проводит конкурсы проектов, олимпиады и конкурсы студенческих научно-исследовательских работ, студенческие научные конференции и семинары;
- осуществляет отбор на конкурсной основе и выдвижение наиболее одаренных студентов и молодых ученых на соискание именных научных стипендий;
- осуществляет отбор и представление студентов для участия в конкурсах научно-исследовательских проектов;
- обеспечивает информирование студентов по тематике и направлениям исследований, проводимых НОЦ.

Раздел X. Учет и отчетность

10.1. Руководство НОЦ (в случае, если НОЦ является структурным подразделением какой-либо организации, эти условия согласуются с руководством данной организации) осуществляет учет результатов деятельности НОЦ, контроль за ходом выполнения работ, за соблюдением законности, договорной, плановой, финансовой дисциплины и качеством выпускаемой научной продукции, ведет оперативный бухгалтерский и статистический учет.

10.2. Результаты научно-исследовательской и образовательной деятельности подлежат обсуждению на Ученом совете НОЦ (в случае, если НОЦ является структурным подразделением организации, результаты научно-исследователь-

ской и образовательной деятельности также обсуждаются на заседании дирекции или ученого совета данной организации).

10.3. НОЦ обеспечивает своевременность и достоверность представляемой отчетности по научно-исследовательским работам по установленным грантодателями формам.

Раздел XI. Реорганизация и прекращение деятельности НОЦ

11.1. Реорганизация и прекращение деятельности НОЦ производится:

- по решению Ученого совета НОЦ (в случае, если НОЦ является структурным подразделением какой-либо организации, то также по решению руководства и/или ученого совета данной организации);
- по решению суда в случае осуществления деятельности, запрещенной законом, либо деятельности, не соответствующей уставным целям;
- при реорганизации (изменении организационно-правовой формы, статуса) НОЦ или организации, структурным подразделением которой он является.

11.2. При ликвидации НОЦ денежные средства и имущество, находящиеся в его распоряжении, за вычетом платежей по покрытию своих обязательств, направляются на цели развития образования;

11.3. При реорганизации НОЦ все документы, образовавшиеся в процессе деятельности, в том числе документы по личному составу, передаются на хранение правопреемнику, а при ликвидации – в архив.

11.4. В случае наличия в НОЦ баз данных научной и научно-технической информации, а также документированной информации с ограниченным доступом, при ликвидации руководство НОЦ должно принять меры для обеспечения сохранности указанных баз данных.

Перечень основных функций НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность»

- развитие инновационных направлений научно-исследовательских разработок в области медиаобразования и медиакомпетентности (разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования; создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения; создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста и др.);
- интеграция учебного потенциала вуза и научно-образовательного центра в области медиаобразования и медиакомпетентности (обеспечение подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями; развитие финансовой основы исследований и разработок за счет использования внебюджетных средств и инновационной деятельности);
- создание условий для интеграции в российское и международное научно-исследовательское пространство и установления партнерских отношений с

ведущими российскими и зарубежными научно-образовательными центрами в области медиаобразования и медиакомпетентности (развитие сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач; расширение международного научно-образовательного сотрудничества с учебными заведениями и организациями зарубежных стран с целью расширения участия в мировой системе медиапедагогической науки и медиаобразования).

Синтетическая педагогическая модель НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность»

Определение существенных признаков синтетической педагогической модели НОЦ медиаобразования (как описание фактов, позволяющих – в соответствии с базовыми медиаобразовательными теориями – сделать вывод о наличии интересующего явления): искомая модель НОЦ обязательно должна иметь два ключевых модуля (образовательный и научно-исследовательский), каждый из которых имеет свою структуру, цели, задачи, блоки, относящиеся к процессу медиаобразования и развития медиакомпетентности аудитории.

Синтетическая педагогическая модель НОЦ медиаобразования отличается такими существенными качествами (выражающими совокупность существенных признаков, особенностей и свойств, которые отличают данное явление), как наличие целевых, диагностических, содержательных и результативных структурных блоков, теоретической и практических составляющих.

Содержание модели

1. Образовательный модуль педагогической модели НОЦ медиаобразования

Целевой блок образовательного модуля данной модели связан с *задачами* развития медиакомпетентности аудитории (с дифференциацией в зависимости от возраста, места учебы, профессии и иных свойств), обеспечения подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации (в области медиаобразования) на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями.

Диагностический блок образовательного модуля модели связан с анкетированием, тестированием аудитории, включенным наблюдением, анализом творческих работ, анализом развития медиакомпетентности аудитории разных возрастных групп.

Содержательный блок образовательного модуля модели содержит две составляющие: теоретическую (развитие информационного и мотивационного показателей медиакомпетентности) и практическую (проведение учебных занятий, практических экспериментов по развитию медиаобразовательного дви-

жениях для разных социальных и возрастных сегментов аудитории; проведение консультаций, семинаров, конференций в области медиаобразования).

Результативный блок образовательного модуля модели включает результаты, связанные с итоговым анализом констатации уровней развития медиакомпетентности аудитории, итогов тестирования, анкетирования аудитории, анализом выполнения учащимися творческих заданий на медийном материале, констатацией результатов медиаобразовательного процесса в тех или иных возрастных сегментах аудитории (отраженных в публикациях).

В итоге образовательный модуль синтетической педагогической модели НОЦ медиаобразования ориентирован на повышение уровней всех основных составляющих/показателей медиакомпетентности аудитории: мотивационных, информационных, перцептивных, аналитических, практико-операционных, креативных.

2. Научно-исследовательский модуль педагогической модели НОЦ медиаобразования

Целевой блок научно-исследовательского модуля данной модели связан с проведением исследований в области медиаобразования, медиакомпетентности, медиакультуры (*задачи:* разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования; создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения; создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста; развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного осуществления важнейших научных и образовательных проектов; расширение международного научно-образовательного сотрудничества с учебными заведениями и организациями зарубежных стран с целью расширения участия в мировой системе науки и медиаобразования; развитие финансовой основы исследований и разработок за счет использования внебюджетных средств и инновационной деятельности).

Диагностический блок научно-исследовательского модуля модели связан с мониторингом, анкетированием, тестированием, связанными с медиа, медиакультурой, медиатекстами, медийной аудиторий и т.д.; текущей констатацией тех или иных тенденций, связанных с медиа, медиакультурой, медиатекстами, медийной аудиторий и т.д.

Содержательный блок научно-исследовательского модуля модели содержит две составляющие: теоретическую (анализ процессов функционирования медиа в социуме, анализ медиатекстов различных видов и жанров) и практическую (проведение практических экспериментов по развитию медиаобразовательного дви-

жениях для разных социальных и возрастных сегментов аудитории; проведение консультаций, семинаров, конференций в области медиаобразования).

Результативный блок научно-исследовательского модуля модели включает результаты аналитических и формирующих исследований в области медиа, медиакультуры, медиаобразования, отраженные в публикациях; итоговую констатацию результатов экспериментальной работы в области медиаобразования (также отраженную в публикациях).

В итоге научно-исследовательский модуль синтетической педагогической модели НОЦ медиаобразования ориентирован на получение новых научных результатов в области исследований связанных с медиа, медиакультурой, медиатекстами, медийной аудиторий, процессом и эффективностью медиаобразования аудитории, отраженных в публикациях (монографиях, учебных пособиях, статьях, учебных программах, рекомендациях).

Синтетическая педагогическая модель НОЦ медиаобразования отличается такими существенными свойствами (здесь под свойствами подразумеваются различные стороны проявления качеств), как вариативность, диалогичность, опора на поисковые, эвристические, проблемные технологии обучения (с учетом развития критического мышления аудитории).

Педагогические условия реализации модели. Для практического внедрения эффективных медиапедагогических моделей (с учетом вариативности, диалогичности, опоры на поисковые, эвристические, проблемные технологии обучения) необходима консолидация НОЦ медиаобразования, педагогических вузов, факультетов журналистики, медиапедагогов-экспериментаторов и также медийного сообщества, координация взаимодействия государственных структур, уже существующих медиаобразовательных НОЦ и многочисленных экспериментальных площадок в данной области. При этом необходимо активнее перенимать позитивный опыт стран (Канада, Австралия и др.), где массовое медиаобразование имеет обязательным статус. Нуждается в реальном воплощении Резолюция Европейского Парламента (2008), рекомендующая введение обязательного школьного медиаобразования.

Учебно-методические программы, разработанные на базе НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность»

1. Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность».
2. Программа учебного курса для вузов «Теории медиа и медиаобразования».
3. Программа учебного курса для вузов «История медиаобразования».
4. Программа спецкурса для вузов «История развития медиаобразования в России».
5. Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование в западных странах».

6. Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование и медиакомпетентность в зарубежных странах».
7. Программа учебного спецкурса для вузов «История медиакультуры».
8. Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование на материале рекламы».
9. Программа учебного спецкурса для вузов «Основы медиакомпетентности».
10. Программа учебного спецкурса для вузов «Основы медиаобразования».
11. Программа учебного спецкурса для вузов «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования»
12. Программа учебного курса для вузов «Технология медиаобразования в школе и вузе.

Приложение 2. Сравнение основных характеристик (моделей и задач и др.) научно-образовательных центров (НОЦ) медиаобразования в России и ведущих зарубежных странах

1. Россия: Ведущие НОЦ в области медиаобразования

НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте. НОЦ также осуществляет координацию Ассоциации медиапедагогики России. http://edu.of.ru/mediaeducation http://edu.of.ru/medialibrary http://edu.of.ru/mediacompetence

НОЦ лаборатории экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm

НОЦ лаборатории медиаобразования и технических средств обучения Института содержания и методов обучения Российской Академии образования http://www.mediaeducation.ru

НОЦ «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении» при московской городской площадке лаборатории координации экспериментальных исследований **Центра общих проблем среднего образования** Института содержания и методов обучения Российской Академии образования http://art.ioso.ru

НОЦ факультета журналистики Московского государственного университета http://www.journ.msu.ru

Тверская школа кинообразования.

Воронежский киновидеоцентр им. В.М.Шукшина.

Региональный центр медиаобразования (Екатеринбург) http://www.omo-ps.ru

Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования (Екатеринбург) http://www.urfomediacenter.ru

Южно-Уральский Центр медиаобразования (Челябинск)

Сибирская Ассоциация медиаобразования http://tiit.tomsk.ru

2. США: Ведущие НОЦ в области медиаобразования

НОЦ медиаобразования при Аппалачинском государственном университете Media Literacy Center, Appalachian State University.

http://www.ced.appstate.edu/departments/ci/programs/edmedia/medialit

Нью-Йоркский образовательный видеоцентр – Education Video Center, N.Y. http://www.evc.org

Центр медиаграмотности в Лос-Анджелесе – Center for Media Literacy, LA, CA. http://www.medialit.org

НОЦ Проект «Медиаграмотность», Нью-Мексико – Media Literacy Project, NM. http://www.nmmlp.org

Центр медиаобразования в Нью-Джерси – Center for Media Studies, NJ. Rutgers University, NJ, http://www.mediastudies.rutgers.edu

Вашингтонский Центр медиаобразования – Center for Media Education, Washington, DC.

НОЦ медиаобразования при Университет Вебстер – Webster University, MO. http://www.webster.edu/medialiteracy

3. Канада: Ведущие НОЦ в области медиаобразования

Канадская ассоциация медиаобразования – Canadian Association for Media Education – CAME, Toronto. http://www.mediastudies.com

Канадская ассоциация медиаобразовательных организаций – Canadian Association of Media Education Organizations – CAMEO, Toronto.

http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html

Ассоциация медиаграмотности – Association for Media Literacy – AML, Toronto. http://interact.uoregon.edu/MediaLit/

НОЦ «Иезуитский коммуникационный проект» – Jesuit Communication Project – JCP, Toronto. http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html

Ассоциация Медиаобразования в Квебеке, The Association for Media Education in Quebec – AMEQ, Montreal.

НОЦ «Молодежь и изучение медиа», Монреаль. Centre for Youth and Media Studies – CYMS, Montreal. Group de Recherche sur les Jenes et les Medias (GRJM): http://www.fas.umontral.ca/com/imagination

4. Великобритания: Ведущие НОЦ в области медиаобразования

Отдел образования при Британском киноинституте – British Film Institute. http://www.bfi.org.uk

Исследовательский центр «Дети, молодёжь и медиа» при Лондонском университете – Centre for the Study of Children, Youth and Media, University of London http://www.childrenyouthandmedia.org.uk

Отдел развития медиаграмотности – Media Literacy, OFCOM при британском Управлении по телекоммуникациям – Office of Communications, OFCOM http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy

НОЦ кинообразования – Film Education – http://www.filmeducation.org

Центр английского языка и медиа – The English and Media Centre http://www.englishandmedia.co.uk

Центр кино/ медиаобразования детско-юношеской аудитории – First Light Movies http://www.firstlightonline.co.uk

НОЦ медиаобразования в Уэльсе – Media Education Wales http://www.mediaedwales.org.uk

Ассоциация медиаобразования Англии и Уэльса – Media Education Association http://www.mediaedassociation.org.uk

Шотландская ассоциация медиаобразования Association for Media Education in Scotland http://www.mediaedscotland.org.uk

Отдел образования при национальном агентстве по делам кино и телевидения Северной Ирландии – Northern Ireland Screen, Education http://www.northernirelandscreen.co.uk.

5. Германия: Ведущие НОЦ в области медиаобразования

Центр медиапедагогики и медиакомпетентности Университета Майнца - Johannes Gutenberg Universitat Mainz, AG Medienpadagogic. http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/moodle/

Медиацентр Лейпцигского университета – Zentrum für Medien und Kommunikation, Institut für Kommunikations – und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig. http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/

Общество медиапедагогики и коммуникационной культуры Федеральной Земли Баден-Вюртемберг – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK), Landesgruppe Baden-Württemberg. http://www.gmk-net.de/ http://www.medienpaed.de

Институт исследования и практики медиапедагогики – JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. http://www.jff.de

Институт прикладных исследований медиа для детей – IFAK: Institut für angewandte Kindermedienforschung при Высшей медийной школе (Hochschule der Medien). http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite

Юго-западный институт медиапедагогических исследований – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest MPFS. http://www.mpfs.de

Центр «Дидактика и медиакомпетентность» при Университете им. Гумбольдта – Humboldt-Universität / Humboldt University, Berlin.

http://www.ewi.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/

Междисциплинарный центр медиаобразования и медиа при Людвигсбургском университете – Interdiszipl. Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung – IZMM, PH Ludwigsburg. http://www.ph-ludwigsburg.de/64.html

Институт развития медиакомпетентности при Кельнском университете прикладных наук – Institut zur Förderung von Medienkompetenz, Fachhochschule Köln. http://www1.fh-koeln.de/spielraum/

6. Франция: Ведущие НОЦ в области медиаобразования

Государственный национальный медиаобразовательный центр CLEMI – Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information. http://www.clemi.org

Исследовательская группа «Дети и медиа» – GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). http://www.grrem.org

Региональная ассоциация образовательной молодежной прессы – Association regional press enseignement jeuness – ARPEJ: http://www.pressealecole.fr

НОЦ CEMEA: Дети, молодежь и медиа http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/

НОЦ APTEHYPERLINK “http://www.apte.asso.fr/APTE0809/index.html” : Экран, медиа и мы http://www.apte.asso.fr

Целевая аудитория научно-образовательных центров в области медиаобразования ориентирована, как правило, либо на школьников и/или студентов, либо на аудиторию различного возраста (дошкольники, школьники, студенты, взрослые, включая, например, учителей и пенсионеров).

Основные задачи, которые ставят перед собой НОЦы в рамках общей медиаобразовательной цели **(**развития медиакомпетентности / медиаграмотности аудитории**):**

- изучение и анализ медиапедагогического опыта;
- проведение исследований в области медиа и медиаобразования (в том числе в рамках аспирантуры);
- консультирование различных категорий населения в области медиаобразования и медиакомпетентности;
- проведение конференций, семинаров по проблемам медиаобразования;
- написание и публикация монографий, учебных пособий и рабочих материалов по тематике медиаобразования;
- развитие аналитической составляющей медиакомпетентности, включая развитие критического, демократического мышления, критической автономии, гражданской ответственности аудитории;
- развитие практической составляющей медиакомпетентности аудитории, т.е. практических умений аудитории обращаться с медийной техникой, создавать и распространять собственные медиатексты;
- развитие эстетического восприятия и вкуса аудитории (в большей степени свойственная некоторым российским НОЦ, например, в Твери и Воронеже);
- защита детской аудитории от вредного воздействия медийного насилия;

Основные теоретические концепции, на которые опираются НОЦ в области медиаобразования: культурологическая и социокультурная теории развития личности; теория развития критического, демократического мышления и критической автономии; «практическая» теория / теория практической медиадеятельности / медиаактивности; семиотическая теория; эстетическая теория.

Перечень базовых блоков модели медиаобразования в НОЦ*:

Теоретическая составляющая моделей:

- блок подготовки аудитории в области теории медиа, медиакультуры и медиаобразования;

*** Примечание:** В практико-ориентированных медиаобразовательных центрах акцент делается, как правило, на формирующую, практическую составляющую модели.

- блок подготовки аудитории в области истории медиа /медиакультуры и медиаобразования.

Формирующая, практическая составляющая моделей:

- блок креативной деятельности,
- блок перцептивно-аналитической деятельности.

Диагностическая составляющая моделей:

- констатирующие и результативные блоки модели, с соответствующими показателями медиакомпетентности (мотивационным, пользовательским / контактным, когнитивным / информационным, перцептивным, интерпретационным/ оценочным, практико-операционным / деятельностным и креативным).

Методы, используемые в НОЦ медиаобразования

- по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические;*
- по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские;*
- по источникам полученных знаний: *словесные, наглядные, практические;*
- по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские.*

Тип финансовой поддержки научных исследований НОЦ в области медиаобразования: государственное финансирование, гранты различных фондов, коммерческая деятельность, спонсорские пожертвования.

Издаваемые НОЦ (или при их участии) журналы и полнотекстовые электронные библиотеки по медиаобразованию, издание монографий и учебных пособий по проблемам медиаобразования:

Россия

Журнал «Медиаобразование» (печатная и электронная версии)
http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/
http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm
http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=6096
http://www.edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437

Журнал – «Образование. Медиа. Общество: пространство сотрудничества» http://www.omo-ps.ru/

Открытая электронная библиотека "Медиаобразование": http://edu.of.ru/medialibrary

Электронная Библиотека на сайте «Информационная грамотность и медиаобразование»: http://www.mediagram.ru/library/

США

Читальный зал «Медиаграмотность»
http://www.medialit.org/reading_room/

Электронный журнал «Медиаобразование и медиаграмотность» – Journal of Media Literacy Education

http://www.jmle.org/index.php/JMLE/issue/archive
Журнал «Медиаграмотность» – The Journal of Media Literacy (прежнее название журнала: Telemedium)
http://www.nationaltelemediacouncil.org/pages/telemedium.html
Портал «Медиаграмотность» http://www.medialiteracy.com/

Канада

Портал «Сеть медиазнаний» – Media Awareness Network http://www.media-awareness.ca http://www.reseau-media.ca
Журнал «Медиаграмотность» – Mediacy
Великобритания
Сайт отдела образования при Британском киноинституте – http://www.bfi.org.uk
Бюллетень «Медиаграмотность» – Ofcom Media Literacy Bulletin
http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/bulletins/previous/
Электронные журналы «Медиамагазин» и «Э-магазин» – MediaMagazine, Emagazine http://www.englishandmedia.co.uk/mm/index.html
Журнал «Медиаобразование» (Шотландия) – The Media Education Journal http://www.mediaedscotland.org.uk/journals.html
Журнал «Медиаобразовательные исследования» – The Media Education Research Journal http://www.cemp.ac.uk/merj/

Германия

Медиаобразовательный журнал MERZ http://www.merz-zeitschrift.de/
Медиакультура – Media Culture http://www.mediaculture-online.de/
Медиапедагогика – Medienpädagogik
http://www.bpb.de/methodik/QQCQC7,0,0,Medienp%E4dagogik.html
Медиапедагогика: информационная система – Informationssystem Medienpädagogik http://www.ism-info.de/
Медиапрактика – Medienpraktisch.
http://websitewiki.wikia.com/Medienpraktisch.de

Франция

Электронная библиотека CLEMI – www.clemi.org
Медиаобразование и интернет-образование – Éducation aux médias et à l'Internet http://www.educnet.education.fr/dossier/education-aux-medias
Библиотечный раздел сайта Исследовательской группы «Дети и медиа» – GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). http://www.grrem.org

Приложение 3. Классификация показателей медиакомпетентности личности

Медиакомпетентность личности это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме (Федоров, 2007, с.54).

Таб.1.Классификация показателей медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*показатели медиакомпетентности:*	*Расшифровка содержания показателей медиакомпетентности личности:*
1	**мотивационный**	мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.
2	**пользовательский/ контактный**	частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами)
3	**когнитивный/ информационный**	знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации
4	**перцептивный**	способности к восприятию медиатекстов
5	**интерпретационный/ оценочный**	умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров на основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления
6	**практико-операционный (деятельностный)**	умения выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты, умения самообразования в медийной сфере
7	**креативный**	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа

Таб.2. Классификация уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*Уровни мотивационного показателя:*	*Расшифровка уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности:*
1	**Высокий уровень**	широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: - выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; - стремление получить новую информацию; - стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах); - стремление к идентификации, сопереживанию; - стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; - стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; - стремление к художественным впечатлениям; - стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции; - стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.
2	**средний уровень**	комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: - выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при доминирующей ориентации на развлекательные жанры; - стремление к острым ощущениям; - стремление к рекреации, развлечению; - стремление к идентификации, сопереживанию; - стремление получить новую информацию; - стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста; - стремление к компенсации; - стремление к психологическому «лечению»; - стремление к художественным впечатлениям; - слабая выраженность или отсутствие интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

3	**низкий уровень**	узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: - выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; - стремление к острым ощущениям; - стремление к рекреации, развлечению; - стремление к компенсации; - стремление к психологическому «лечению»; - отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

Таб.3. Классификация уровней контактного показателя медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*Уровни контактного показателя:*	*Расшифровка уровней контактного показателя медиакомпетентности личности:*
1	**высокий уровень**	ежедневные контакты с различными видами медиа и медиатекстов
2	**средний уровень**	контакты с различными видами медиа и медиатекстов несколько раз в неделю
3	**низкий уровень**	контакты с различными видами медиа и медиатекстов не более чем несколько раз в месяц.

Таб.4. Классификация уровней конгитивного/ информационного показателя медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*Уровни информационного показателя:*	*Расшифровка уровней информационного показателя медиакомпетентности личности:*
1	**высокий уровень**	знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира
2	**средний уровень**	знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиакультуры
3	**низкий уровень**	отсутствие знаний (или крайне скудные, минимальные знания в этой области) базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиакультуры

Таб.5. Классификация уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*Уровни перцептивного показателя:*	*Расшифровка уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности:*
1	**высокий уровень: уровень «комплексной идентификации» (уровень отождествления с автором медиатекста)**	отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста.
2	**средний уровень: уровень «вторичной идентификации» (уровень отождествления с персонажем/ ведущим медиатекста)**	отождествление с персонажем медиатекста: то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя/ведущего, понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.)
3	**низкий уровень: уровень «первичной идентификации» (уровень наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста)**	эмоциональная, психологическая связь со средой, фабулой (цепью событий) медиатекста: то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.)

Таб.6. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*Уровни интерпретационного /оценочного показателя:*	*Расшифровка уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности:*
1	**высокий уровень**	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
2	**средний уровень**	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

№	*Уровни интерпретационного /оценочного показателя:*	*Расшифровка уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности:*
3	**низкий уровень**	Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

Таб.7. Классификация уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*Уровни практико-операционного (деятельностного) показателя:*	*Расшифровка уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности:*
1	**высокий уровень**	практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере
2	**средний уровень**	практические умения выбора, создания/ распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров с помощью консультаций педагогов/специалистов
3	**низкий уровень**	отсутствие (или крайне слабая выраженность) практических умений выбора, создания/ распространения медиатекстов, умений самообразования в медийной сфере и/или нежелание этим заниматься.

Таб.8. Классификация уровней креативного показателя медиакомпетентности личности (Федоров, 2007)

№	*Уровни креативного показателя:*	*Расшифровка уровней креативного показателя медиакомпетентности личности:*
1	**высокий уровень**	ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа
2	**средний уровень**	творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера
3	**низкий уровень**	творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Литература

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Приложение 4. Блоки контрольных вопросов и творческих заданий для выявления уровней медиакомпетентности аудитории

Гендерная преамбула. Ваш пол: a.женский b.мужской

Таблица А. Общее число опрошенных студентов

Общее число опрошенных студентов	женского пола	мужского пола

1.Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории

1.1.Мотивы, по которым осуществляется контакт с медиатекстами

1.1.1.Жанровые мотивы контактов с медиатекстами

1.1.1.1.Какие жанры привлекают вас в прессе?
(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)
1. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)
2. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
3. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
4. игры/конкурсы (кроссворды и т.д.)
5. реклама
6. другие (какие именно?)
7. никакие
8. затрудняюсь ответить

1.1.1.2.Какие жанры привлекают вас в радиопередачах?
(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)
1. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)
2. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
3. литературно-драматические (радиопьесы различных жанров, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
4. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
5. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
6. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
7. музыкальные (в передачах с поп-музыкой, рок-музыкой)
8. игры/конкурсы

9. реклама
10. другие (какие именно?)
11. никакие
12. затрудняюсь ответить

1.1.1.3.Какие жанры привлекают вас в телепередачах?
(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)
1. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)
2. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет, ток-шоу и т.п.)
3. литературно-драматические, кинематографические (телевизионные пьесы, фильмы, сериалы, реалити-шоу различных жанров, развлекательные шоу и т.п.)
4. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
5. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
6. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
7. музыкальные (в передачах с поп-музыкой, рок-музыкой)
8. игры/конкурсы
9. реклама
10. другие (какие именно?)
11. никакие
12. затрудняюсь ответить

1.1.1.4.Какие жанры привлекают вас в интернет-сайтах?
(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)
1. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)
2. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
3. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
4.телевизионно-кинематографические (файлы с фильмами, сериалами, развлекательными шоу, реалити-шоу различных жанров и т.п.)
литературные (повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
5. музыкальные (в файлах с классической музыкой)
6. музыкальные (в файлах с джазовой музыкой)
7. музыкальные (в файлах с фольклорной музыкой)
8. музыкальные (в файлах с поп-музыкой, рок-музыкой)
9. игры/конкурсы
10. реклама
11. другие (какие именно?)
12. никакие
13. затрудняюсь ответить

1.1.1.5. Какие жанры привлекают вас в фильмах/телесериалах?
(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	вестерн	12	сатира
2	водевиль	13	сказка
3	детектив	14	трагедия
4	драма	15	триллер
5	комедия	16	фантастика
6	мелодрама	17	фильм катастроф
7	миф	18	фильм ужасов
8	мюзикл	19	синтез жанров
9	оперетта	20	другие (какие именно?)
10	пеплум	21	никакие
11	притча	22	затрудняюсь ответить

1.1.1.6.Какие жанры привлекают вас в видео/компьютерных играх?
(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	action («стрелялки», «файтинги», «гонки» и прочие жанры активного действия персонажей)
2	головоломки, пазлы
3	квесты /расследования
4	музыкальные
5	ролевые
6	симуляторы/менеджеры (технические, спортивные, экономические и пр.)
7	стратегии
8	другие (какие именно?)
9	никакие
10	затрудняюсь ответить

1.2.Тематические мотивы контактов с медиатекстами

1.2.1.Какие темы привлекают вас в медиатекстах прессы, радио/телепередач, интернет-сайтов, компьютерных игр? *(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)*

1	военная	12	производственная (бизнеса)
2	историческая	13	психопатологическая
3	космическая	14	религиозная
4	криминальная	15	современная
5	любовная	16	спортивная
6	мистическая	17	школьная, педагогическая
7	молодежная	18	экологическая
8	научно-техническая	19	эротическая
9	нравственная	20	другая (какая именно?)
10	политическая	21	никакая
11	приключенческая	22	затрудняюсь ответить

1.3.Психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с медиатекстами

1.3.1.Назовите основные мотивы ваших контактов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, Интернетом и т.д.)
(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	стремление к развлечению	12	стремление получить (в качестве результата контакта) материальную, финансовую пользу
2	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста)	13	стремление научиться создавать и распространять медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов
3	стремление получить новую информацию	14	стремление просто занять свободное время
4	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	15	поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей
5	стремление к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни)	16	стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры
6	стремление к острым, стрессовым ощущениям во время контакта с динамичным медиатекстом активного действия (action)	17	стремление услышать любимую музыку
7	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста)	18	стремление прочесть/ увидеть/ услышать произведение любимого автора
8	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	19	стремление увидеть/услышать любимого актера / ведущего
9	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстами)	20	другие мотивы контактов с медиатекстами (какие именно?)
10	стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его авторов	21	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами
11	стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателями медиатекста	22	затрудняюсь ответить

2.Блок вопросов для выявления уровня пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности аудитории

2.1. Частота контактов с произведениями медиакультуры

2.1.1. Как часто вы читаете прессу? *(нужно выбрать один вариант ответа)*	**2.1.2. Как часто вы слушаете радио?** *(нужно выбрать один вариант ответа)*
1. ежедневно	1. ежедневно
2. несколько раз в неделю	2. несколько раз в неделю
3. несколько раз в месяц	3. несколько раз в месяц
4. редко	4. редко
5. никогда	5. никогда
6. затрудняюсь ответить	6. затрудняюсь ответить.

2.1.3. Как часто вы смотрите телевизор? *(нужно выбрать один вариант ответа)*	**2.1.4. Как часто вы используете Интернет?** *(нужно выбрать один вариант ответа)*
1. ежедневно	1. ежедневно
2. несколько раз в неделю	2. несколько раз в неделю
3. несколько раз в месяц	3. несколько раз в месяц
4. редко	4. редко
5. никогда	5. никогда
6. затрудняюсь ответить.	6. затрудняюсь ответить.

2.1.5. Как часто вы играете в видео/ компьютерные игры? *(нужно выбрать один вариант ответа)*	**2.1.6. Как часто вы пользуетесь мобильным телефоном?** *(нужно выбрать один вариант ответа)*
1. ежедневно	1. ежедневно
2. несколько раз в неделю	2. несколько раз в неделю
3. несколько раз в месяц	3. несколько раз в месяц
4. редко	4. редко
5. никогда	5. никогда
6. затрудняюсь ответить.	6. затрудняюсь ответить.

2.2.1. Какими видами медийной аппаратуры Вы умеете пользоваться? *(можно выбрать несколько вариантов ответа)*	*2.2.2. Какого типа медиатексты Вы умеете создавать сами?* *(можно выбрать несколько вариантов ответа)*
1.компьютер 2. телевизор 3. видеомагнитофон 4. магнитофон, диктофон 5. фото/кино/видеокамера 6. DVD-плеер, мультимедийный плеер, рекордер мобильный телефон 7. другое (что именно?) 8. никакими 9. затрудняюсь ответить.	1. компьютерные тексты Word, Pdf и др. 2. фотографии и другие статичные изображения 3. видео/кинофильмы, клипы 4. звуковые медиатексты 5. мультимедийные презентации 6. компьютерные или видеоанимации (мультфильмы) 7. тексты и изображения для интернет-страниц, порталов 8. компьютерные программы 9. другое (что именно?) 10. никакие. 11. затрудняюсь ответить.

2.2.3. Какие виды активной медийной деятельности Вам свойственны?
(можно выбрать несколько вариантов ответа)
1. создание и последующее активное использование интернет-страниц, блогов
2.создание и последующее активное использование/пополнение мультимедийных портфолио, презентаций
3. создание и последующее активное использование/пополнение фото/видео/кинотекстов
4.создание и последующее активное использование ящиков электронной почты
5. активное членство в интернет-группах, блогах по интересам (одноклассники.ру и др.)
6. активное членство в авторской группе периодического издания (включая интернет-прессу)
7. активное членство в авторской группе радио/телепередач
8. активное членство в группе владельцев интернет-магазина или и иного портала по оказанию коммерческих услуг населению.
9. другое (что именно?)
10. нет никаких видов из перечисленных выше.
11. затрудняюсь ответить.

3.Блок вопросов для выявления уровня когнитивный/информационного показателя медиакомпетентности аудитории

3.1. Знания терминологии медиакультуры

Выберете верное окончание следующих фраз:

3.1.1.Медиатекст – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. субтитры.
2. конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.
3. текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов.
4. текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники.
5. затрудняюсь ответить

3.1.2.Медийный монтаж – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. сборка отдельных блоков медиааппаратуры.
2. удобное размещение медиатехники в интерьере любого помещения.
3. процесс создания медиатекста путем «сборки»/«склейки» единого целого из отдельных частей.
4. техническое устройство для мультимедийных спецэффектов.
5. затрудняюсь ответить.

3.1.3.Категории медиа – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. различные виды и формы медиааппаратуры.
2. различные градации стоимости медиатехники.
3. различные по структуре медиаагентства.
4. различные виды, формы и жанры медиатекстов.
5. затрудняюсь ответить.

3.1.4.Медиатека – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. магазин, торгующий медиатехникой.
2. структурное подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.

3. прокатный пункт компьютерных дисков, видеокассет и DVD.
4. терапевтический центр медитации.
5. затрудняюсь ответить.

3.1.5.Медиакультура – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.
2. способность человека культурно вести себя в медиатеке.
3. способность культурного человека к медитации.
4. культура продажи медиатехники различных форм и видов.
5. затрудняюсь ответить.

3.1.6.Медиавосприятие – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. выявление технического качества медиатехники.
2. восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации.
3. восприятие медиатекстов любых видов и жанров.
4. усвоение медицинских терминов различной степени сложности.
5. затрудняюсь ответить.

3.1.7.Язык медиа – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. дизайн медиааппаратуры различных видов.
2. разговор во время медитации.
3. параметры медианы.
4. комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.
5. затрудняюсь ответить.

3.1.8.Медиакомпетентность – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.
2. способность человека разбираться в технических параметрах медиааппаратуры различного уровня сложности.

3. способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.
4. способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.
5. затрудняюсь ответить.

3.1.9.Фабула медиатекста – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. пересказ сюжета медиатекста вслух
2. часть медиатекста без пролога и эпилога
3. цепь событий в сюжете медиатексте, сюжетная схема медиатекста
4. изобразительный ряд медиатекста
5. затрудняюсь ответить.

3.1.10.Медиарепрезентация – это…
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. презентация нового медиатексте на рынке
2.разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиатексте через систему знаков, символов
3.презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.
4.презентация новых технологий создания медиатекста.
5. затрудняюсь ответить.

3.2.Знания истории медиакультуры

3.2.1. Кто из перечисленных ниже режиссеров активно работал в 1920-х годах? *(нужно выбрать только один вариант ответа)*	**3.2.2. Когда появилась на телеэкранах игра КВН?** *(нужно выбрать только один вариант ответа)*
1. С.Бондарчук	1. 1970-е годы
2. С.Эйзенштейн	2. 1990-е годы
3. Н.Михалков	3. 1960-е годы
4. Э.Рязанов	4. 1980-е годы
5. затрудняюсь ответить.	5. затрудняюсь ответить.

3.2.3. Когда изобрели радио? *(нужно выбрать только один вариант ответа)*	**3.2.4. Кто из перечисленных ниже деятелей медиакультуры получил известность как комедиограф?** *(нужно выбрать только один вариант ответа)*
1. 1920-е годы 2. 1930-е годы 3. 1890-е годы 4. 1940-е годы 5. затрудняюсь ответить.	1. А.Тарковский 2. А.Боровик 3. Г.Александров 4. В.Познер 5. затрудняюсь ответить.

3.2.5. «Монтаж аттракционов» родился в: *(нужно выбрать только один вариант ответа)*	**3.2.6. Какое из следующих ниже утверждений верно?** *(нужно выбрать только один вариант ответа)*
1. в России 2. в США 3. во Франции 4. в Италии 5. затрудняюсь ответить.	1.В России в годы второй мировой войны не транслировались радиопередачи и не снимались фильмы. 2.Эпоха оттепели» в СССР началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа. 3.Фильм «Летят журавли» по сей день остается единственным российским фильмом, получившим «Золотую пальмовую ветвь» в Канне. 4.Масляков был лучшим ведущим телепередачи «Кинопанорама». 5. Затрудняюсь ответить.

3.2.7. Продолжите фразу: «*Эффект Кулешова» был разработан для…* *(нужно выбрать только один вариант ответа)*	**3.2.8. Кто из этих мастеров медиакультуры прославился своей деятельностью в прессе?** *(нужно выбрать только один вариант ответа)*
1. телевидения 2. радио 3. интернета 4. кино 5. затрудняюсь ответить.	1. М.Кольцов 2. Н.Сванидзе 3. А.Каплер 4. С.Сорокина 5. затрудняюсь ответить.

3.2.9. Какой из перечисленных ниже фильмов принадлежит А.Тарковскому? *(нужно выбрать только один вариант ответа)*	**3.2.10. Неореализм – течение, зародившееся в:** *(нужно выбрать только один вариант ответа)*
1. Детство Тёмы 2. Алешкина любовь 3. Иваново детство 4. Детский мир. 5. затрудняюсь ответить.	1. во Франции 2. в Германии. 3. в Италии 4. в США 5. затрудняюсь ответить.

3.3. Знания теории медиакультуры

3.3.1.Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на изучении знаковых систем? *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. эстетическая 2. протекционистская 3. семиотическая 4. идеологическая 5. затрудняюсь ответить.	**3.3.2. Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теории медиакультуры?** *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. репрезентация 2. аудитория 3. категория 4. медиана 5. затрудняюсь ответить.

3.3.3. Какой из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа? *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. Дж.Гербнер 2. М.Маклюен 3. Г.Лассуэл 4. У.Эко 5. затрудняюсь ответить.	**3.3.4. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?** *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. Аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста. 2. Коллаж – использование разностильных объектов и фактур в одном медиатексте. 3. Агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты. 4. Все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы. 5. затрудняюсь ответить.

3.3.5. Расположите приведенные ниже фазы создания аудиовизуального медиатекста в порядке логической последовательности этапов:

1. Заявка.
2. Съемочный процесс.
3. Сценарий.
4. Замысел.
5. Затрудняюсь ответить.

3.3.6. Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре? *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. терапевтическая 2. информационная 3. развлекательная 4. вегетативная 5. затрудняюсь ответить.	**3.3.7. Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре?** *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. перцептивные 2. селективные 3. кинологические 4. аналитические 5. затрудняюсь ответить.

3.3.8. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?
(нужно выбрать только один вариант ответа)
1. теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.
2. средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.
3. экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.
4. критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.
5. затрудняюсь ответить.

3.3.9. Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на прдположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию. *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. культурологическая 2. инъекционная 3. социокультурная 4. эстетическая 5. затрудняюсь ответить.	**3.3.10. Продолжите фразу**: ***Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это …*** *(нужно выбрать только один вариант ответа)* 1. система способов и приемов аудиовизуального монтажа. 2. система манипуляций при создании медиатехники. 3. система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение. 4. система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры. 5. затрудняюсь ответить.

Приложение 5. Итоги констатирующего эксперимента по выявлению уровней медиакомпетентности аудитории (студенты Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова)

Число опрошенных – 123 человека
(90 – женского пола и 33 – мужского пола)

1.Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 1. Привлекательные для студентов жанры прессы

№	Привлекательные для студентов жанры прессы	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	66.7%	54.5%	63.4%
2	аналитические, публицистические	47.8%	54.5%	49.6%
3	литературные	46.7%	57.6%	49.6%
4	игры/конкурсы	56.7%	36.4%	51.2%
5	реклама	1.8%	45.5%	13.8%
6	другие	1,0%	0,0%	0,81%
7	нет привлекательных жанров	0,0%	0,0%	0,0%
8	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 2. Привлекательные для студентов жанры радиопередач

№	Привлекательные для студентов жанры радиопередач	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	50,0%	27.3%	43.9%
2	аналитические, публицистические	13.3%	9.1%	12.2%
3	литературно-драматические	13.3%	9.1%	12.2%
4	музыкальные (классика)	13.3%	0%	9.8%
5	музыкальные (джаз)	6.7%	9.1%	7.3%
6	музыкальные (фолк)	6.7%	0,0%	4.9%
7	музыкальные (поп, рок)	90,0%	63.6%	82.9%
8	игры/конкурсы	33.3%	0,0%	24.4%
9	реклама	0,0%	18.2%	4.9%
10	другие	3.3%	0,0%	2.4%
11	нет привлекательных жанров	0,0%	18.2%	4.9%
12	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 3. Привлекательные для студентов жанры телепередач

№	Привлекательные для студентов жанры телепередач	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	50,0%	27.3%	43.9%
2	аналитические, публицистические	33.3%	27.3%	31.7%
3	литературно-драматические, кинематографические	83.3%	72.7%	80.5%
4	музыкальные (классика)	6.7%	0,0%	4.9%
5	музыкальные (джаз)	0,0%	9.1%	2.4%
6	музыкальные (фолк)	31.1%	0,0%	2.4%
7	музыкальные (поп, рок)	63.3%	63.6%	63.4%
8	игры/конкурсы	46.7%	0,0%	34.1%
9	реклама	3.3%	18.2%	7.3%
10	другие	3.3%	0,0%	2.4%
11	нет привлекательных жанров	0,0%	3,0%	2.4%
12	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 4. Привлекательные для студентов жанры интернет-сайтов

№	Привлекательные для студентов жанры интернет-сайтов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	53.3%	45.5%	51.2%
2	аналитические, публицистические	43.3%	45.4%	43.9%
3	литературные	23.3%	27.3%	22.8%
4	телевизионно-кинематографические	63.3%	27.3%	53.7%
5	музыкальные (классика)	10,0%	18.2%	12.2%
6	музыкальные (джаз)	0,0%	9.1%	2.4%
7	музыкальные (фолк)	3.3%	9.1%	4.9%
8	музыкальные (поп, рок)	76.7%	63.6%	73.2%
9	игры/конкурсы	30,0%	18.2%	26.8%
10	реклама	3.3%	9.1%	4.9%
11	другие	10,0%	0,0%	7.3%
12	нет привлекательных жанров	0,0%	3,0%	2.4%
13	затруднение с ответом	0,0%	3,0%	2.4%

Таблица 5. Привлекательные для студентов жанры фильмов/телесериалов

№	Привлекательные для студентов жанры фильмов/телесериалов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	вестерн	10%	18.2%	12.2%
2	водевиль	0,0%	9.1%	2.4%
3	детектив	43.3%	36.4%	41.5%
4	драма	46.7%	45.4%	46.3%
5	комедия	93.3%	54.5%	82.9%
6	мелодрама	70%	27.3%	58.5%
7	миф	30%	27.3%	29.3%
8	мюзикл	26.7%	9.1%	21.9%
9	оперетта	3.3%	9.1%	4.9%
10	пеплум	0,0%	0,0%	0,0%
11	притча	6.7%	9.1%	7.3%
12	сатира	10%	9.1%	9.8%
13	сказка	33.3%	63.6%	41.5%
14	трагедия	20%	0,0%	14.6%
15	триллер	40%	45.4%	41.5%
16	фантастика	53.3%	63.6%	56.1%
17	фильм катастроф	33.3%	27.3%	31.7%
18	фильм ужасов	33.3%	36.3%	34.1%
19	синтез жанров	10,0%	27.3%	14.6%
20	другие	0,0%	3,0%	2.4%
21	нет привлекательных жанров	3.3%	0,0%	2.4%
22	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 6. Привлекательные для студентов жанры видео/компьютерных игр

№	Привлекательные для студентов жанры видео/компьютерных игр	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	action	26.7%	27.3%	26.8%
2	головоломки, пазлы	66.7%	54.5%	63.4%
3	квесты /расследования	30,0%	36.4%	31.7%
4	музыкальные	20,0%	36.4%	24.4%
5	ролевые	36.7%	54.5%	41.5%
6	симуляторы/менеджеры	23.3%	27.3%	24.4%
7	стратегии	23.3%	54.5%	31.7%
8	другие	3.3%	0,0%	2.4%
9	нет привлекательных жанров	10,0%	36.4%	17.1%
10	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 7. Привлекательные для студентов темы медиатекстов медиатекстах прессы, радио/телепередач, интернет-сайтов, компьютерных игр

№	Привлекательные для студентов темы медиатекстов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данную тему:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	военная	6.7%	27.3%	12.2%
2	историческая	43.3%	36.4%	41.5%
3	космическая	16.7%	18.2%	17.1%
4	криминальная	33.3%	18.2%	29.3%
5	любовная	66.7%	36.4%	58.5%
6	мистическая	36.7%	36.4%	36.6%
7	молодежная	80,0%	45.4%	70.7%
8	научно-техническая	20,0%	9.1%	17.1%
9	нравственная	13.3%	36.4%	19.5%
10	политическая	13.3%	9.1%	12.2%
11	приключенческая	53.3%	36.4%	48.8%
12	производственная (бизнеса)	6.7%	0,0%	4.9%
13	психопатологическая	20,0%	0,0%	14.6%
14	религиозная	13.3%	0,0%	9.8%
15	современная	56.7%	27.3%	41.5%
16	спортивная	26.7%	9.1%	21.9%
17	экологическая	36.7%	9.1%	29.3%
18	школьная, педагогическая	10%	18.2%	12.2%
19	эротическая	26.7%	36.4%	29.3%
20	другая	0,0%	0,0%	0,0%
21	нет привлекательных тем	0,0%	0,0%	0,0%
22	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 8. Мотивы контактов студентов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, компьютерными играми, Интернетом и т.д.), медиатекстами

№	Мотивы контактов студентов с медиа, медиатекстами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный мотив:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	стремление к развлечению	53.3%	45.4%	51.2%
2	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста)	16.7%	18.2%	17.1%
3	стремление получить новую информацию	76.7%	54.5%	70.7%
4	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	3.3%	0,0%	2.4%

№	Мотивы контактов студентов с медиа, медиатекстами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный мотив:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
5	стремление к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни)	30%	54.5%	41.5%
6	стремление к острым, стрессовым ощущениям в время контакта с динамичным, медиатекстов активного действия (action)	6.7%	0,0%	4.9%
7	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста)	23.3%	36.4%	26.8%
8	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	16.7%	18.2%	17.1%
9	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстов)	6.7%	18.2%	9.8%
10	стремление к «разоблачению»,критике содержания медиатекста, позиции его авторов	10,0%	18.2%	12.2%
11	стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста	10,0%	0%	7.3%
12	стремление получить (в качестве результата контакта) материальную, финансовую пользу	6.7%	13%	5.7%
13	стремление научиться создавать и распространять медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов	10,0%	0,0%	7.3%
14	стремление просто занять свободное время	46.7%	45.4%	46.3%
15	поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей	56.7%	36.4%	51.2%
16	стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры	13.3%	9.1%	12.2%
17	стремление услышать любимую музыку	66.7%	45.4%	61%
18	стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора	30%	27.3%	34.1%
19	стремление увидеть/услышать любимого актера/ведущего	20%	36.4%	24.4%
20	другие мотивы контактов с медиатекстами.	3.3%	0,0%	2.4%
21	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами	0,0%	6,0%	1.6%
22	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Мы условились считать, что

- **высоким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 80% -100% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.
- **средним уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 50% – 79% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.
- **низким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы менее чем на 50% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

Таблица 9. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 1 (мотивационный показатель медиакомпетентности)

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к мотивационному показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к мотивационному показателю:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1).	0,0%	0,0%	0,0%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1).	3.3%	9,0%	4.9%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1)	96.7%	91,0%	95.1%

2.Блок вопросов для выявления уровня пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 10. Частота контактов аудитории с текстами прессы

№	Частота контактов с текстами прессы	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	3.3%	0,0%	2.4%
2	несколько раз в неделю	43.3%	18.2%	36.6%
3	несколько раз в месяц	20,0%	27.2%	21.9%
4	редко	26.7%	18.2%	24.4%
5	никогда	0,0%	36.4%	9.8%
6	затруднение с ответом	6.7%	0,0%	4.9%

Таблица 11. Частота контактов аудитории с радиопередачами

№	Частота контактов с радиопередачами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	33.3%	9.1%	26.8%
2	несколько раз в неделю	23.3%	0,0%	17.1%
3	несколько раз в месяц	10,0%	0,0%	7.3%
4	редко	30%	63.6%	39%
5	никогда	3.3%	27.3%	9.8%
6	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 12. Частота контактов аудитории с телепередачами

№	Частота контактов с телепередачами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	80,0%	45.5%	70.7%
2	несколько раз в неделю	13.3%	0,0%	9.8%
3	несколько раз в месяц	3.3%	18.1%	7.3%
4	редко	0%	27.3%	7.3%
5	никогда	3.3%	3.3%	3.3%
6	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 13. Частота контактов аудитории с Интернетом

№	Частота контактов с Интернетом	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	76.6%	63.6%	73.2%
2	несколько раз в неделю	16.7%	27.3%	19.5%
3	несколько раз в месяц	0,0%	0,0%	0,0%
4	редко	6.7%	0,0%	4.9%
5	никогда	0,0%	9.1%	2.4%
6	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 14. Частота контактов аудитории с видео/компьютерными играми

№	Частота контактов с видео/компьютерными играми	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	6.7%	27.3%	12.2%
2	несколько раз в неделю	26.7%	18.2%	24.4%
3	несколько раз в месяц	13.3%	0,0%	9.8%
4	редко	36.7%	36.4%	36.6%
5	никогда	16.7%	18.1%	17.1%
6	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 15. Частота контактов аудитории с мобильным телефоном

№	Частота контактов с мобильным телефоном	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	100%	90.9%	97.6%
2	несколько раз в неделю	0,0%	9.1%	2.4%
3	несколько раз в месяц	0,0%	0,0%	0,0%
4	редко	0,0%	0,0%	0,0%
5	никогда	0,0%	0,0%	0,0%
6	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 16. Виды медийной аппаратуры, которыми умеет пользоваться аудитория

№	*Виды медийной аппаратуры, которыми умеет пользоваться данная аудитория*	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Компьютер	93.3%	90.9%	92.7%
2	Телевизор	96.7%	100%	97.6%
3	Видеомагнитофон	80%	90.9%	82.9%
4	Магнитофон, диктофон	73.3%	100%	80.5%
5	Фото/видео/кинокамера	73.3%	100%	80.5%
6	DVD-плеер, мультимедийный плеер, рекордер	80,0%	100%	85.4%
7	мобильный телефон	96.7%	100%	97.6%
8	другое	0,0%	3 9.1%	2.4%
9	Нет никаких пользовательских умений по отношению к медийной аппаратуре	3.3%	0,0%	2.4%
10	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 17. Типы медиатекстов, которые умеет создавать аудитория

№	*Типы медиатекстов, которые умеет создавать аудитория*	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	компьютерные тексты Word, Pdf и др.	86.7%	81.8%	85.4%
2	фотографии и другие статичные изображения	60,0%	72.7%	63.4%
3	видео/кинофильмы, клипы	16.7%	63.6%	29.3%
4	звуковые медиатексты	13.3%	63.6%	26.8%
5	мультимедийные презентации, портфолио	60%	54.5%	58.5%
6	компьютерные или видеоанимации (мультфильмы)	3.3%	18.2%	7.3%
7	тексты и изображения для интернет-страниц, порталов	6.7%	18.2%	9.8%
8	компьютерные программы	0,0%	0,0%	0,0%
9	другое	0,0%	0,0%	0,0%
10	Нет никаких пользовательских умений по созданию медиатекстов	3.3%	9.1%	4.9%
11	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 18. Типы медийной деятельности/активности аудитории

№	*Типы медийной деятельности/активности аудитории*	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	**Мужского пола**	**Всего**
1	создание и последующее активное использование интернет-страниц, блогов	26.7%	27.3%	26.8%
2	создание и последующее активное использование/пополнение мульти-медийных портфолио, презентаций	10,0%	45.4%	19.5%
3	создание и последующее активное использование/пополнение фото/видео/кинотекстов	46.7%	45.4%	46.3%
4	Создание и последующее активное использование ящиков электронной почты	33.3%	63.6%	41.5%
5	Активное членство в интернет-группах, бло-гах по интересам (одноклассники.ру и др.)	50,0%	36.4%	49.6%
6	активное членство в авторской группе периодического издания (включая интернет-прессу)	3.3%	0,0%	2.4%
7	активное членство в авторской группе радио/телепередач	0,0%	3,0%	2.4%
8	активное членство в группе владельцев интернет-магазина или и иного портала по оказанию коммерческих услуг населению.	0,0%	3,0%	2.4%
9	другое	0,0%	0,0%	0,0%
10	Нет никаких выбранных типов медийной деятельности/активности	3.3%	3,0%	3.3%
11	затруднение с ответом	23.3%	0,0%	17.1%

Мы условились считать, что

- **высоким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 80% -100% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать 80% -100%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты 80%-100% видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.
- **средним уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 50% -79% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать 50% -79%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты 50%-79% видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.

- низким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые умеют пользоваться менее 50% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать менее 50%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты менее 50 % видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.

Таблица 19. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 2 (пользовательский/контактный показатель медиакомпетентности)

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к пользовательскому показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к пользовательскому показателю:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% утвердительных ответов на все вопросы бока № 2).	0,0%	0,0%	0,0%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% утвердительных ответов на все вопросы блока № 2).	13.3%	9.1%	12.2%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% утвердительных ответов на все вопросы блока № 2).	86.7%	90.9%	87.8%

3.Блок вопросов для выявления уровня когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 20. Выбранные аудиторией определения слова «Медиатекст»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиатекст»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	субтитры	0,0%	0,0%	0,0%
2	конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.	76.7%	81.8%	78%
3	текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов	10,0%	9.1%	9.8%
4	текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники	6.7%	9.1%	7.3%
5	затруднение с ответом	6.7%	0,0%	4.9%

Таблица 21. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Медийный монтаж»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Медийный монтаж»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	сборка отдельных блоков медиааппаратуры	6.7%	0,0%	4.9%
2	удобное размещение медиатехники в интерьере любого помещения.	0,0%	0,0%	0,0%
3	процесс создания медиатекста путем «сборки»/«склейки» единого целого из отдельных частей.	83.3%	81.8%	82.9%
4	техническое устройство для мультимедийных эффектов	6.7%	9.1%	7.3%
5	затруднение с ответом	3.3%	9.1%	4.9%

Таблица 22. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Категории медиа»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Категории медиа»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	различные виды и формы медиааппаратуры.	3.3%	0,0%	2.4%
2	различные градации стоимости медиатехники.	0,0%	0,0%	0,0%
3	различные по структуре медиаагентства.	3.3%	0,0%	2.4%
4	различные виды, формы и жанры медиатекстов.	73.4%	90.9%	78.1%
5	затруднение с ответом	20%	9.1%	17.1%

Таблица 23. Выбранные аудиторией определения слова «Медиатека»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиатека»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	магазин, торгующий медиатехникой.	3.3%	0,0%	2.4%
2	структурное подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.	70%	81.8%	73.2%
3	прокатный пункт компьютерных дисков, видеокассет и DVD.	3.3%	9.1%	4.9%
4	терапевтический центр медитации.	3.3%	0,0%	2.4%
5	затруднение с ответом	20,0%	9.1%	17.1%

Таблица 24. Выбранные аудиторией определения слова «Медиакультура»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиакультура»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.	86.7%	100%	90.3%
2	способность культурного человека к медитации.	3.3%	0,0%	2.4%
3	способность человека культурно вести себя в медиатеке	0,0%	0,0%	0,0%
4	культура продажи медиатехники различных форм и видов.	0,0%	0,0%	0,0%
5	затруднение с ответом	10,0%	0,0%	7.3%

Таблица 25. Выбранные аудиторией определения слова «Медиавосприятие»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиавосприятие»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	выявление технического качества медиатехники.	0,0%	0,0%	0,0%
2	восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации.	3.3%	0,0%	2.4%
3	восприятие медиатекстов любых видов и жанров.	86.7%	100%	90.3%
4	усвоение медицинских терминов различной степени сложности.	0,0%	0,0%	0,0%
5	затруднение с ответом	10%	0,0%	7.3%

Таблица 26. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Язык Медиа»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Язык медиа»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	дизайн медиааппаратуры различных видов.	0,0%	0,0%	0,0%
2	разговор во время медитации.	0,0%	0,0%	0,0%
3	параметры медианы.	0,0%	0,0%	0,0%
4	комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.	86.7%	100%	90.3%
5	затруднение с ответом	13.3%	0,0%	9.7%

Таблица 27. Выбранные аудиторией определения слова «Медиакомпетентность»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиакомпетентность»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.	56.7%	81.8%	63.4%
2	способность человека разбираться в технических параметрах медиааппаратуры различного уровня сложности.	16.7%	9.1%	14.7%
3	способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.	6.7%	9.1%	7.3%
4	способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.	10,0%	0,0%	7.3%
5	затруднение с ответом	10,0%	0,0%	7.3%

Таблица 28. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Фабула медиатекста»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Фабула медиатекста»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	пересказ сюжета медиатекста вслух	0,0%	0,0%	0,0%
2	часть медиатекста без пролога и эпилога	10,0%	9.1%	9.8%
3	цепь событий в сюжете медиатексте, сюжетная схема медиатекста	46.7%	27.3%	41.5%
4	изобразительный ряд медиатекста	0,0%	9.1%	2.4%
5	затруднение с ответом	43.3%	54.5%	46.3%

Таблица 29. Выбранные аудиторией определения слова «Медиарепрезентация»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиарепрезентация»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	презентация нового медиатексте на рынке	0,0%	0,0%	0,0%
2	разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиатексте через систему знаков, символов	53.3%	36.3%	48.8%
3	презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.	6.7%	36.4%	14.6%
4	презентация новых технологий создания медиатекста.	26.7%	0,0%	19.5%
5	затруднение с ответом	13.3%	27.3%	17.1%

Таблица 30. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из перечисленных ниже режиссеров активно работал в 1920-х годах?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	С.Бондарчук	10,0%	18.2%	12.2%
2	С.Эйзенштейн	33.3%	36.3%	34.1%
3	Н.Михалков	0,0%	0,0%	0,0%
4	Э.Рязанов	26.7%	9.1%	22%
5	затруднение с ответом	30%	36.4%	31.7%

Таблица 31. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Когда появилась на телеэкранах игра КВН?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	1970-е годы	36.7%	27.3%	34.1%
2	1990-е годы	13.3%	0,0%	9.8%
3	1960-е годы	26.6%	45.4%	31.7%
4	1980-е годы	6.7%	0,0%	4.9%
5	затруднение с ответом	16.7%	27.3%	19.5%

Таблица 32. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Когда изобрели радио?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	1920-е годы	33.3%	27.3%	31.7%
2	1930-е годы	20,0%	0,0%	14.6%
3	1890-е годы	26.7 %	45.4%	31.7%
4	1940-е годы	3.3%	0,0%	2.4%
5	затруднение с ответом	16.7%	27.3%	19.6%

Таблица 33. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из перечисленных ниже деятелей медиакультуры получил известность как комедиограф?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	А.Тарковский	10,0%	9.1%	9.8%
2	А.Боровик	16.7%	18.2%	17.1%
3	Г.Александров	6.7%	9.1%	7.3%
4	В.Познер	3.3%	9.1%	4.9%
5	затруднение с ответом	63.3%	54.5%	60.9%

Таблица 34. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой стране родился «монтаж аттракционов»?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	В России	0,0%	0,0%	0,0%
2	В США	33.3%	27.3%	31.7%
3	Во Франции	10,0%	9.1%	9.8%
4	В Италии	0,0%	0,0%	0,0%
5	затруднение с ответом	56.7%	63.6%	58.5%

Таблица 35. Выбранные аудиторией варианты правильных, с ее точки зрения, ответов

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	в России в годы второй мировой войны не транслировались радиопередачи и не снимались фильмы.	0,0%	0,0%	0,0%
2	«эпоха оттепели» в СССР началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа.	10,0%	27.3%	14.6%
3	фильм «Летят журавли» по сей день остается единственным российским фильмом, получившим «Золотую пальмовую ветвь» в Канне.	30,0%	18.2%	26.8%
4	А.А.Масляков был лучшим ведущих телепередачи «Кинопанорама»	3.3%	9.1%	4.9%
5	затруднение с ответом	56.7%	45.4%	53.7%

Таблица 36. Выбранные аудиторией варианты продолжения фразы: «*Эффект Кулешова» был разработан для…*

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Телевидения	23.4%	18.2%	22%
2	Радио	3.3%	0,0%	2.4%
3	Интернета	0,0%	0,0%	0,0%
4	кино	13.3%	3,0%	10.6%
5	затруднение с ответом	60%	78.8%	65%

Таблица 37. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из этих мастеров медиакультуры прославился своей деятельностью в прессе?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	М.Кольцов	10,0%	0,0%	7.3%
2	Н.Сванидзе	20,0%	27.3%	22%
3	А.Каплер	3.3%	9.1%	4.9%
4	С.Сорокина	13.3%:	0,0%	9.7%
5	затруднение с ответом	53.4%	63.6%	56.1%

Таблица 38. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какой из перечисленных фильмов принадлежит А.Тарковскому?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Детство Тёмы	6.7%	9.1%	7.3%
2	Алешкина любовь	13.3%	18.2%	14.6%
3	Иваново детство	13.3%	18.2%	14.6%
4	Детский мир	0,0%	0,0%	0,0%
5	затруднение с ответом	66.7%	54.5%	63.5%

Таблица 39. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой стране зародилось течение «Неореализм»?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Во Франции	20,0%	0,0%	14.6%
2	В Германии	13.3%	36.3%	19.5%
3	В Италии	23.4%	0,0%	17.1%
4	В США	13.3%	18.2%	14.6%
5	затруднение с ответом	30,0%	45.5%	34.2%

Таблица 40. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на изучении знаковых систем?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	эстетическая	0,0%	0,0%	0,0%
2	протекционистская	23.4%	18.2%	22%
3	семиотическая	26.7%	27.3%	26.8%
4	идеологическая	20,0%	0,0%	14.6%
5	затруднение с ответом	30,0%	54.5%	36.6%

Таблица 41. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теории медиакультуры?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	репрезентация	3.3%	0,0%	2.4%
2	аудитория	10,0%	18.2%	12.2%
3	категория	3.3%	9.1%	4.9%
4	медиана	70,0%	63.6%	68.3%
5	затруднение с ответом	13.4%	9.1%	12.2%

Таблица 42. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какой из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Дж.Гербнер	6.7%	9.1%	7.3%
2	М.Маклюэн	0,0%	9.1%	2.4%
3	Г.Лассуэл	0,0%	0,0%	0,0%
4	У.Эко	3.3%	0,0%	2.4%
5	затруднение с ответом	90,0%	81.8%	87.9%

Таблица 43. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.	0%	0%	0%
2	коллаж – использование разностильных объектов и фактур в одном медиатексте.	0%	9.1%	2.4%
3	агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты.	0%	9.1%	2.4%
4	все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.	56.7%	27.3%	48.8%
5	затруднение с ответом	43.3%	54.5%	46.4%

Таблица 44. Выбранные аудиторией варианты фаз создания аудиовизуального медиатекста в порядке логической последовательности этапов.

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	верное расположение	6.7%	9.1%	7.3%
2	неверное расположение	73.3%	72.7%	73.2%
3	затруднение с ответом	20,0%	18.2%	19.5%

Таблица 45. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	терапевтическая	16.7%	18.2%	17.1%
2	информационная	0,0%	0,0%	0,0%
3	развлекательная	0,0%	0,0%	0,0%
4	вегетативная	76.7%	63.6%	73.2%
5	затруднение с ответом	6.6%	18.2%	9.7%

Таблица 46. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	перцептивные	3.3%	9.1%	4.9%
2	селективные	43.4%	54.5%	46.3%
3	кинологические	13.3%	9.1%	12.2%
4	аналитические	0,0%	0,0%	0,0%
5	затруднение с ответом	40,0%	27.3%	36.6%

Таблица 47. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой из приведенных 4-х фраз содержится ошибка?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.	0,0%	9.1%	2.4%
2	средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.	0,0%	9.1%	2.4%
3	экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.	6.7%	0,0%	4.9%
4	критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.	6.7%	18.2%	9.8%
5	затруднение с ответом	86.6%	63.6%	80.5%

Таблица 48. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	культурологическая	6.7%	9.1%	7.3%
2	инъекционная	20%	0,0%	14.6%
3	социокультурная	6.7%	27.3%	12.2%
4	эстетическая	13.3%	9.1%	12.2%
5	затруднение с ответом	53.3%	54.5%	53.7%

Таблица 49. Выбранные аудиторией варианты продолжения фразы Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это …

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	система способов и приемов аудиовизуального монтажа.	6.7%	0,0%	4.9%
2	система манипуляций при создании медиатехники.	3.3%	0,0%	2.4%
3	система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение.	46.7%	63.6%	51.2%
4	система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.	0,0%	0,0%	0,0%
5	затруднение с ответом	43.3%	36.4%	41.5%

Таблица 50. Число правильных ответов студентов на вопросы блока 3 (когнитивный/информационный показатель медиакомпетентности)

№	Типы правильных ответов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Ответ на вопрос 3.1.1.	76.7%	81.8%	78%
2	Ответ на вопрос 3.1.2.	83.3%	81.8%	82.9%
3	Ответ на вопрос 3.1.3.	73.4%	90.9%	78,0%
4	Ответ на вопрос 3.1.4.	70,0%	81.8%	73.2%
5	Ответ на вопрос 3.1.5.	86.7%	100%	90.2%
6	Ответ на вопрос 3.1.6.	86.7%	100%	90.2%
7	Ответ на вопрос 3.1.7.	86.7%	100%	90.2%
8	Ответ на вопрос 3.1.8.	56.7%	81.8%	63.4%
9	Ответ на вопрос 3.1.9.	46.7%	27.3%	41.5%
10	Ответ на вопрос 3.1.10	53.3%	36.4%	48.8%
11	Ответ на вопрос 3.2.1.	33.3%	36.4%	34.1%
12	Ответ на вопрос 3.2.2.	26.6%	45.4%	31.7%
13	Ответ на вопрос 3.2.3.	26.7%	27.3%	26.8%
14	Ответ на вопрос 3.2.4.	6.7%	9.1%	7.3%
15	Ответ на вопрос 3.2.5.	0,0%	0,0%	0,0%
16	Ответ на вопрос 3.2.6.	30,0%	18.2%	26.8%
17	Ответ на вопрос 3.2.7.	13.3%	9.1%	12.2%
18	Ответ на вопрос 3.2.8.	10,0%	0,0%	7.3%
19	Ответ на вопрос 3.2.9.	13.3%	18.2%	14.6%
20	Ответ на вопрос 3.2.10	23.4%	0,0%	17.1%
21	Ответ на вопрос 3.3.1.	26.7%	27.3%	26.8%

№	Типы правильных ответов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
22	Ответ на вопрос 3.3.2.	70,0%	63.6%	68.3%
23	Ответ на вопрос 3.3.3.	0,0%	9.1%	2.4%
24	Ответ на вопрос 3.3.4.	56.7%	27.3%	48.8%
25	Ответ на вопрос 3.3.5.	6.7%	9.1%	7.3%
26	Ответ на вопрос 3.3.6.	76.7%	63.6%	73.2%
27	Ответ на вопрос 3.3.7.	13.3%	9.1%	12.2%
28	Ответ на вопрос 3.3.8.	6.7%	18.2%	9.8%
29	Ответ на вопрос 3.3.9.	20,0%	0,0%	14.6%
30	Ответ на вопрос 3.3.10.	46.7%	63.6%	51.2%
	Средний процент верных ответов на все 30 вопросов	**40.4%**	**41.2%**	**40,8%**

При этом мы условились считать, что высоким уровнем когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, правильно ответившие на 80% -100% вопросов. В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50% – 79% вопросов, можно квалифицировать как обладающих средним уровнем когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности. А на получивших менее 50% верных ответов – низким.

Таблица 51. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 3 (когнитивный/информационный показатель медиакомпетентности)

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% верных ответов на на все вопросы).	0,0%	0,0%	0,0%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% верных ответов на все вопросы).	33,3%	36.4%	34.1%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% верных ответов на все вопросы).	66,7%	63.6%	65.9%

Приложение 6. Итоги констатирующего эксперимента по выявлению уровней медиакомпетентности аудитории (студентов Южного федерального университета)

Число опрошенных – 103 человека
(63 – женского пола и 40 – мужского пола)

1.Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 1. Привлекательные для студентов жанры прессы

№	Привлекательные для студентов жанры прессы	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	71,4%	76,9%	73,5%
2	аналитические, публицистические	57,1%	64,1%	59,8%
3	литературные	41,3%	20,5%	33,3%
4	игры/конкурсы	20,6%	17,9%	19,6%
5	реклама	19,0%	7,7%	14,7%
6	другие	1,6%	5,1%	2,9%
7	нет привлекательных жанров	3,2%	2,6%	2,9%
8	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 2. Привлекательные для студентов жанры радиопередач

№	Привлекательные для студентов жанры радиопередач	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	54,8%	46,2%	51,5%
2	аналитические, публицистические	27,4%	41,0%	32,7%
3	литературно-драматические	11,3%	5,1%	8,9%
4	музыкальные (классика)	9,7%	25,6%	15,8%
5	музыкальные (джаз)	21,0%	10,3%	16,8%
6	музыкальные (фолк)	1,6%	0,0%	1,0%
7	музыкальные (поп, рок)	75,8%	53,8%	67,3%
8	игры/конкурсы	16,1%	15,4%	15,8%
9	реклама	6,5%	0,0%	4,0%
10	другие	1,6%	2,6%	2,0%
11	нет привлекательных жанров	3,2%	5,1%	4,0%
12	затруднение с ответом	4,8%	0,0%	3,0%

Таблица 3. Привлекательные для студентов жанры телепередач

№	Привлекательные для студентов жанры телепередач	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	73,0%	56,4%	66,7%
2	аналитические, публицистические	42,9%	53,8%	47,1%
3	литературно-драматические, кинематографические	66,7%	56,4%	62,7%
4	музыкальные (классика)	6,3%	12,8%	8,8%
5	музыкальные (джаз)	12,7%	2,6%	8,8%
6	музыкальные (фолк)	3,2%	2,6%	2,9%
7	музыкальные (поп, рок)	54,0%	35,9%	47,1%
8	игры/конкурсы	11,1%	15,4%	12,7%
9	реклама	6,3%	5,1%	5,9%
10	другие	0,0%	2,6%	1,0%
11	нет привлекательных жанров	3,2%	7,7%	4,9%
12	затруднение с ответом	1,6%	0,0%	1,0%

Таблица 4. Привлекательные для студентов жанры интернет-сайтов

№	Привлекательные для студентов жанры интернет-сайтов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	информационные	71,4%	53,8%	64,7%
2	аналитические, публицистические	50,8%	53,8%	52,0%
3	литературные	30,2%	15,4%	24,5%
4	телевизионно-кинематографические	65,1%	69,2%	66,7%
5	музыкальные (классика)	7,9%	7,7%	7,8%
6	музыкальные (джаз)	17,5%	5,1%	12,7%
7	музыкальные (фолк)	3,2%	2,6%	2,9%
8	музыкальные (поп, рок)	46,0%	41,0%	44,1%
9	игры/конкурсы	15,9%	23,1%	18,6%
10	реклама	11,1%	2,6%	7,8%
11	другие	3,2%	0,0%	2,0%
12	нет привлекательных жанров	0,0%	2,6%	1,0%
13	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 5. Привлекательные для студентов жанры фильмов/телесериалов

№	Привлекательные для студентов жанры фильмов/телесериалов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	вестерн	9,5%	28,2%	16,7%
2	водевиль	1,6%	0,0%	1,0%
3	детектив	33,3%	30,8%	32,4%
4	драма	54,0%	20,5%	41,2%
5	комедия	76,2%	82,1%	78,4%
6	мелодрама	54,0%	12,8%	38,2%
7	миф	17,5%	23,1%	19,6%
8	мюзикл	30,2%	10,3%	22,5%
9	оперетта	1,6%	2,6%	2,0%
10	пеплум	0,0%	0,0%	0,0%
11	притча	3,2%	2,6%	2,9%
12	сатира	14,3%	20,5%	16,7%
13	сказка	30,2%	17,9%	25,5%
14	трагедия	19,0%	15,4%	17,6%
15	триллер	34,9%	35,9%	35,3%
16	фантастика	31,7%	48,7%	38,2%
17	фильм катастроф	20,6%	41,0%	28,4%
18	фильм ужасов	31,7%	43,6%	36,3%
19	синтез жанров	23,8%	25,6%	24,5%
20	другие	3,2%	2,6%	2,9%
21	нет привлекательных жанров	0,0%	5,1%	2,0%
22	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 6. Привлекательные для студентов жанры видео/компьютерных игр

№	Привлекательные для студентов жанры видео/компьютерных игр	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	action	33,3%	59,0%	43,1%
2	головоломки, пазлы	33,3%	12,8%	25,5%
3	квесты /расследования	20,6%	28,2%	23,5%
4	музыкальные	17,5%	0,0%	10,8%
5	ролевые	23,8%	28,2%	25,5%
6	симуляторы/менеджеры	6,3%	28,2%	14,7%
7	стратегии	34,9%	35,9%	35,3%
8	другие	0,0%	0,0%	0,0%
9	нет привлекательных жанров	20,6%	17,9%	19,6%
10	затруднение с ответом	1,6%	2,6%	2,0%

Таблица 7. Привлекательные для студентов темы медиатекстов медиатекстах прессы, радио/телепередач, интернет-сайтов, компьютерных игр

№	Привлекательные для студентов темы медиатекстов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данную тему:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	военная	18,0%	38,5%	26,0%
2	историческая	49,2%	51,3%	50,0%
3	космическая	9,8%	23,1%	15,0%
4	криминальная	24,6%	33,3%	28,0%
5	любовная	49,2%	15,4%	36,0%
6	мистическая	34,4%	23,1%	30,0%
7	молодежная	49,2%	53,8%	51,0%
8	научно-техническая	14,8%	38,5%	24,0%
9	нравственная	27,9%	17,9%	24,0%
10	политическая	57,4%	59,0%	58,0%
11	приключенческая	21,3%	25,6%	23,0%
12	производственная (бизнеса)	16,4%	10,3%	14,0%
13	психопатологическая	26,2%	23,1%	25,0%
14	религиозная	11,5%	15,4%	13,0%
15	современная	45,9%	30,8%	40,0%
16	спортивная	16,4%	48,7%	29,0%
17	экологическая	9,8%	0,0%	6,0%
18	школьная, педагогическая	13,1%	5,1%	10,0%
19	эротическая	11,5%	23,1%	16,0%
20	другая	1,6%	0,0%	1,0%
21	нет привлекательных тем	1,6%	2,6%	2,0%
22	затруднение с ответом	4,9%	2,6%	4,0%

Таблица 8. Мотивы контактов студентов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, компьютерными играми, Интернетом и т.д.), медиатекстами

№	Мотивы контактов студентов с медиа, медиатекстами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный мотив:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	стремление к развлечению	47,6%	53,8%	50,0%
2	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста)	11,1%	2,6%	7,8%
3	стремление получить новую информацию	81,0%	82,1%	81,4%
4	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	9,5%	7,7%	8,8%

5	стремление к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни)	28,6%	23,1%	26,5%
6	стремление к острым, стрессовым ощущениям в время контакта с динамичным, медиатекстов активного действия (action)	14,3%	12,8%	13,7%
7	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста)	30,2%	20,5%	26,5%
8	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	22,2%	12,8%	18,6%
9	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстов)	7,9%	7,7%	7,8%
10	стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его авторов	15,9%	20,5%	17,6%
11	стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателями медиатекста	20,6%	15,4%	18,6%
12	стремление получить (в качестве результата контакта) материальную, финансовую пользу	7,9%	15,4%	10,8%
13	стремление научиться создавать и распространять медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов	12,7%	10,3%	11,8%
14	стремление просто занять свободное время	25,4%	35,9%	29,4%
15	поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей	42,9%	56,4%	48,0%
16	стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры	9,5%	7,7%	8,8%
17	стремление услышать любимую музыку	44,4%	25,6%	37,3%
18	стремление прочесть/увидеть/ услышать произведение любимого автора	27,0%	12,8%	21,6%
19	стремление увидеть/услышать любимого актера/ведущего	17,5%	7,7%	13,7%
20	другие мотивы контактов с медиатекстами.	3,2%	0,0%	2,0%
21	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами	0,0%	2,6%	1,0%
22	затруднение с ответом	1,6%	0,0%	1,0%

Мы условились считать, что

- высоким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 80% -100% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

- средним уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 50% – 79% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

- низким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы менее чем на 50% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

Таблица 9. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 1 (мотивационный показатель медиакомпетентности)

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к мотивационному показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к мотивационному показателю:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% утвердительных ответов на все вопросы бока № 1).	1,6%	0,0%	1,0%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1).	1,6%	2,6%	2,0%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1)	96,8%	97,4%	97,1%

2.Блок вопросов для выявления уровня пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 10. Частота контактов аудитории с текстами прессы

№	Частота контактов с текстами прессы	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	14,3%	23,1%	17,6%
2	несколько раз в неделю	63,5%	38,5%	53,9%
3	несколько раз в месяц	9,5%	15,4%	11,8%
4	редко	9,5%	20,5%	13,7%
5	никогда	0,0%	0,0%	0,0%
6	затруднение с ответом	3,2%	2,6%	2,9%

Таблица 11. Частота контактов аудитории с радиопередачами

№	Частота контактов с радиопередачами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	39,7%	33,3%	37,3%
2	несколько раз в неделю	17,5%	17,9%	17,6%
3	несколько раз в месяц	9,5%	10,3%	9,8%
4	редко	27,0%	28,2%	27,5%
5	никогда	4,8%	7,7%	5,9%
6	затруднение с ответом	1,6%	2,6%	2,0%

Таблица 12. Частота контактов аудитории с телепередачами

№	Частота контактов с телепередачами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	60,3%	46,2%	54,9%
2	несколько раз в неделю	15,9%	15,4%	15,7%
3	несколько раз в месяц	3,2%	5,1%	3,9%
4	редко	15,9%	23,1%	18,6%
5	никогда	3,2%	10,3%	5,9%
6	затруднение с ответом	1,6%	0,0%	1,0%

Таблица 13. Частота контактов аудитории с Интернетом

№	Частота контактов с Интернетом	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	90,5%	87,2%	89,2%
2	несколько раз в неделю	6,3%	7,7%	6,9%
3	несколько раз в месяц	0,0%	0,0%	0,0%
4	редко	0,0%	2,6%	1,0%
5	никогда	1,6%	2,6%	2,0%
6	затруднение с ответом	1,6%	0,0%	1,0%

Таблица 14. Частота контактов аудитории с видео/компьютерными играми

№	Частота контактов с видео/компьютерными играми	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	39,7%	33,3%	37,3%
2	несколько раз в неделю	17,5%	17,9%	17,6%
3	несколько раз в месяц	9,5%	10,3%	9,8%
4	редко	27,0%	28,2%	27,5%
5	никогда	4,8%	7,7%	5,9%
6	затруднение с ответом	1,6%	2,6%	2,0%

Таблица 15. Частота контактов аудитории с мобильным телефоном

№	Частота контактов с мобильным телефоном	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	ежедневно	95,2%	100,0%	97,1%
2	несколько раз в неделю	3,2%	0,0%	2,0%
3	несколько раз в месяц	0,0%	0,0%	0,0%
4	редко	0,0%	0,0%	0,0%
5	никогда	0,0%	0,0%	0,0%
6	затруднение с ответом	1,6%	0,0%	1,0%

Таблица 16. Виды медийной аппаратуры, которыми умеет пользоваться аудитория

№	Виды медийной аппаратуры, которыми умеет пользоваться данная аудитория	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Компьютер	98,4%	97,4%	98,0%
2	Телевизор	93,7%	94,9%	94,1%
3	Видеомагнитофон	73,0%	92,3%	80,4%
4	Магнитофон, диктофон	76,2%	89,7%	81,4%
5	Фото/видео/кинокамера	90,5%	97,4%	93,1%
6	DVD-плеер, мультимедийный плеер, рекордер	12,7%	15,4%	13,7%
7	мобильный телефон	95,2%	97,4%	96,1%
8	другое	7,9%	12,8%	9,8%
9	Нет никаких пользовательских умений по отношению к медийной аппаратуре	0,0%	0,0%	0,0%
10	затруднение с ответом	1,6%	0,0%	1,0%

Таблица 17. Типы медиатекстов, которые умеет создавать аудитория

№	Типы медиатекстов, которые умеет создавать аудитория	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	компьютерные тексты Word, Pdf, др.	92,1%	94,9%	93,1%
2	фотографии и другие статичные изображения	76,2%	76,9%	76,5%
3	видео/кинофильмы, клипы	36,5%	33,3%	35,3%
4	звуковые медиатексты	22,2%	28,2%	24,5%
5	мультимедийные презентации, портфолио	76,2%	66,7%	72,5%
6	компьютерные или видеоанимации (мультфильмы)	17,5%	15,4%	16,7%
7	тексты и изображения для интернет-страниц, порталов	15,9%	20,5%	17,6%
8	компьютерные программы	6,3%	7,7%	6,9%
9	другое	0,0%	0,0%	0,0%
10	Нет никаких пользовательских умений по созданию медиатекстов	0,0%	0,0%	0,0%
11	затруднение с ответом	6,3%	0,0%	3,9%

Таблица 18. Типы медийной деятельности/активности аудитории

№	Типы медийной деятельности/активности аудитории	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	создание и последующее активное использование интернет-страниц, блогов	34,9%	33,3%	34,3%
2	создание и последующее активное использование/пополнение мультимедийных портфолио, презентаций	39,7%	17,9%	31,4%
3	создание и последующее активное использование/пополнение фото/видео/кинотекстов	33,3%	23,1%	29,4%
4	Создание и последующее активное использование ящиков электронной почты	60,3%	41,0%	52,9%
5	Активное членство в интернет-группах, блогах по интересам (одноклассники.ру и др.)	46,0%	41,0%	44,1%
6	активное членство в авторской группе периодического издания (включая интернет-прессу)	6,3%	5,1%	5,9%
7	активное членство в авторской группе радио/телепередач	4,8%	5,1%	4,9%
8	активное членство в группе владельцев интернет-магазина или и иного портала по оказанию коммерческих услуг населению.	6,3%	2,6%	4,9%

№	Типы медийной деятельности/активности аудитории	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
9	Другое	0,0%	0,0%	0,0%
10	Нет никаких выбранных типов медийной деятельности/активности	1,6%	15,4%	6,9%
11	затруднение с ответом	14,3%	15,4%	14,7%

Мы условились считать, что

- **высоким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 80% -100% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать 80% -100%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты 80%-100% видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.
- **средним уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 50% -79% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать 50% -79%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты 50%-79% видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.
- **низким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться менее 50% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать менее 50%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты менее 50 % видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.

Таблица 19. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 2 (пользовательский/контактный показатель медиакомпетентности)

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к пользовательскому показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к пользовательскому показателю:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% утвердительных ответов на все вопросы бока № 2).	0,0%	0,0%	0,0%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% утвердительных ответов на все вопросы блока № 2).	17,7%	17,9%	17,6%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% утвердительных ответов на все вопросы блока № 2).	82,3%	82,1%	81,4%

3.Блок вопросов для выявления уровня когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 20. Выбранные аудиторией определения слова «Медиатекст»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиатекст»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	субтитры	3,2%	0,0%	2,0%
2	конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.	73,0%	71,8%	72,5%
3	текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов	11,1%	15,4%	12,7%
4	текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники	3,2%	2,6%	2,9%
5	затруднение с ответом	9,5%	10,3%	9,8%

Таблица 21. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Медийный монтаж»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Медийный монтаж»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	сборка отдельных блоков медиааппаратуры	9,5%	2,6%	6,9%
2	удобное размещение медиатехники в интерьере любого помещения.	3,2%	2,6%	2,9%
3	процесс создания медиатекста путем «сборки»/ «склейки» единого целого из отдельных частей.	71,4%	79,5%	74,5%
4	техническое устройство для мультимедийных эффектов	3,2%	7,7%	4,9%
5	затруднение с ответом	12,7%	7,7%	10,8%

Таблица 22. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Категории медиа»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Категории медиа»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	различные виды и формы медиааппаратуры.	11,1%	7,7%	9,8%
2	различные градации стоимости медиатехники.	1,6%	7,7%	3,9%
3	различные по структуре медиаагентства.	9,5%	10,3%	9,8%
4	различные виды, формы и жанры медиатекстов.	61,9%	64,1%	62,7%
5	затруднение с ответом	15,9%	10,3%	13,7%

Таблица 23. Выбранные аудиторией определения слова «Медиатека»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиатека»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	магазин, торгующий медиатехникой.	6,3%	7,7%	6,9%
2	структурное подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.	68,3%	74,4%	70,6%
3	прокатный пункт компьютерных дисков, видеокассет и DVD.	3,2%	7,7%	4,9%
4	терапевтический центр медитации.	0,0%	0,0%	0,0%
5	затруднение с ответом	22,2%	10,3%	17,6%

Таблица 24. Выбранные аудиторией определения слова «Медиакультура»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиакультура»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.	79,4%	82,1%	80,4%
2	способность культурного человека к медитации.	1,6%	2,6%	2,0%
3	способность человека культурно вести себя в медиатеке	1,6%	7,7%	3,9%
4	культура продажи медиатехники различных форм и видов.	3,2%	0,0%	2,0%
5	затруднение с ответом	14,3%	7,7%	11,8%

Таблица 25. Выбранные аудиторией определения слова «Медиавосприятие»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиавосприятие»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	выявление технического качества медиатехники.	4,8%	12,8%	7,8%
2	восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации.	7,9%	7,7%	7,8%
3	восприятие медиатекстов любых видов и жанров.	73,0%	59,0%	67,6%
4	усвоение медицинских терминов различной степени сложности.	3,2%	5,1%	3,9%
5	затруднение с ответом	11,1%	15,4%	12,7%

Таблица 26. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Язык Медиа»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Язык медиа»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	дизайн медиааппаратуры различных видов.	6,3%	7,7%	6,9%
2	разговор во время медитации.	3,2%	2,6%	2,9%
3	параметры медианы.	0,0%	2,6%	1,0%
4	комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.	79,4%	76,9%	78,4%
5	затруднение с ответом	11,1%	10,3%	10,8%

Таблица 27. Выбранные аудиторией определения слова «Медиакомпетентность»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиакомпетентность»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.	55,6%	69,2%	60,8%
2	способность человека разбираться в технических параметрах медиааппаратуры различного уровня сложности.	17,5%	12,8%	15,7%
3	способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.	1,6%	0,0%	1,0%
4	способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.	3,2%	5,1%	3,9%
5	затруднение с ответом	22,2%	12,8%	18,6%

Таблица 28. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Фабула медиатекста»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Фабула медиатекста»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	пересказ сюжета медиатекста вслух	1,6%	5,1%	2,9%
2	часть медиатекста без пролога и эпилога	20,6%	25,6%	22,5%
3	цепь событий в сюжете медиатексте, сюжетная схема медиатекста	44,4%	43,6%	44,1%
4	изобразительный ряд медиатекста	1,6%	0,0%	1,0%
5	затруднение с ответом	31,7%	25,6%	29,4%

Таблица 29. Выбранные аудиторией определения слова «Медиарепрезентация»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиарепрезентация»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	презентация нового медиатексте на рынке	3,2%	2,6%	2,9%
2	разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиатексте через систему знаков, символов	58,7%	56,4%	57,8%
3	презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.	14,3%	10,3%	12,7%
4	презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.	11,1%	7,7%	9,8%
5	затруднение с ответом	12,7%	23,1%	16,7%

Таблица 30. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из перечисленных ниже режиссеров активно работал в 1920-х годах?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	С.Бондарчук	12,7%	5,1%	9,8%
2	С.Эйзенштейн	57,1%	56,4%	56,9%
3	Н.Михалков	4,8%	5,1%	4,9%
4	Э.Рязанов	7,9%	12,8%	9,8%
5	затруднение с ответом	17,5%	20,5%	18,6%

Таблица 31. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Когда появилась на телеэкранах игра КВН?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	1970-е годы	14,3%	15,4%	14,7%
2	1990-е годы	9,5%	2,6%	6,9%
3	1960-е годы	57,1%	56,4%	56,9%
4	1980-е годы	7,9%	15,4%	10,8%
5	затруднение с ответом	11,1%	10,3%	10,8%

Таблица 32. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Когда изобрели радио?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	1920-е годы	42,9%	30,8%	38,2%
2	1930-е годы	4,8%	2,6%	3,9%
3	1890-е годы	36,5%	51,3%	42,2%
4	1940-е годы	4,8%	0,0%	2,9%
5	затруднение с ответом	11,1%	15,4%	12,7%

Таблица 33. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из перечисленных ниже деятелей медиакультуры получил известность как комедиограф?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	А.Тарковский	23,8%	10,3%	18,6%
2	А.Боровик	12,7%	17,9%	14,7%
3	Г.Александров	22,2%	23,1%	22,5%
4	В.Познер	3,2%	5,1%	3,9%
5	затруднение с ответом	38,1%	43,6%	40,2%

Таблица 34. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой стране родился «монтаж аттракционов»?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	В России	9,5%	7,7%	8,8%
2	В США	46,0%	30,8%	40,2%
3	Во Франции	6,3%	15,4%	9,8%
4	В Италии	3,2%	2,6%	2,9%
5	затруднение с ответом	34,9%	43,6%	38,2%

Таблица 35. Выбранные аудиторией варианты правильных, с ее точки зрения, ответов

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	в России в годы второй мировой войны не транслировались радиопередачи и не снимались фильмы.	1,6%	2,6%	2,0%
2	«эпоха оттепели» в СССР началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа.	20,6%	15,4%	18,6%
3	фильм «Летят журавли» по сей день остается единственным российским фильмом, получившим «Золотую пальмовую ветвь» в Канне.	46,0%	30,8%	40,2%
4	А. А.Масляков был лучшим ведущих телепередачи «Кинопанорама»	7,9%	7,7%	7,8%
5	затруднение с ответом	23,8%	43,6%	31,4%

Таблица 36. Выбранные аудиторией варианты продолжения фразы: «*Эффект Кулешова» был разработан для…*

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Телевидения	17,5%	15,4%	16,7%
2	Радио	20,6%	20,5%	20,6%
3	Интернета	6,3%	2,6%	4,9%
4	кино	11,1%	5,1%	8,8%
5	затруднение с ответом	44,4%	56,4%	49,0%

Таблица 37. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из этих мастеров медиакультуры прославился своей деятельностью в прессе?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	М.Кольцов	9,5%	7,7%	8,8%
2	Н.Сванидзе	34,9%	23,1%	30,4%
3	А.Каплер	4,8%	7,7%	5,9%
4	С.Сорокина	11,1%	5,1%	8,8%
5	затруднение с ответом	39,7%	56,4%	46,1%

Таблица 38. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какой из перечисленных фильмов принадлежит А.Тарковскому?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Детство Тёмы	4,8%	12,8%	7,8%
2	Алешкина любовь	25,4%	5,1%	17,6%
3	Иваново детство	23,8%	12,8%	19,6%
4	Детский мир	3,2%	2,6%	2,9%
5	затруднение с ответом	42,9%	66,7%	52,0%

Таблица 39. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой стране зародилось течение «Неореализм»?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Во Франции	22,2%	23,1%	22,5%
2	В Германии	19,0%	17,9%	18,6%
3	В Италии	19,0%	10,3%	15,7%
4	В США	9,5%	7,7%	8,8%
5	затруднение с ответом	30,2%	41,0%	34,3%

Таблица 40. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на изучении знаковых систем?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	эстетическая	6,3%	2,6%	4,9%
2	протекционистская	7,9%	10,3%	8,8%
3	семиотическая	49,2%	48,7%	49,0%
4	идеологическая	14,3%	7,7%	11,8%
5	затруднение с ответом	22,2%	30,8%	25,5%

Таблица 41. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теории медиакультуры?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	репрезентация	6,3%	0%	3,9%
2	аудитория	9,5%	17,9%	12,7%
3	категория	9,5%	10,3%	9,8%
4	медиана	54,0%	56,4%	54,9%
5	затруднение с ответом	20,6%	15,4%	18,6%

Таблица 42. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какой из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Дж.Гербнер	1,6%	7,7%	3,9%
2	М.Маклюэн	7,9%	7,7%	7,8%
3	Г.Лассуэл	12,7%	5,1%	9,8%
4	У.Эко	17,5%	17,9%	17,6%
5	затруднение с ответом	60,3%	61,5%	60,8%

Таблица 43. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.	4,8%	2,6%	4,0%
2	коллаж – использование разностильных объектов и фактур в одном медиатексте.	3,2%	5,3%	4,0%
3	агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты.	12,7%	10,5%	11,9%
4	все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.	41,3%	55,3%	46,5%
5	затруднение с ответом	38,1%	26,3%	33,7%

Таблица 44. Выбранные аудиторией варианты фаз создания аудиовизуального медиатекста в порядке логической последовательности этапов

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	верное расположение	6,35%	25,64%	13,59%
2	неверное расположение	52,38%	56,41%	54,37%
3	затруднение с ответом	41,27%	17,95%	32,04%

Таблица 45. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	терапевтическая	28,6%	56,4%	39,2%
2	информационная	1,6%	0,0%	1,0%
3	развлекательная	0,0%	5,1%	2,0%
4	вегетативная	55,6%	35,9%	48,0%
5	затруднение с ответом	14,3%	2,6%	9,8%

Таблица 46. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	перцептивные	7,9%	20,5%	12,7%
2	селективные	31,7%	28,2%	30,4%
3	кинологические	23,8%	35,9%	28,4%
4	аналитические	3,2%	2,6%	2,9%
5	затруднение с ответом	33,3%	12,8%	25,5%

Таблица 47. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой из приведенных 4-х фраз содержится ошибка?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.	0,0%	5,1%	2,0%
2	средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.	11,1%	10,3%	10,8%
3	экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.	15,9%	5,1%	11,8%
4	критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.	17,5%	10,3%	14,7%
5	затруднение с ответом	55,6%	69,2%	60,8%

Таблица 48. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	культурологическая	3,2%	7,7%	4,9%
2	инъекционная	31,7%	35,9%	33,3%
3	социокультурная	20,6%	28,2%	23,5%
4	эстетическая	9,5%	2,6%	6,9%
5	затруднение с ответом	34,9%	25,6%	31,4%

Таблица 49. Выбранные аудиторией варианты продолжения фразы Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это …

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	система способов и приемов аудиовизуального монтажа.	7,9%	7,7%	7,8%
2	система манипуляций при создании медиатехники.	50,8%	56,4%	52,9%
3	система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение.	9,5%	5,1%	7,8%
4	система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.	31,7%	30,8%	31,4%
5	затруднение с ответом	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица 50. Число правильных ответов студентов на вопросы блока 3 (когнитивный/информационный показатель медиакомпетентности)

№	Типы правильных ответов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	Ответ на вопрос 3.1.1.	73,0%	71,8%	71,8%
2	Ответ на вопрос 3.1.2.	71,4%	79,5%	73,8%
3	Ответ на вопрос 3.1.3.	61,9%	64,1%	63,1%
4	Ответ на вопрос 3.1.4.	68,3%	74,4%	70,9%
5	Ответ на вопрос 3.1.5.	79,4%	82,1%	80,6%
6	Ответ на вопрос 3.1.6.	73,0%	59,0%	68,0%
7	Ответ на вопрос 3.1.7.	79,4%	76,9%	77,7%
8	Ответ на вопрос 3.1.8.	55,6%	69,2%	60,2%
9	Ответ на вопрос 3.1.9.	44,4%	43,6%	43,7%
10	Ответ на вопрос 3.1.10	58,7%	56,4%	58,3%
11	Ответ на вопрос 3.2.1.	57,1%	56,4%	56,3%
12	Ответ на вопрос 3.2.2.	57,1%	56,4%	56,3%
13	Ответ на вопрос 3.2.3.	36,5%	51,3%	41,7%
14	Ответ на вопрос 3.2.4.	22,2%	23,1%	22,3%
15	Ответ на вопрос 3.2.5.	9,5%	7,7%	8,7%
16	Ответ на вопрос 3.2.6.	46,0%	30,8%	39,8%
17	Ответ на вопрос 3.2.7.	11,1%	5,1%	9,7%
18	Ответ на вопрос 3.2.8.	9,5%	7,7%	8,7%
19	Ответ на вопрос 3.2.9.	23,8%	12,8%	19,4%
20	Ответ на вопрос 3.2.10	19,0%	10,3%	15,5%
21	Ответ на вопрос 3.3.1.	49,2%	48,7%	48,5%
22	Ответ на вопрос 3.3.2.	54,0%	56,4%	54,4%
23	Ответ на вопрос 3.3.3.	7,9%	7,7%	7,8%
24	Ответ на вопрос 3.3.4.	41,3%	53,8%	46,6%
25	Ответ на вопрос 3.3.5.	6,35%	25,64%	13,59%
26	Ответ на вопрос 3.3.6.	58,7%	82,1%	68,0%
27	Ответ на вопрос 3.3.7.	55,6%	35,9%	47,6%
28	Ответ на вопрос 3.3.8.	23,8%	35,9%	28,2%
29	Ответ на вопрос 3.3.9.	17,5%	10,3%	14,6%
30	Ответ на вопрос 3.3.10.	31,7%	35,9%	33,0%
	Средний процент верных ответов на все 30 вопросов	**43,44%**	**44,36%**	**43,62%**

При этом мы условились считать, что высоким уровнем когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, правильно ответившие на 80% -100% вопросов. В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50% – 79% вопросов, можно квалифицировать как обладающих средним уровнем когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности. А на получивших менее 50% верных ответов – низким.

Таблица 51. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 3 (когнитивный/информационный показатель медиакомпетентности).

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к когнитивному показателю:		
		Женского пола	Мужского пола	Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% верных ответов на на все вопросы).	3,3%	4,5%	3,8%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% верных ответов на все вопросы).	46,7%	40,9%	44,2%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% верных ответов на все вопросы).	50,0%	54,5%	51,9%

Приложение 7. Итоги констатирующего эксперимента по выявлению уровней медиакомпетентности аудитории (студентов Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова), прошедших курс обучения в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30)

Число опрошенных – 52 человека
(40 – женского пола и 12 – мужского пола)

1.Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории

(анкетирование, тестирование проводилось Е.В.Мурюкиной)

Таблица 1. Привлекательные для студентов жанры прессы

№	Привлекательные для студентов жанры прессы	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	информационные	30	75%	9	75%	75%
2	аналитические, публицистические	26	65%	8	66,6%	65,3%
3	литературные	27	67,5%	9	75%	69,2%
4	игры/конкурсы	24	60%	4	33,3%	53,8%
5	реклама	0	0%	0	0%	0%
6	другие	0	0%	0	0%	0%
7	нет привлекательных жанров	0	0%	0	0%	0%

Таблица 2. Привлекательные для студентов жанры радиопередач

№	Привлекательные для студентов жанры радиопередач	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	информационные	27	67,5%	5	41,6%	61,5%
2	аналитические, публицистические	8	20%	3	25%	21,1%
3	литературно-драматические	10	25%	9	75%	36,5%
4	музыкальные (классика)	4	10%	0	0%	7,7%
5	музыкальные (джаз)	0	0%	4	33,3%	7,7%
6	музыкальные (фолк)	0	0%	0	0%	0%
7	музыкальные (поп, рок)	32	80%	4	33,3%	69,2%
8	игры/конкурсы	16	40%	0	0%	30,8%
9	реклама	0	0%	0	0%	0%
10	другие	0	0%	0	0%	0%
11	нет привлекательных жанров	0	0%	0	0%	0%

Таблица 3. Привлекательные для студентов жанры телепередач

№	Привлекательные для студентов жанры телепередач	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	информационные	29	72,5%	9	72,5%	73%
2	аналитические, публицистические	16	40%	5	41,6%	40,4%
3	литературно-драматические, кинематографические	40	100%	10	83,3%	96,1%
4	музыкальные (классика)	4	10%	0	0%	7,6%
5	музыкальные (джаз)	0	0%	4	33,3%	7,6%
6	музыкальные (фолк)	0	0%	0	0%	0%
7	музыкальные (поп, рок)	20	50%	6	50%	50%
8	игры/конкурсы	20	50%	6	50%	50%
9	реклама	0	0%	0	0%	0%
10	другие	0	0%	0	0%	0%
11	нет привлекательных жанров	0	0%	0	0%	0%

Таблица 4. Привлекательные для студентов жанры интернет-сайтов

№	Привлекательные для студентов жанры интернет-сайтов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	информационные	26	65%	9	75%	67,3%
2	аналитические, публицистические	21	52,5%	7	58,3%	53,8%
3	литературные	13	32,5%	6	50%	36,5%
4	телевизионно-кинематографические	28	70%	12	100%	76,9%
5	музыкальные (классика)	0	0%	4	33%	7,7%
6	музыкальные (джаз)	0	0%	0	0%	0%
7	музыкальные (фолк)	0	0%	0	0%	0%
8	музыкальные (поп, рок)	28	70%	4	33,3%	61,5%
9	игры/конкурсы	4	10%	4	33,3%	15,4%
10	реклама	0	0%	0	0%	0%
11	Другие	8	20%	0	0%	15,4%
12	нет привлекательных жанров	0	0%	0	0%	0%

Таблица 5. Привлекательные для студентов жанры фильмов/телесериалов

№	Привлекательные для студентов жанры фильмов/телесериалов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	вестерн	4	10%	8	66,6%	23%
2	водевиль	0	0%	0	0%	0%
3	детектив	16	40%	8	66,6%	46%
4	драма	21	52,5%	7	58,3%	53,8%
5	комедия	36	90%	12	100%	92,3%
6	мелодрама	32	80%	0	0%	61,5%
7	миф	10	25%	8	67%	34,6%
8	мюзикл	12	30%	0	0%	23%
9	оперетта	0	0%	0	0%	0%
10	пеплум	0	0%	0	0%	0%
11	притча	4	10%	3	25%	13,5%
12	сатира	4	10%	2	16,6%	11,5%
13	сказка	12	30%	0	0%	23%
14	трагедия	4	10%	4	33,3%	15,4%
15	триллер	12	30%	8	66,6%	39,7%
16	фантастика	16	40%	8	66,6%	46,1%
17	фильм катастроф	4	10%	4	33,3%	15,4%
18	фильм ужасов	16	40%	4	33,3%	38,1%
19	синтез жанров	4	10%	4	33,3%	15,4%
20	другие	0	0%	0	0%	0%
21	нет привлекательных жанров	0	0%	0	0%	0%

Таблица 6. Привлекательные для студентов жанры видео/компьютерных игр

№	Привлекательные для студентов жанры видео/компьютерных игр	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный жанр:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	action	4	10%	3	25%	13,5%
2	головоломки, пазлы	24	60%	8	66,6%	61,5%
3	квесты /расследования	4	10%	8	66,6%	23,1%
4	музыкальные	16	40%	3	25%	36,5%
5	ролевые	4	10%	6	50%	19,2%
6	симуляторы/менеджеры	0	0%	4	33,3%	7,7%
7	стратегии	0	0%	12	100%	23,1%
8	другие	0	0%	0	0%	0%
9	нет привлекательных жанров	0	0%	0	0%	0%

Таблица 7. Привлекательные для студентов темы медиатекстов медиатекстах прессы, радио/телепередач, интернет-сайтов, компьютерных игр

№	Привлекательные для студентов темы медиатекстов	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данную тему:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	военная	0	0%	8	66,6%	15,3%
2	историческая	20	50%	8	66,6%	53,8%
3	космическая	0	0%	4	33,3%	7,6%
4	криминальная	10	25%	3	25%	25,0%
5	любовная	32	80%	0	0%	61,5%
6	мистическая	0	0%	3	25%	5,7%
7	молодежная	36	90%	4	33,3%	76,9%
8	научно-техническая	4	10%	8	66,6%	23%
9	нравственная	20	50%	8	66,6%	53,8%
10	политическая	4	10%	3	25%	13,4%
11	приключенческая	4	10%	4	33,3%	15,3%
12	производственная (бизнеса)	4	10%	0	0%	7,6%
13	психопатологическая	4	10%	0	0%	7,6%
14	религиозная	0	0%	0	0%	0%
15	современная	20	50%	4	33,3%	46,1%
16	спортивная	4	10%	3	25%	13,5%
17	экологическая	15	37,5%	3	25%	34,6%
18	школьная, педагогическая	10	25%	3	25%	25%
19	эротическая	8	20%	4	33,3%	23%
20	другая	0	0%	0	0%	0%
21	нет привлекательных тем	0	0%	0	0%	0%

Таблица 8. Мотивы контактов студентов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, компьютерными играми, Интернетом и т.д.), медиатекстами

№	Мотивы контактов студентов с медиа, медиатекстами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный мотив:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	стремление к развлечению	15	37,5%	3	25%	34,6%
2	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста)	0	0%	0	0%	0%
3	стремление получить новую информацию	40	100%	12	100%	100%
4	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	0	0%	0	0%	0%

№	Мотивы контактов студентов с медиа, медиатекстами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный мотив:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
5	стремление к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни)	12	30%	0	0%	23,1%
6	стремление к острым, стрессовым ощущениям в время контакта с динамичным, медиатекстов активного действия (action)	0	0%	0	0%	0%
7	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста)	16	40%	7	58,3%	44,2%
8	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	12	30%	4	33,3%	30,7%
9	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстов)	3	7,5%	3	25%	11,5%
10	стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его авторов	0	0%	0	0%	0%
11	стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателями медиатекста	8	20%	9	75%	32,6%
12	стремление получить (в качестве результата контакта) материальную, финансовую пользу	0	0%	0	0%	0%
13	стремление научиться создавать и распространять медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов	9	22,5%	4	33,3%	25%
14	стремление просто занять свободное время	12	30%	3	25%	28,8%
15	поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей	24	60%	4	33,3%	53,8%
16	стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры	8	20%	8	66,6%	30,8%
17	стремление услышать любимую музыку	12	30%	4	33,3%	30,8%
18	стремление прочесть/увидеть/ услышать произведение любимого автора	16	40%	4	33,3%	38,5%
19	стремление увидеть/услышать любимого актера/ведущего	4	10%	4	33,3%	15,4%
20	другие мотивы контактов с медиатекстами.	0	0%	0	0%	0%
21	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами	0	0%	0	0%	0%

Мы условились считать, что

- высоким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 80% -100% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

- средним уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы на 50% – 79% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.
- низким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, которые дали утвердительные ответы менее чем на 50% вариантов своих жанровых, тематических, психологических, рекреационных, компенсаторных, эстетических и иных мотивов контактов с медиа, медиатекстами.

Таблица 9. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 1 (мотивационный показатель медиакомпетентности)

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к мотивационному показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к мотивационному показателю:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1).	0	0%	0	0%	0%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1).	8	20%	6	50%	26,9%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% утвердительных ответов на все вопросы блока № 1)	32	80%	6	50%	73,1%

2.Блок вопросов для выявления уровня пользовательского/контактного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 10. Частота контактов аудитории с текстами прессы

№	Частота контактов с текстами прессы	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	ежедневно	4	10%	0	0%	7,7%
2	несколько раз в неделю	24	60%	8	66,6%	61,5%
3	несколько раз в месяц	12	30%	4	66,6%	30,8%
4	редко	0	0%	0	0%	0%
5	Никогда	0	0%	0	0%	0%

Таблица 11. Частота контактов аудитории с радиопередачами

№	Частота контактов с радиопередачами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	ежедневно	16	40%	2	16,7%	34,6%
2	несколько раз в неделю	16	40%	2	16,7%	34,6%
3	несколько раз в месяц	0	0%	8	66,6%	15,4%
4	редко	4	10%	0	0%	7,7%
5	никогда	0	0%	0	0%	0%

Таблица 12. Частота контактов аудитории с телепередачами

№	Частота контактов с телепередачами	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	ежедневно	33	82,5%	5	41,7%	73,1%
2	несколько раз в неделю	7	17,5%	7	58,3%	26,9%
3	несколько раз в месяц	0	0%	0	0%	0%
4	редко	0	0%	0	0%	0%
5	никогда	0	0%	0	0%	0%

Таблица 13. Частота контактов аудитории с Интернетом

№	Частота контактов с Интернетом	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	ежедневно	36	80%	8	66,6%	84,6%
2	несколько раз в неделю	4	10%	4	33,3%	15,4%
3	несколько раз в месяц	0	0%	0	0%	0%
4	редко	0	0%	0	0%	0%
5	никогда	0	0%	0	0%	0%

Таблица 14. Частота контактов аудитории с видео/компьютерными играми

№	Частота контактов с видео/компьютерными играми	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	ежедневно	**3**	7,5%	4	33,3%	13,5%
2	несколько раз в неделю	4	10%	4	33,3%	15,4%
3	несколько раз в месяц	4	10%	4	33,3%	15,4%
4	редко	20	50%	**0**	0%	38,5%
5	никогда	9	22,5%	0	0%	17,2%

Таблица 15. Частота контактов аудитории с мобильным телефоном

№	Частота контактов с мобильным телефоном	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	ежедневно	40	100%	12	100%	100%
2	несколько раз в неделю	0	0%	0	0%	0%
3	несколько раз в месяц	0	0%	0	0%	0%
4	редко	0	0%	0	0%	0%
5	никогда	0	0%	0	0%	0%

Таблица 16. Виды медийной аппаратуры, которыми умеет пользоваться аудитория

№	Виды медийной аппаратуры, которыми умеет пользоваться данная аудитория	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	Компьютер	40	100%	12	100%	100%
2	Телевизор	40	100%	12	100%	100%
3	Видеомагнитофон	40	100%	12	100%	100%
4	Магнитофон, диктофон	36	90%	12	100%	92,3%
5	Фото/видео/кинокамера	36	90%	12	100%	92,3%
6	DVD-плеер, мультимедийный плеер, рекордер	28	70%	12	100%	76,9%
7	мобильный телефон	36	90%	12	100%	92,3%
8	Другое	0	0%	0	0%	0%
9	Нет никаких пользовательских умений по отношению к медийной аппаратуре	0	0%	0	0%	0%

Таблица 17. Типы медиатекстов, которые умеет создавать аудитория

№	Типы медиатекстов, которые умеет создавать аудитория	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	компьютерные тексты Word, Pdf и др.	40	100%	12	100%	100%
2	фотографии и другие статичные изображения	40	100%	12	100%	100%
3	видео/кинофильмы, клипы	12	30%	12	100%	46,2%
4	звуковые медиатексты	16	40%	12	100%	53,8%
5	мультимедийные презентации, портфолио	36	90%	12	100%	76,9%
6	компьютерные или видеоанимации (мультфильмы)	12	30%	0	33,3%	23,1%
7	тексты и изображения для интернет-страниц, порталов	8	20%	3	25%	21,1%
8	компьютерные программы	0	0%	0	0%	0%
9	другое	40	100%	0	0%	76,9%
10	Нет никаких пользовательских умений по созданию медиатекстов	0	0%	0	0%	0%

Таблица 18. Типы медийной деятельности/активности аудитории

№	Типы медийной деятельности/активности аудитории	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	создание и последующее активное использование интернет-страниц, блогов	12	30%	8	66,6%	38,5%
2	создание и последующее активное использование/пополнение мультимедийных портфолио, презентаций	12	30%	4	33,3%	30,8%
3	создание и последующее активное использование/пополнение фото/видео/кинотекстов	28	70%	8	66,7%	69,2%
4	создание и последующее активное использование ящиков электронной почты	28	70%	6	50%	73,1%
5	активное членство в интернет-группах, блогах по интересам (одноклассники.ру и др.)	32	80%	0	0%	61,5%
6	активное членство в авторской группе периодического издания (включая интернет-прессу)	4	10%	0	0%	7,7%
7	активное членство в авторской группе радио/телепередач	4	10%	2	16%	11,5%
8	активное членство в группе владельцев интернет-магазина или и иного портала по оказанию коммерческих услуг населению.	0	0%	1	8,3%	1,9%
9	другое	0	0%	0	0%	0%
10	Нет никаких выбранных типов медийной деятельности/активности	0	0%	0	0%	0%

Мы условились считать, что

- **высоким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 80% -100% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать 80% -100%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты 80%-100% видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.
- **средним уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться 50% -79% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать 50% -79%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты 50%-79% видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.
- **низким уровнем пользовательского показателя медиакомпетентности** обладают респонденты, которые умеют пользоваться менее 50% перечисленной в вопросе 2.1.1 медийной аппаратуры; умеют создавать менее 50%, перечисленных в вопросе 2.2.2. медийных текстов; заняты менее 50 % видами медийной активности, перечисленной в вопросе 2.2.3.

Таблица 19. Классификация уровней медиакомпетентности аудитории при ответах на вопросы блока 2 (пользовательский/ контактный показатель медиакомпетентности)

№	Уровни медиакомпетентности по отношению к пользовательскому показателю:	Количество опрошенных студентов (в процентах), обнаруживших данный уровень медиакомпетентности по отношению к пользовательскому показателю:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	***Высокий уровень*** (дано 80% -100% утвердительных ответов на все вопросы бока № 2).	0	0%	0	0%	0%
2	***Средний уровень*** (дано 50% -79% утвердительных ответов на все вопросы блока № 2).	8	20%	3	25%	21,1%
3	***Низкий уровень*** (дано менее 50% утвердительных ответов на все вопросы блока № 2).	32	80%	9	75%	78,8%

3.Блок вопросов для выявления уровня когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности аудитории

Таблица 20. Выбранные аудиторией определения слова «Медиатекст»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиатекст»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	субтитры	0	0%	0	0%	0%
2	конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.	35	87,5%	11	21,6%	88,5%
3	текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов	5	12,5%	1	8,7%	11,5%
4	текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники	0	0%	0	0%	0%

Таблица 21. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Медийный монтаж»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Медийный монтаж»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	сборка отдельных блоков медиааппаратуры	0	0%	0	0%	0%
2	удобное размещение медиатехники в интерьере любого помещения.	0	0%	0	0%	0%
3	процесс создания медиатекста путем «сборки»/ «склейки» единого целого из отдельных частей.	40	100%	12	100%	100%
4	техническое устройство для мультимедийных эффектов	0	0%	0	0%	0%

Таблица 22. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Категории медиа»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Категории медиа»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	различные виды и формы медиааппаратуры.	0	0%	0	0%	%
2	различные градации стоимости медиатехники.	0	0%	0	0%	%
3	различные по структуре медиаагентства.	0	0%	12	0%	0%
4	различные виды, формы и жанры медиатекстов.	40	100%	0	100%	100%

Таблица 23. Выбранные аудиторией определения слова «Медиатека»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиатека»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	магазин, торгующий медиатехникой.	0	0%	0	0%	0%
2	структурное подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.	36	90%	12	100%	%
3	прокатный пункт компьютерных дисков, видеокассет и DVD.	0	0%	0	0%	%
4	терапевтический центр медитации.	0	0%	0	0%	%

Таблица 24. Выбранные аудиторией определения слова «Медиакультура»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиакультура»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.	40	100%	12	100%	100%
2	способность культурного человека к медитации.	0	0%	0	0%	0%
3	способность человека культурно вести себя в медиатеке	0	0%	0	0%	0%
4	культура продажи медиатехники различных форм и видов.	0	0%	0	0%	0%

Таблица 25. Выбранные аудиторией определения слова «Медиавосприятие»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиавосприятие»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	выявление технического качества медиатехники.	0	0%	0	0%	0%
2	восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации.	0	0%	0	0%	0%
3	восприятие медиатекстов любых видов и жанров.	40	100%	12	100%	100%
4	усвоение медицинских терминов различной степени сложности.	0	0%	0	0%	0%

Таблица 26. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Язык Медиа»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Язык медиа»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	дизайн медиааппаратуры различных видов.	0	0%	0	0%	0%
2	разговор во время медитации.	0	0%	0	0%	0%
3	параметры медианы.	4	10%	0	0%	7,7%
4	комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.	36	90%	12	100%	92,3%

Таблица 27. Выбранные аудиторией определения слова «Медиакомпетентность»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиакомпетентность»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.	36	90%	12	100%	92,4%
2	способность человека разбираться в технических параметрах медиааппаратуры различного уровня сложности.	4	10%	0	0%	7,6%
3	способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.	0	0%	0	0%	0%
4	способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.	0	0%	0	0%	0%

Таблица 28. Выбранные аудиторией определения словосочетания «Фабула медиатекста»

№	Выбранные аудиторией определения словосочетания «Фабула медиатекста»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	пересказ сюжета медиатекста вслух	0	0%	0	0%	0%
2	часть медиатекста без пролога и эпилога	4	10%	12	100%	7,7%
3	цепь событий в сюжете медиатексте, сюжетная схема медиатекста	36	90%	**0**	0%	92,3%
4	изобразительный ряд медиатекста	0	0%	0	0%	0%

Таблица 29. Выбранные аудиторией определения слова «Медиарепрезентация»

№	Выбранные аудиторией определения слова «Медиарепрезентация»	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	презентация нового медиатексте на рынке	8	20%	0	0%	15,4%
2	разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиатексте через систему знаков, символов	28	70%	12	100%	76,9%
3	презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.	4	10%	0	0%	7,7%
4	презентация новых технологий создания медиатекста.	0	0%	0	0%	0%

Таблица 30. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из перечисленных ниже режиссеров активно работал в 1920-х годах?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	С.Бондарчук	0	0%	0	0%	%
2	С.Эйзенштейн	28	70%	8	66,7%	69,2%
3	Н.Михалков	0	0%	0	0%	0%
4	Э.Рязанов	0	0%	0	0%	0%

Таблица 31. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Когда появилась на телеэкранах игра КВН?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	1970-е годы	4	10%	0	0%	7,7%
2	1990-е годы	0	0%	0	0%	0%
3	1960-е годы	24	60%	12	100%	69,2%
4	1980-е годы	12	30%	0	0%	23,1%

Таблица 32. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Когда изобрели радио?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	1920-е годы	24	60%	0	0%	46,2%
2	1930-е годы	4	10%	0	0%	7,7%
3	1890-е годы	10	25%	12	100%	42,3%
4	1940-е годы	2	5%	0	0%	3,8%

Таблица 33. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из перечисленных ниже деятелей медиакультуры получил известность как комедиограф?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	А.Тарковский	0	0%	0	0%	0%
2	А.Боровик	6	15%	0	0%	11,5%
3	Г.Александров	18	45%	2	16,6%	38,5%
4	В.Познер	0	0%	0	0%	0%

Таблица 34. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой стране родился «монтаж аттракционов»?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	В России	10	25%	3	25%	25%
2	В США	10	25%	1	8,3%	21,2%
3	Во Франции	4	10%	8	66,6%	23%
4	В Италии	4	10%	0	0%	7,8%

Таблица 35. Выбранные аудиторией варианты правильных, с ее точки зрения, ответов

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	в России в годы второй мировой войны не транслировались радиопередачи и не снимались фильмы.	0	0%	0	0%	0%
2	«эпоха оттепели» в СССР началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа.	9	22,5%	0	0%	17,3%
3	фильм «Летят журавли» по сей день остается единственным российским фильмом, получившим «Золотую пальмовую ветвь» в Канне.	15	37,5%	12	100%	52%
4	А. А.Масляков был лучшим ведущих телепередачи «Кинопанорама»	0	0%	0	0%	0%

Таблица 36. Выбранные аудиторией варианты продолжения фразы: «*Эффект Кулешова» был разработан для…*

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	Телевидения	8	20%	0	0%	15,4%
2	Радио	4	10%	0	0%	7,7%
3	Интернета	0	0%	0	0%	0%
4	кино	8	20%	2	16,7%	19,3%

Таблица 37. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Кто из этих мастеров медиакультуры прославился своей деятельностью в прессе?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	М.Кольцов	7	17,5%	1	8,3%	15,4%
2	Н.Сванидзе	1	2,5%	3	25%	7,7%
3	А.Каплер	4	10%	0	0%	7,7%
4	С.Сорокина	12	30%	8	66,6%	46,2%

Таблица 38. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какой из перечисленных фильмов принадлежит А.Тарковскому?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	Детство Тёмы	4	10%	0	0%	7,7%
2	Алешкина любовь	0	0%	0	0%	0%
3	Иваново детство	12	30%	2	16,7%	26,9%
4	Детский мир	0	0%	0	0%	0%

Таблица 39. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой стране зародилось течение «Неореализм»?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	Во Франции	4	10%	0	0%	%
2	В Германии	20	50%	4	33,3%	7,7%
3	В Италии	12	30%	8	66,6%	46,2%
4	В США	4	10%	0	0%	38,4%

Таблица 40. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на изучении знаковых систем?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	эстетическая	0	0%	0	0%	0%
2	протекционистская	2	5%	2	16,7%	7,7%
3	семиотическая	38	95%	10	83,3%	92,3%
4	идеологическая	0	0%	0	0%	0%

Таблица 41. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теории медиакультуры?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	репрезентация	0	0%	0	0%	0%
2	аудитория	0	0%	3	25%	5,8%
3	категория	4	10%	0	0%	7,7%
4	медиана	36	90%	9	75%	86,5%

Таблица 42. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какой из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	Дж.Гербнер	0	0%	0	0%	0%
2	М.Маклюэн	12	30%	2	16,6%	27%
3	Г.Лассуэл	4	10%	8	66,8%	23%
4	У.Эко	4	10%	0	0%	7,7%

Таблица 43. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.	0	0%	0	0%	0%
2	коллаж – использование разностильных объектов и фактур в одном медиатексте.	0	0%	0	0%	0%
3	агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты.	0	0%	0	0%	0%
4	все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.	36	90%	12	100%	92,3%

Таблица 44. Выбранные аудиторией варианты фаз создания аудиовизуального медиатекста в порядке логической последовательности этапов

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	верное расположение	32	80%	6	50%	73%
2	неверное расположение	8	20%	6	50%	27%
3	затруднение с ответом	0	0%	0	0%	0%

Таблица 45. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	терапевтическая	5	12,5%	0	0%	9,6%
2	информационная	0	0%	0	0%	0%
3	развлекательная	0	0%	0	100%	0%
4	вегетативная	35	87,5%	12	0%	90,4%

Таблица 46. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	перцептивные	4	10%	0	0%	7,7%
2	селективные	8	20%	5	41,7%	25%
3	кинологические	28	70%	7	58,3%	67,3%
4	аналитические	0	0%	0	0%	0%

Таблица 47. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: В какой из приведенных 4-х фраз содержится ошибка?

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.	0	0%	0	0%	0%
2	средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.	0	0%	0	0%	0%
3	экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.	12	30%	5	41,7%	32,7%
4	критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.	20	50%	3	25%	44,2%

Таблица 48. Выбранные аудиторией варианты ответа на вопрос: Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	культурологическая	16	40%	5	41,7%	40,4%
2	инъекционная	16	40%	5	41,7%	40,4%
3	социокультурная	0	0%	0	0%	0%
4	эстетическая	8	20%	2	16,6%	19,2%

Таблица 49. Выбранные аудиторией варианты продолжения фразы Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это …

№	Выбранные аудиторией варианты ответа	Количество опрошенных студентов (в процентах), выбравших данный ответ:				
		Женского пола		Мужского пола		Всего
1	система способов и приемов аудиовизуального монтажа.	0	0%	0	0%	0%
2	система манипуляций при создании медиатехники.	0	0%	0	0%	0%
3	система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение.	30	75%	8	66,6%	73,1%
4	система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.	0	0%	0	0%	0%

Таблица 50. Число правильных ответов студентов на вопросы блока 3 (когнитивный/информационный показатель медиакомпетентности)

	Средний процент верных ответов на все 30 вопросов	Жен	Муж	Всего
		66,8%	69,7%	67,5%

При этом мы условились считать, что высоким уровнем когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, правильно ответившие на 80% -100% вопросов. В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50% – 79% вопросов, можно квалифицировать как обладающих средним уровнем когнитивного/информационного показателя медиакомпетентности. А на получивших менее 50% верных ответов – низким.

Приложение 8. Список авторефератов диссертаций российских авторов, посвященных тематике медиаобразования

Диссертации 1950-1959 годов:

Громов А.П. Применение диафильмов и кино на уроках математики в средней школе: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. М., 1958.

Кащенко Б.П. Учебное кино в сов. семилетней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1951.

Колдунов Я.И. Школьные газеты как средство ком.воспитания учащихся средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1955.

Меньших Е.А. Применение кино в преподавании физики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., **1952.**

Сычева Е.М. Учебное кино как средство обучения в средней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1955.

Чиркова К.В. Экранные пособия как одно из средств наглядности на уроках истории в V-VIII классах средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1955.

Диссертации 1960-1969 годов:

Архангельский С.И. Элементы теории, технологии и методики применения учебного кино в средней и высшей школе: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1963.

Алексеева М.И. Детские журналы сов. России 1920-х годов как тип издания. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1968.

Баранов О.А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1968.

Вахеметса А. Об эстетически-воспитательном воздействии киноискусства: Автореф. дис. … канд. философ. наук. М., 1966.

Карасик А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1966.

Колесова Л.Н. Пионерские журналы в истории сов. детской литературы 20-х годов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 1966.

Краав В.Х. Учебный фильм как источник познания: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1969.

Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1967.

Пороцкая Т.И. Особенности использования учебных фильмов в процессе обучения учащихся вспомогательных школ: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1968.

Прессман Л.П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1963.

Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1966.

Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1966.

Саперов В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969.

Черепинский С.И. Дидактические проблемы применения кино в учебном процессе общеобразовательной школы (1917-1967): Автореф. дис. … канд. пед. наук. Воронеж, 1968.

Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств в учебном процессе средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1967.

Диссертации 1970-1979 годов:

Богатырева Ю.Н. Из истории создания печатной пионерской газеты (1922-1928): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1972.

Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 1970.

Горюнова Н.Л. Учебный фильм: функция, содержание и форма: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1978.

Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.

Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1978.

Иванова-Цыганова В.И. Особенности учебных кинофильмов по иностранному языку как источников информации и их использования для обучения устной речи в языковом вузе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1971.

Ксенофонтов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.

Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1976.

Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1975.

Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 1979.

Медведев Н.И. Использование технических (экранных) средств в учебном процессе в школах для глухих: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1978.

Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1979.

Омаров М.И. Дидактические основы использования учебных кинофильмов на начальном этапе обучения второму языку: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1972.

Парамонова К.К. Проблемы детского кино: Автореф. дис. ... д-ра искусств. М., 1973.

Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1975.

Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1971.

Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Автореф. дис. …канд. психол. наук. Л., 1973.

Тихомирова К.М. Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.

Троицкая Л.Д. Эстетическое воспитание старшеклассников в условиях сельской школы (на материале комплексного использования литературы и телевидения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.

Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1974.
Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.
Шавцов М.В. Политехническая направленность содержания учебных кинофильмов и методы ее реализации при изучении основ наук естественного цикла: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1971.

Диссертации 1980-1989 годов:

Андреева И.В. Кинематографическое решение как средство повышения педагогической эффективности учебного фильма: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1982.
Бармашева Т.М. Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1981.
Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Автореф. дис. …канд. пед. наук. М., 1983.
Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1982.
Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1985.
Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Л., 1985.
Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
Иорданова Л.В. Методические приемы использования учебных фильмов на уроках химии: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1980.
Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора ком. воспитания молодежи: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1983.
Козлов Ф.М. Реализация воспитательного потенциала кино средствами культурно-просветительной работы с учащейся молодежью: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987.
Кудина И.Ю. Диафильм как средство формирования коммуникативных умений на уроках литературы в старших классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1982.
Лабунская Н.А. Экранные средства в системе проблемного изучения: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Л., 1982.
Огородников Ю.А. Природа и функции эстетического в учебном кинофильме: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1981.
Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1981.
Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1987.
Полторак Л.Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Л.,1980.

Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1981.
Привалова Н.К. Исследование влияния композиционных особенностей учебного фильма на его педагогическую эффективность (на примере фильмов по гуманитарным предметам для 5-х – 10-х классов общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1981.
Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1986.
Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань, 1985.
Сереженкова Л.Н. Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1982.
Трофимова Л.Н. Использование видеозаписи во внеклассной воспитательной работе (в условиях школьного технического центра): Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1985.
Тумалева Е.А. Научно-популярные фильмы и телепередачи как средство комплексного решения задач обучения физике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1982.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1989.
Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1981.
Федоров А.В. Критический анализ зарубежного фильма в работе со старшеклассниками: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1986.
Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1985.
Черкашин Е.А. Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1989.
Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Автореф. дис. … канд. псих. наук. Л., 1983.
Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Автореф. дис. …канд. пед. наук. М., 1989.
Шеин С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Автореф. дис. … канд. псих. наук. М., 1982.
Яковлева Н.Н. Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Минск, 1989.
Янеляускас Э.А. Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Л., 1983.

Диссертации 1990-1999 годов:

Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1997.
Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1997.
Бухаркина М.Ю. Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.

Возчиков В.А. Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бийск, 1999.
Гавриченков А.Н. Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1997.
Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994.
Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Автореф. дис. … канд. искусств. М., 1991.
Зазнобина Л.С. Научно-педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств обучения по предметам естественного цикла для политехнического образования школьников: Дис. … д-ра пед. наук в форме науч. доклада. М., 1990.
Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1993.
Иванова Л.А. Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка): Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1999.
Карпова Н.К. Теоретические основы синтеза искусств как способа познания и моделирования личности в условиях информационных технологий. Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. Ростов, 1996.
Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999.
Куликова Е.А. Развитие способностей школьников средствами интерактивной технологии (компьютерные игры). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1999.
Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
Моисеева М.В. Компьютерные телекоммуникации в системе повышения квалификации учителей средних школ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
Монастырский Д.В. Взаимодействие учреждений культуры и кинопроката при организации досуга молодежи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
Озеров К.Г. Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиацентров в школах США: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1996.
Петрова Н.П. Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 1995.
Пустосмехова Л.Н. Особенности организации ролевой игры с опорой на телевизионные передачи при обучении иностранному языку на разных этапах обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
Самойлов В.А. Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1999.
Свеницкая В.А. Социально-психологические аспекты воздействия киноискусства на молодежную аудиторию: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических

вузов средствами телевидения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
Сикорук Л.Л. Телефильм для детей как средство воспитания их творческих способностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 1998.
Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1993.
Хилько Н.Ф. Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
Шиян Л.К. Акмеологические основы овладения организаторами киновидеопропаганды педагогическими технологиями эстетического воспитания молодежи средствами теле и видеропрограмм: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1995.
Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле и видеопрограмм: Автореф. дис. … канд.пед. наук. М., 1992.
Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Кострома, 1999.

Диссертации 2000-2010 годов:

Бондаренко Н.И. Традиции отечественной педагогической журналистики и их роль в развитии российского образования. Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2010. 39 с.
Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества. Автореф. дис. ... докт. филос. наук. СПб., 2007.
Гончарук А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 2000.
Григорова Д.Е. Особенности влияния медиатекстов молодежных телепередач на развитие критического мышления старшеклассников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2008.
Гук А.А. Эстетические особенности видео как творческо-коммуникативной деятельности. Автореф. дис. ... докт. филос. наук. М., 2010.
Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Автореф. ... дис. д-ра. пед. наук. Ростов, 2007.
Дейкина А.Ю. Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Барнаул, 2000.
Доржиева Л.Б. Формирование гражданской ответственности школьников в процессе деятельности детской прессы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2006.
Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2000.
Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.
Елинер И.Г. Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе. Автореф. дис. ... докт. культурол. СПб., 2010.
Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий. Автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 2008.
Жмырова Е.Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности учащейся молодежи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.

Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 2004.
Залагаев Д.В. Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Омск, 2005.
Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
Иванова Н.А. Инновационная технология обучения профессионально ориентированному иноязычному общению в контексте медиаобразования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2004.
Иманова О.А. Методика развития деятельностной компоненты медиакомпетентности учащихся старших классов средствами информационных технологий. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Киров, 2010.
Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации. Автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2005.
Ковшарова Т.В. Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Чита, 2006.
Колесниченко В.Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2007. 22 с.
Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. СПб, 2003.
Кортиева Д.В. Формирование ценностных ориентаций подростков в процессе медиаобразования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2009.
Кузнецова Е.И. Медиальность и медиакультура как факторы динамики социальной среды. Автореф. дис. д-ра филос. наук. Н.Новгород, 2010. 37 с.
Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006.
Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004.
Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов, 2007.
Малых Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2008.
Мантуленко В.В. Особенности использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школа. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2007.
Матвеева Н.А. Влияние телевидения на формирование ценностных ориентаций подростков и пути преодоления его негативных последствий. Автореф. … дис. канд. психол. наук. Курск, 2009. 27 с.
Махова Н.В. Формирование нравственной культуры студентов средствами массовой информации. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
Мосина С.В. Становление системы «киноработы» в Симбирской губернии (1905-1934). Автореф. дис. ... канд. пед.наук. Ульяновск, 2009
Мурюкина Е.В. Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2005.

Недбай В.В. Формирование медиакультуры младшего подростка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006.
Нелунова Е.Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде. Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. Якутск, 2010. 43 с.
Новикова/Левицкая А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
Огольцова Н.Н. Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов. Автореф. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2007.
Павлычева Е.Д. Влияние электронных масс-медиа на социальную идентификацию подростков. Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2006.
Паламарчук Л.Н. Формирование информационно-технологической компетентности учащихся 5-7-х классов. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2009.
Панарина Т.В. Гражданская социализация студентов в условиях медийного культурно-образовательного пространства морской академии. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.
Печинкина О.В. Школьное медиаобразование в североевропейских странах. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2008.
Печинкина О.В. Школьное медиаобразование в североевропейских странах. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2008. 24 с.
Полуэхтова И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения. Автореф. дис. … докт. соц. наук. М., 2008. 41 с.
Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.
Саввантиди А.И. Развитие экранной культуры курсантов младших курсов военного института в процессе самостоятельной работы. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Омск, 2010. 24 с.
Селевко А.Г. Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
Селиванов Н.Л. Педагогические условия интеграции компьютерных технологий в художественное образование подростков. Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. М., 2008.
Симаков В.Д. Педагогический потенциал детского видеотворчества. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
Смолянинова О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компететнтности будущего учителя на основе мультмедиатехнологий. Автореф. дис. … докт. пед. наук. СПб., 2002.
Соколова Н.Ю. Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов, 2005.
Стрельников В.Н. Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002.
Субботин Д.И. Методика изучения прозы А.П. Чехова с использованием кинематографических трактовок в условиях базового и профильного обучения в 10 классе средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.

Тарасов К.А. Насилие в произведениях аудиовизуальной культуры: отображение, воздействие, социальное регулирование (на материале киноискусства). Автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2006.
Тарасов К.А. Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2000.
Фатеева И.А. Журналистское образование в России: теория, история, современная практика. Автореф. дис. ... докт. фил. наук. Екатеринбург, 2008. 43 с.
Федорцова С.С. Педагогическое наследие Ю.Н.Усова в контексте развития медиаобразования в России. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2007.
Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
Фрайфельд Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2006.
Фортунатов А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности. Автореф. дис. … д-ра филос. наук. Н.Новгород, 2009. 37 с.
Харлампьева Т.В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2009.
Хижняк И.М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка на основе использования технологии медиаобразования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2008.
Хилько Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере. Автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2007.
Худолеева Е.И. Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX – начало XXI вв.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2006.
Челышева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.
Черняновская Т.В. Психологические особенности интереса молодежи к фильмам ужасов и мистики. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003.
Чикирис А.Г. (2007). Телевизионное вещание: Формирование зрительского восприятия. Автореф. ... канд. искусств. М., 2007.
Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов. Автореф. дис. ... д-ра педаг. наук. СПб., 2008.
Шергова О.Б. Медиаобразование и журналистика (коммуникативные и лингвистические компоненты). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.
Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.
Щербакова М.А. Формирование творческих способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2008.
Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

**А.В.ФЕДОРОВ, А.А.ЛЕВИЦКАЯ, И.В.ЧЕЛЫШЕВА,
Е.В. МУРЮКИНА, В.Л.КОЛЕСНИЧЕНКО,
Г.В.МИХАЛЕВА, Р.В.СЕРДЮКОВ**

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Монография

Издатель: МОО «Информация для всех»
Почтовый адрес: Россия, 121096, Москва, а/я 44
E-mail contact@ifap.ru
http://www.ifap.ru

Вопросы и замечания по содержанию книги можно направлять по адресу: mediashkola@rambler.ru – руководителю проекта, доктору педагогических наук, профессору Федорову Александру Викторовичу

Подписано в печать 2012. Формат 60x84 1/16
Объем 38,4 усл. п.л. Гарнитура Times.
Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Зак. 28.