МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

В.С. Тоискин, В.В. Красильников

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Учебное пособие

Ставрополь
2009

УДК 681.518(075.8)
ББК 32.81я73
Т 50

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы
Ставропольского государственного университета ***А.В. Беляев;***
кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника
Ставропольского военного института связи ракетных войск ***Г.Г. Агаджанов***

Тоискин В.С., Красильников В.В.
Т 50 **Медиаобразование в информационно-образовательной среде: Учебное пособие.** – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 122 с.

В данном учебном пособии рассмотрены содержание, структура, цели и задчи медиаобразования, сущность медиаграмотности и медиакомпетентности, технологии и методы медиаобразования. Приведены основные положения теоретических подходов к медиаобразованию, сущность основных моделей отечественного медиаобразования. Выделены функции медиакультуры как интегратора социальной модернизации. Проведена классификация видов медиа и исторический анализ этапов развития медиаобразования в России. Исследованы сущность и возможности социальных сервисов Интернета с целью повышения медиакомпетентности в информационно-образовательной среде.

Пособие предназначено для студентов и может быть использовано аспирантами и в системе повышения квалификации.

Работа над учебным пособием выполнена сотрудниками ВНИК «Антропологическое сопровождение процесса обеспечения качества подготовки будущего учителя в контексте региональной модели образования» лаборатории «Антропология детства» в рамках научной программы «Антропологическое сопровождение реализации региональной модели образования», финансируемой Правительством Ставропольского края.

УДК 681.518(075.8)
ББК 32.81я73

© Тоискин В.С., Красильников В.В. , 2009
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2009

ВВЕДЕНИЕ

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

В современном обществе человек находится под воздействием непрерывных потоков информации, в том числе передаваемой по каналам масс-медиа. Средства массовой коммуникации создают вокруг каждого из нас особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы. Современный человек настолько привык к огромному количеству информации, объем которой постоянно увеличивается, что не представляет себе жизни без медиа (к ним традиционно относят прессу, телевидение, радио, кинематограф, видео, компьютерной сети и т.д.). Медиаинформация способна одновременно воздействовать и на слух, и на зрение, синтезируя в себе практически все накопленные человечеством способы общения. Поэтому для современного человека очевидна необходимость навыков восприятия информации, умения верно понимать значения аудиовизуальных образов, и, как следствие, более компетентно и свободно обращаться с информационными потоками и ориентироваться в них. Все это призвано обеспечить медиаобразование. Его ресурсы уже давно используются в Европе и во всем мире, а в России только недавно стали говорить о необходимости его развития и внедрения в образовательный процесс.

Медиаобразование представляет собой процесс образования и развития личности, направленный на формирование культуры восприятия, анализа, интерпретации и критического осмысления медиатекстов, а также обучение способам самовыражения с использованием медиатехнологий. Медиаобразование не имеет профессиональной направленности и, как правило, интегрируется в другие сферы образовательной деятельности. Медиаграмотность, рассматриваемая как цель и результат медиаобразования, является сложным и разноплановым понятием, объединяющим широкий спектр различных образовательных подходов, теорий, методов, целей, результатов. В процесс формирования медиаграмотности могут быть вовлечены представители разных профессий, возрастных и социальных групп; базой для формирования медиаграмотности могут быть учреждения формального и неформального образования; концепты медиаграмотности могут быть интегрированы в процесс преподавания различных дисциплин учебного плана или же рассматриваться как отдельное направление образовательной деятельности. Различными могут быть и стратегии формирования медиаграмотности. Они могут быть нацелены на критический анализ медиатекстов, на изучение социального и политического контекстов создания медиатек-

стов, на развитие гражданственности потребителей медиапродукции; наконец, на формирование практических навыков и умений использования медиатехнологий для создания различных видов медиатекстов.

Элементы медиаобразования уже широко используются в повседневной работе учителя. Но о медиаобразовании как целостной образовательной концепции, возможно, знают еще не все педагоги.

В условиях постиндустриального развития общества, интенсивного увеличения объема информации особую роль приобретает подготовка выпускников вуза – будущих учителей, имеющих высокий профессиональный уровень, способных к самостоятельной и творческой работе, ориентирующихся во все возрастающем потоке информации, характерном для современного общества.

Прогресс информационных технологий обусловливает изменения в профессиональной деятельности учителя, ставит проблему готовности выпускника вуза к применению новых информационных технологий в дальнейшей педагогической деятельности. Это требует включения медиаобразования в теорию и технологию осуществления педагогического процесса.

В учебном пособии излагаются основные теоретические подходы к медиаобразованию, разработанные известными учеными Е.А. Бондаренко, В.В. Гура, А.А. Журина, Л.С. Зазнобиной А.В. Федоровым, И.А. Фатеевой, И.В. ЧелышевойЕ.В. Якушиным и другими. Значительное внимание уделено практической концепции медиообразования в части использования современных Интернет-сервисов медиасферы.

Раздел 1 подготовлен В.С. Тоискиным, раздел 2 – В.В. Красильниковым. Параграфы 1.7 и 1.8 написаны В.В. Красильниковым и В.С. Тоискиным, параграф 1.9 – И.В. Ефимцевой и В.С. Тоискиным.

Авторы отдают себе отчет в том, что учебное пособие не охватывает всего многообразия проблематики перспективной области знания, но оно служит отправной точкой для освоения новых теорий, образовательных технологий, базирующихся на концепциях медиа и информатизации.

Без широкого рассмотрения сегодняшнего состояния детской и моло-дежной аудитории, выявления роли медиа в ее адаптации и социализации, анализа современных теорий и моделей медиаобразования, а также определения на их основе практических задач, стоящих перед современной системой образования, невозможно говорить о комплексном характере подготовки человека к жизни в современном информационном обществе.

Медиаобразование – это комплексный процесс, тесно связанный не только с педагогикой, но и с другими областями гуманитарного знания: культурологией, искусствоведением, политологией, социологией, психологией, правом и др.

Медиаобразование не только воздействует на формирование медиакультуры личности, но и существенно влияет на ментальную идентичность молодого поколения россиян.

1. ОСНОВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Причины актуальности медиаобразования в современном мире

Современный мир трудно представить без медиасредств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние полвека. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Социологи подсчитали, что в среднем «цивилизованный человек», проживший до 75 лет, располагает примерно 50 годами активной, лишенной сна деятельности. И ровно девять лет из них он тратит на то, чтобы… смотреть. К примеру, на рубеже XXI века в 99% американских семей у детей и подростков до 18 лет был хотя бы один телевизор, у 97% – хотя бы по одному видеомагнитофону и радиоприемнику. 74% семей пользовались кабельным или спутниковым телевидением, 69% – персональными компьютерами (из них 45% – с подключением к Интернету). В среднем современный школьник тратит более шести часов в день на общение с медиа (42% этого времени уходит на просмотр телепередач и фильмов и лишь 12% – на чтение печатных текстов). В начале XXI века без медиа немыслимо социокультурное развитие любой нации практически во всех областях, включая, разумеется, образование.

Начиная с 60-х годов XX века в педагогической науке ведущих стран мира сформировалось специфическое направление «медиаобразование» (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в 90-х годах XX века медиаобразование стало обязательным компонентом обучения во всех средних школах Канады и Австралии (с 1-го по 12-й класс). Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в школах Великобритании, где, к примеру, 25000 старшеклассников и 8000 студентов университетов ежегодно выбирают курс медиа для сдачи итоговых экзаменов. Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги развивают «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

Один из ведущих теоретиков современного медиаобразования, британский ученый и педагог Л. Мастерман обосновал семь причин актуальности медиаобразования в современном мире. Это:

1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации.

2. Идеологическая важность медиа и их влияния на сознание аудитории.

3. Быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения.

4. Интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы.

5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях.

6. Необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям.

7. Нарастающие национальные международные процессы приватизации информации.

К этим причинам сегодня можно добавить еще одну: «пожелтение» средств массовой информации и снижение общего уровня медийной продукции, которое, как ответную реакцию, вызывает к жизни потребность в образовательных технологиях в области масс-медиа.

Информация, передаваемая масс-медиа, – продукт индустрии смыслов, направленной на манипулирование сознанием потребителя медиатекстов с политическими, экономическими или другими целями. Технологии этой отрасли принимают все более изощренный, профессиональный характер: изучаются объекты воздействия, их физиологические, психологические особенности, разрабатываются эффективные методы и приемы привлечения и удержания аудитории.

Общественные институты все громче высказываются по поводу необратимых последствий воздействия на психику и духовный мир подрастающего поколения сцен насилия, демонстрируемых на экране телевизора, снятия табу с некогда интимных сторон человеческих отношений. Но вопрос читать или не читать, смотреть или не смотреть лежит не в плоскости: пускать или не пускать, показывать или запретить. Речь идет о вариативности предложений и свободе выбора. И здесь простой медиаграмотности мало, необходимо вырабатывать у аудитории независимость суждений по отношению к медиа- текстам, способность иметь, формулировать и транслировать собственную точку зрения, в целом повышать уровень медиакомпетентности.

Первыми о медиаобразовании заговорили эксперты ЮНЕСКО. В 1978 году под эгидой этой межправительственной организации была разработана программа массового медиаобразования – General Curricular Model for Mass Media Education. Согласно основополагающим документам ЮНЕСКО, 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.

Еще в начале 80-х годов медиаспециалисты подчеркивали, что вместо того чтобы осуждать или одобрять несомненную силу средств информации, мы должны признать их существенное влияние и проникновение во все сферы жизни как установленный факт, а также учитывать их важность как неотъемлемый элемент современной культуры. Мы не должны недооценивать ни роль коммуникации и средств информации в процессе развития, ни их функцию как инструмента активного участия граждан в жизни общества. Политическим и образовательным системам необходимо признать, что их обязанностью является содействие критическому пониманию гражданами феномена коммуникации.

На двадцать девятой Генеральной конференции ЮНЕСКО, в рамках программы 1998-1999 гг., была провозглашена необходимость обеспечения поддержки медиаобразования и создания медиапространства для молодежи с помощью различных методик и видов деятельности.

В результате в 1998 году Австрийской национальной комиссией по делам ЮНЕСКО и Австрийским федеральным министерством образования и культуры совместно с ЮНЕСКО была организована международная конференция «Обучение медиа в цифровой эпохе». В принятых рекомендациях конференции отмечалось, что медиаобразование имеет дело со всеми средствами массовой информации и коммуникации и включает в себя печатный мир и графику, аудио, фотографию и видео изображение, доставленные потребителю с помощью любых технологий; расширяет возможности человека в понимании общественных СМИ и характера их воздействия, а также в получении навыков использования этих медиа для коммуникации с другими людьми; обеспечивает обучение людей следующим навыкам:

анализу, критическому осмыслению и созданию медиатекстов;

определению источников медиатекстов, их политических, социальных, коммерческих и/или культурных интересов и их контекста;

верной интерпретации содержания сообщений и ценностей, предлагаемых медиа;

выбору соответствующего вида медиа для создания собственных сообщений и донесения их до избранной аудитории;

требованию и получению доступа к медиа с целью как восприятия, так и производства.

В рекомендациях Севильского семинара «Медиаобразование и молодежь» 2002 года говорилось о развитии критического медиаобразования, подчеркивалось особое значение развития критической компетентности, способности реагировать на любого рода полученную информацию и умения пользователей защищать свои права. Акцентировалось внимание на то, что медиаобразование – часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации. 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 в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека.

В 2007 г. был проведен Международный симпозиум «Media Education – Advances, Obstacles, and New Trends Since Grunwald: Towards a Scale Change?». Главной целью симпозиума было выявить, как протекает процесс медиаобразования в мире, и какие трудности встречаются на пути реализации такого рода образовательной политики, а также разработать практические рекомендации, направленные на повышение уровня медиаобразования и мобилизацию усилий его сторонников. Участники конференции отметили, что заявления, сделанные в 1982 году, в связи с наступлением информационного общества в контексте глобализации приобретают особую актуальность. Значительно возросли роль и место медиа в современном мире. Чтобы лучше адаптироваться к социальным и профессиональным переменам, сегодня все больше граждан нуждается в приобретении умений критического анализа информации любых символических систем (образных, звуковых, текстовых), создания собственных медиатекстов. В процесс медиаобразования должны быть вовлечены как можно больше его сторонников.

За прошедшие годы в мире был накоплен богатый опыт медиаобразования как в учебных, так и во внешкольных учреждениях. На основе практических и теоретических наработок создан банк исследований в этой области знаний. Однако накопленный опыт и результаты исследований все еще остаются недостаточно известными и используются не в полную силу, вследствие того, что медиаобразование не продвинулось от стадии эксперимента к стадии широкого практического применения [35].

Участники симпозиума признали факт крайней необходимости консолидации международного сообщества для распространения медиаобразования. Результатом симпозиума 2007 года стала разработка практических рекомендаций, способствующих выполнению основных положений Грюнвальдской Декларации.

В 2007 г. в Австрии прошла конференция Совета Европы «Медиаграмотность и права человека». Участники конференции наметили стратегии Совета Европы в области медиаобразования на ближайшие годы. В итоговом документе была отмечена необходимость введения медиаобразования как обязательного компонента обучения в школах и вузах европейских стран, важность развития медиаграмотности, медиакомпетентности в современном демократическом обществе.

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

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.

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятель-

ность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы. Для того чтобы школьники и студенты были медиаграмотными, они должны изучать не только то, как сконструированы те или иные медиатексты, но также и то, как эти тексты выражают различные политические, идеологические, экономические, социокультурные интересы [4].

Медиаобразование основано на изучении медиакультуры. Именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое телевидение, видео, Интернет и т.д.) эффективно способствует объединению, создает новые возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном, и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных дидактических подходов в разных странах планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и методику.

Глобализация мировой экономики и информационно-образовательного поля (включая создание открытых мировых образовательных сетей, преодолевающих политические, административные, национальные, расовые, религиозные границы) может существенно помощь позитивному синтезу социумов разных стран [3].

Процессы глобализации имеют как позитивные, так и негативные последствия. Глобализация предоставляет эффективные возможности для развития более открытого общества, более информированных граждан, более динамичной и инновационной культуры. В самом деле, новые информационные технологии (прежде всего, в сфере медиа) позволяют относительно небольшим группам творчески мыслящих личностей создавать разного рода международные, всемирные проекты в таких сферах, как торговля, искусство, образование и т.д.

Одним из главных проводников глобализации, бесспорно, являются медиа. К примеру, в 1980 году количество пользователей системы Интернет было равно нулю, а к 2004 году число их обладателей достигло 700 миллионов (из них 160 миллионов в США и 18 миллионов в России). Аналогичная картина глобализации влияния наблюдается и со «старыми» медиа во всем мире: 75 миллионов телезрителей в 1956 году и 2 миллиарда – в 2004, 57 миллионов радиослушателей в середине 30-х годов XX века и 2,5 миллиарда – в начале XXI века.

Известно, что в эпоху глобализации взгляд людей на образование становится всё более прагматичным. «Клиенты» высшего образования прежде всего ценят его доступность и удобство потребления «товара» – конкретных знаний и умений (consumer satisfaction), то есть сокращение усилий для получения нужного результата; экономическую усредненность и эффективность; броскость и

функциональность упаковки (CD-ROMной, интернетной и т.д.) учебных программ; мобильность перехода/обмена студентов/преподавателей/исследователей разных вузов/стран; последующую максимальную коммерческую реализуемость, «конвертируемость» полученных/преподаваемых знаний и умений.

Бесспорно, школьники (во всяком случае, младших классов) еще не способны столь четко определить свои учебные приоритеты. Однако их родители ничуть не хуже современных студентов ориентируются в утилитарной выгоде начального и среднего образования, рассматривая преподавателей в качестве простого обслуживающего персонала, а вовсе не как носителей высоких, добрых, духовных, вечных и т.п. ценностей.

Стандартизация образовательных систем разных стран, подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением он-лайновых школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немыслима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни.

Некоторые исследователи связывают глобализационные и кризисные тенденции в образовании с широким распространением массовой аудиовизуальной культуры: дескать, она негативно влияет на подрастающее поколение, которое не хочет ничему учиться. На самом деле, конечно же, аудитория (пусть даже неграмотная) все равно учится. Правда, стихийное обучение с помощью медиатекстов не носит системного, «упакованного» в рамки учебных планов и программ характера и происходит не по долгу/принуждению/утилитарному расчету, а исходя из реальных сиюминутных интересов конкретной аудитории в любом тематическом и жанровом поле.

Вместе с тем и в школе, и в вузе остаются учащиеся, заинтересованные не только в получении итогового документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления и т.д. Именно эти наиболее одаренные учащиеся, как правило, сталкиваются с кризисной ситуацией в образовании, когда при огромном объеме все время умножающейся информации, многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически. Недаром, социологические опросы показывают, что большинство российских учителей редко применяют на своих занятиях медиааппаратуру, не умеют работать с Интернетом, DVD, цифровой видеокамерой и т.д.

Между тем, созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО считает, что масс-медиа играют важную роль в образовании молодежи в духе мира, справедливости, свободы, взаимоуважения и взаимопонимания с целью поддержки прав человека, равенства этих прав для всех людей и наций, экономического и социального прогресса.

Усилению влияния медиа способствует и то, что во всем мире стремительно увеличивается количество свободного времени, сфера досуга. Следовательно, одна из задач современной педагогики – разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодежи, поддержка интересных творческих на-

чинаний, борьба с такими, увы, популярными «формами досуга», как потребление наркотиков, алкоголя, самоутверждение через насилие над сверстниками и т.д. И здесь опять нельзя не отметить большие возможности медиаобразования молодежи, как одного из путей развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

Исходя из этих факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования представляется очевидной.

Воздействие медиа на аудиторию, прежде всего, на учащуюся молодежь, не ограничивается эстетической сферой (формированием эстетического сознания), но и, как показывают многочисленные социологические исследования, имеет серьезное социальное, мировоззренческое влияние.

Нельзя оставлять без внимания и негативные последствия масс-медиа.

Крайним проявлением является *медиатерроризм*, под которым понимается целенаправленное, планомерное, систематическое использование возможностей средств массовой информации для создания и тиражирования чувств страха, ужаса, беспокойства, тревоги и распространения их в информационном пространстве в целях манипулирования общественным сознанием [53].

Медиапедагогами уделяется большое внимание проблеме негативного воздействия (рискам) масс-медиа на школьную, молодежную зрительскую аудиторию, поскольку по неутешительным результатам последних исследований в этой области именно дети, подростки наиболее подвержены неблагоприятному воздействию некачественной продукции масс-медиа. Прежде всего, речь идёт о наиболее доступных масс-медиа таких, как телевидение, Интернет, компьютерные игры, видеофильмы, мобильные телефоны. Многие исследования показывают, что неоднородная зрительская аудитория воспринимает продукцию масс-медиа по-разному. Особенно «чувствительны» к негативным эффектам школьники младшего возраста, у которых только начинает формироваться личностная система ценностей и отношений [8, 15].

Особенную актуальность проблема негативного воздействия масс-медиа приобретает в связи с растущей ролью сети Интернет в жизни школьников, молодежи. С одной стороны, всемирная сеть Интернет – это наиболее доступное и удобное средство массовой коммуникации, но с другой стороны, – это наименее регулируемое и практически анонимное средство виртуального общения, вследствие чего, многие педагоги выражают серьёзные опасения, что Интернет предоставляет широкий доступ к большему массиву потенциально опасной для детей и молодежи информации. В данном случае речь идёт не столько о запретах или ограничениях, сколько о политике просвещения, иначе говоря, о медиаобразовании, о повышении медиакультуры личности.

Нынешнее состояние медиаобразования в нашей стране можно коротко охарактеризовать: становление. Состояние медиаобразования – следствие общего состояния информационной среды. К настоящему времени сформированы новые информационные приоритеты, устойчивые информационные сообщества, можно выделить приоритетные области исследования – формы и виды медиаобразования, области формирования информационной культуры, ценности и мотивации в области медиакультуры.

Целенаправленно работает Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России. Усилиями энтузиастов этого направления, в первую очередь, профессора А.В. Федорова, создан и действует журнал «Медиаобразование», открыта специализация «Медиаобразование» (03.13.30) в Таганрогском государственном педагогическом институте. С 2005 года регулярно выходи новый педагогический журнал «Медиаобразование». Движение медиаобразования в России поддерживется Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» (http://www.ifap.ru) и Московским бюро ЮНЕСКО (http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php).

Активно развивается это направление на Урале и Сибири. Однако ещё недостаточно осознана роль медиаобразования, как в своё время и компьютеризации, в развитии современного образования на государственном уровне. Проблемой в распространении медиаобразования является недостаточный уровень подготовки педагогов в этой области, неумение отличить использование технических средств в образовании от использования медиа для целей образования.

Представляется весьма полезным изучить богатый опыт в области медиаобразования. Творчески освоив его, будущие и настоящие российские медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах.

1.2. Содержание, структура, цели и задачи медиаобразования

Сегодня для определения современного общества используются разные понятия: постиндустриальное, информационное, общество знаний. XX век вошел в историю как век так называемого «информационного взрыва», век возникновения новой информационной структуры. Современный мир трудно представить без медиа – средств массовой коммуникации, которые создают вокруг каждого из нас особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы. Современный человек настолько привык к огромному количеству информации, объем которой постоянно увеличивается, что не представляет себе жизни без медиа (к ним традиционно относят прессу, телевидение, радио, кинематограф, видео, компьютерной сети и т.д.). Медиаинформация способна одновременно воздействовать и на слух, и на зрение, синтезируя в себе практически все накопленные человечеством способы общения. Изобразительно-выразительные средства медиакультуры создают условия для показа того или иного предмета или явления в различных ракурсах, планах, с разных точек зрения. Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние полвека. Информационные, коммуникационные и аудиовизуальные технологии в общественной жизни стали реальностью, и не только виртуальной. Медиакоммуникации занимают все большее пространство и время, формируют новую культуру, новую среду. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты.

«Media» – это латинское слово, выражающее множественное число другого слова – «medium», что переводится как «посредник», «средство». Это обобщающее понятие средств коммуникации с потребителем, для передачи информации. Стало быть, «медиа» суть «средства», «посредники». Поэтому термин «медиа» следует трактовать как «средства коммуникации», которые могут быть как массовыми (масс-медиа), так и не массовыми (директ-медиа). Масс-медиа это так называемые средства массовой информации, по средствам которых рекламное сообщение доставляется, как правило, большому количеству потенциальных потребителей. Главным отличаем директ-медиа от масс-медиа является его свойство прямой коммуникации с потребителем. На социологическом языке это означает, что в контексте медиаобразования коммуникативные процессы следует рассматривать как в макросоциальном, так и в микросоциальном масштабах.

К масс-медиа относится: телевидение, радио, пресса, носители наружной рекламы и другие. К директ-медиа относятся такие средства доставки сообщения, как почта, телефон, факс и другие.

Что же такое «медиаобразование»?

В современной науке ряд понятий имеет много определений, не всегда согласующихся друг с другом. Научная трактовка тех или иных явлений также осуществляется с разных позиций. Так и в медиаобразовании не существует единой, принятой во всех странах мира терминологии. Как правило, не только национальные научные школы, но и отдельные ученые разных стран предлагают свои варианты формулировок таких ключевых понятий в предметной области «медиа».

В документах ЮНЕСКО медиаобразование (media education) понимается как обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области в педагогической теории и практике.

Близкое по смыслу определение приводится в Российской педагогической энциклопедии, где отмечается, что медиаобразование – направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.).

Ведущий российский специалист в области медиаобразования Ю.Н. Усов считал, что медиаобразование – это процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации.

В соответствии с данным определением медиаобразование выступает как средство обучения и воспитания, используемое для повышения качества учебного процесса и формирования разносторонне развитой личности средствами и на материале средств массовой коммуникации. Целостность педагогического процесса, целенаправленные действия преподавателя и специально подобранный медиаматериал способствуют развитию, образованию и формированию личности.

Н.А. Леготина разграничивает понятия медиаобразование и медиаобразование школьников. Медиаобразование определяется, как область педагогической теории и практики, изучающая закономерности создания, восприятия и потребления текстов средств массовой коммуникации (СМК), роль

СМК в формировании коммуникативной, информационной, социальной, эстетической культуры человека, а также принципы взаимодействия школы и средств массовой коммуникации [22].

Медиаобразование школьников – целенаправленный процесс изучения школьниками закономерностей массовой коммуникации и формирования на этой основе умений самостоятельного отбора и критического анализа информации, поступающей по различным каналам, а также самостоятельного создания ими сообщений с использованием различных знаковых систем и информационных технологий.

Такое определение понятия медиаобразования исходит из актуальности проблемы медиаобразования в современном обществе. Медиаобразование школьников конкретизирует аудиторию медиаобразования. Подобным образом можно выделить медиаобразование студентов вузов, которое будет звучать как медиаобразование студентов вуза – целенаправленный процесс изучения студентами закономерностей массовой коммуникации и формирования на этой основе умений самостоятельного отбора и критического анализа информации, поступающей по различным каналам, а также самостоятельного создания ими сообщений с использованием различных знаковых систем и информационных технологий.

А.А. Журин предлагает понимание медиаобразования как:

педагогической науки, изучающей влияние средств массовой информации на детей и подростков и разрабатывающей теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром СМИ;

практической совместной деятельности учителя и учащихся по подготовке детей и подростков к использованию средств массовой информации и к пониманию роли медиа в культуре и восприятии мира;

образовательной области, содержанием которой являются знания о роли СМИ в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с медийной информацией [14].

Л.С. Зазнобина трактует термин «медиаобразование» как образование, ориентированное на приобретение учащимися знаний о коммуникациях и средствах массовой информации, использование средств коммуникации для приобретения различных знаний и творческого самовыражения, развитие критического мышления, умение правильно организовать информационный процесс, оценить и обеспечить информационную безопасность.

В зарубежной педагогике понятие медиаобразование занимает одно из главных мест, хотя замечено, что четкого определения понятия не существует. Медиаобразование интегрировано во многие дисциплины такие, как английский язык, химия, обществознание, история, искусство и многие др.

А.В. Федоров отмечает, что медиаобразование в Германии (в немецкой литературе используется термин Mediaenpadagogik – медиапедагогика), понимается как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. Внутри общего направления медиапедагогики существуют различные разделы:

· медиавоспитание: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей»;

· медиадидактика: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей»;

· медиаисследование: «охватывает все научные действия, чтобы найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать» [41].

При этом главный предмет медиаобразования – не различные виды медиа, а различные формы общения, контакта с ними.

Термин «медиапедагогика» подразумевает не только обучение, но и воспитание через СМИ. Медиапедагогика приравнивается к отдельной науки, состоящей из различных разделов, предметом которой, являются формы общения, различные формы контакта с разными видами медиа, а не сами виды медиа, что характерно для отечественной педагогики.

Американская исследовательница К. Тайнер определяет медиаобразование как способность иметь доступ, анализировать и осуществлять коммуникацию в широком диапазоне форм. Данное определение опирается на активную деятельность человека и не рассматривает его как реципиента информации, не предусматривает его защиту. Современный человек и без специального образования сможет осуществить коммуникацию и иметь доступ к ней. Медиаобразование направлено на обучение человека отторгать ненужную информацию и противостоять стрессам от ее негативного характера и большого потока.

П. Гринэвей, австралийский медиапедагог, трактует медиа как средство распространения культуры и источник новых знаний. Австралийские педагоги очень широко подходят к медиаобразованию. Они для него выделяют не только школьную аудиторию, но также взрослых и пожилых людей. На практике медиаобразование действительно используется как средство распространения культуры во всех областях человеческой деятельности: образовательной, развлекательной, политической, культурной, эстетической.

Лидеры британской системы медиаобразования К. Базэлгэт и Э. Харт убеждены, что суть медиаобразования в изучении шести так называемых ключевых понятий: «источник медиаинформации», «категории медиа», «технологии медиа», «медиаязыки», «аудитория медиа», «репрезентации медиа».

Во многих англоязычных странах термин «медиаобразование» заменяется аналогом – «медиаграмотность».

С развитием общества меняется, уточняется и расширяется понятие медиаобразования. Педагоги рассматривают медиаобразование с разных позиций и точек зрения, выделяют разные доминанты. Вследствие этого наблюдается большое количество определений и трактовок данного понятия.

В немалой степени формированию общего понятийного аппарата, единой терминологии медиаобразования способствуют исследования известного российского теоретика Президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А.В. Федорова [36-50].

Медиаобразование – направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.); изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа; 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 [45].

Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями, с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания, оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации.

В современных трактовках медиаобразования упор делается на формирование у человека, сообщества способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанной на знаниях о сущности, специфике и целях коммуникативных процессов. Все большее внимание уделяется развитию самостоятельного критического мышления по отношению к средствам массовой информации, на приобретение практических навыков в выявлении ложных сведений и искажений в получаемой информации, на выработку стойкого иммунитета против манипулятивного влияния средств массовой информации, на обогащение социального опыта аудитории в практике общения с печатной и электронной продукцией.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления:

медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.;

медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре;

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.);

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.);

дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD , сети Интернет;

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

Что касается понятия «медиаграмотность», то оно ведет свое начало от терминов «критическое видение» и «визуальная грамотность», которые использовались по отношению к экранным медиа в прошлые десятилетия.

Медиаграмотность – это способности экспериментирования, интерпретации, оценки, использования, анализа, синтеза пространственно-временной реальности и создания медиатекстов, результат процесса медиаобразования. Медиаграмотность выступает за то, чтобы человек был активным и медиаг-

рамотным, обладающим развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке 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.

А. Короченский, В. Монастырский, С. Пензин, Л. Усенко, Т. Шак, Л. Мастерман и многие другие ученые и преподаватели считают, что медиаграмотность – это часть более широкого и емкого понятия – медиаобразования. Эта тенденция находит сегодня все больше сторонников, хотя многие медиапедагоги практически ставят знак равенства между двумя этими терминами.

Медиаобразование неотделимо от *медиакультуры*, рассматриваемой как совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенной системы их воспроизводства и функционирования в социуме. По отношению к аудитории медиакультура или аудиовизуальная культура может выступать системой уровней развития человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать *медиатекст* (сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.), предназначенный для зрительного и слухового восприятия аудиторией); заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Медиакультура – явление полифункциональное, как и культура в целом. Это значит, что у нее уникальная роль в социальной системе. Классификация функций культуры, данная в трудах многих исследователей – философов, социологов, культурологов, – колеблется между числом шесть и четырнадцать. Выделим только те важные функции, которые характеризуют именно медиакультуру, делая ее интегрирующим фактором социальной модернизации [17].

Информативная функция

Медиакультура представляет собою особый тип информационного процесса, которого не знает природа. И поскольку медиакультура – это совокупность информационно-коммуникативных средств, то мы имеем дело с социальной информацией, носителем которой она является. Благодаря медиакультуре в обществе становится возможным накопление и умножение информации. Роль информационной функции медиакультуры в последнее десятилетие усилилась благодаря компьютерной технике. Современная медиакультура выступает гарантом информационного обеспечения общества, его «социальной памяти».

Коммуникативная функция

Суть коммуникативной функции состоит в том, что медиакультура – это акт общения: между властью и обществом, разными странами, народами, социальными группами, индивидами и т.д. Именно коммуникативная функция медиакультуры дает ей возможность выступать мощным катализатором диалога культур, благодаря чему происходит обмен культурной информацией в историко-философском и историко-литературном контексте и тем самым интенсифицируется социальный прогресс.

Нормативная (идеологическая) функция

Суть ее в том, что медиакультура несет ответственность за процесс социализации личности, усвоение ею социального опыта, знаний, норм, идеалов, соответствующих данному обществу, данной социальной группе. Сюда же относятся обычаи и традиции, этикет и нравы, законы и конституционные акты – словом, все то, что в совокупности образует более сложные комплексы, такие как право, мораль, идеология.

Релаксационная функция

Релаксационная функция связана с потребностью личности в физическом и психологическом расслаблении, разрядке. Медиакультура (в особенности электронные СМК) в полной мере предоставляет это современному человеку.Современная индустрия развлечений, являющаяся составной частью медиакультуры, предлагает широкий спектр специальных средств релаксации – от фильмов определенных жанров (детектив, триллер, комедия, ме- лодрама, фантастика и т.д.) до интерактивных игр по телевидению или путешествий в виртуальных компьютерных мирах. Перечисленные средства релаксации по-разному способны воздействовать на психику потребителя.

Креативная функция

Еще одной фундаментальной функцией медиакультуры является освоение и преобразование мира, окружающей жизни, среды обитания. С помощью получаемой из СМК информации индивид расширяет свои познания о мире, осмысливая его с разных точек зрения: философской, нравственной, экономической, эстетической, правовой и т.д.; при этом проявляется его любознательность, желание познать себя в окружающем мире, проникнуть в тайны природы и человеческого бытия. Медиакультура способна расширить границы «непосредственного опыта» индивида, тем самым, влияя на мировоззренческие установки, на процесс формирования личности.

У медиакультуры в отличие от других видов культуры есть еще функция – *политическая* (*управленческая*).

Любое произведение медиаискусства оказывает на аудиторию так называемое *медиавоздействие* – воздействие медиатекстов: в сфере образования и воспитания, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.

Говоря о целях медиаобразования следует отметить, что они зависят от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования, от конкретных задач, стоящих перед участниками коммуникативного процесса. Однако практика показывает, что могут быть выделены наиболее общие и важные цели, к которым относятся:

развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности;

развитие способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

подготовка людей к жизни в демократическом обществе;

развитие знаний социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;

обучение декодированию медиатекстов/сообщений;

развитие коммуникативных способностей личности;

развитие способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов;

обучение человека самовыражаться с помощью медиа;

обучение человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа;

обучение человека технологиям создания медиапродуктов/текстов.

освоение знаний по теории медиа и медиакультуры;

приобретение знаний по истории медиа, по истории медиакультуры;

формирование «электронных граждан», уверенно чувствующих себя в информационном обществе и успешно и эффективно взаимодействующих с «электронным государством», без которого такое общество не мыслимо.

Под «электронным государством» в современной литературе понимается непрерывная оптимизация процессов предоставления услуг, политического участия граждан и управления путем изменения внутренних и внешних отношений при помощи современных информационных технологий.

Концепция медиаобразования включает три основополагающие задачи:

предоставлять доступ ко всем видам медиа, являющимся потенциальным инструментарием для понимания общества и участия в демократической жизни;

развивать умения критического анализа получаемых сообщений как новостных, так и развлекательных программ для развития способности быть независимыми и активными пользователями;

поощрять производство, творчество и интерактивность в различных сферах медийной коммуникации.

А.В. Федоров выделяет следующие этапы реализации основных подходов в медиаобразовании:

получение знаний об истории, структуре, языке и теории масс-медиа;

развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизации воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критико-логического, творческого, образного, интуитивного), умений, необходимых для понимания изложенных в медиатекстах идей и образов, которые формируются в сознании аудитории под воздействием масс-медиа, т.е. обучение «извлечению смыслов» из символического представления окружающего мира и процессов, протекающих в нем;

развитие творческих практических умений на материале масс-медиа, а также способностей к самостоятельному созданию медиатекстов [43].

Кроме рассмотренных понятий за последние десятилетия сложилась система основных терминов, которыми оперирует медиаобразование. Приведем некоторые из них [38]:

«*адресат медиаобразования*» –школьник, студент, представитель других социальных групп, на кого направлен процесс медиаобразования;

«*аудиовизуальное мышление*» – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста;

«*грамотность компьютерная*» – способность использовать компьютерную технику, знание основ информатики, информационных технологий;

«*грамотность информационная*» – умение «читать», анализировать и синтезировать информацию, способность использовать компьютерную и медиатехнику, знание основ информатики, информационных технологий;

«*грамотность медийная*» – умение анализировать и синтезировать медийную реальность, умение «читать» медиатекст, способность использовать медийную технику, знание основ медиакультуры, то есть результат медиаобразования.

«*критическое мышление*» – аналитический процесс, основанный на развитом «аудиовизуальном восприятии» и «аудиовизуальном мышлении». Данный процесс приводит к интерпретации и оценке смысла (в том числе и «зашифрованного») медиатекста;

«*критическая автономия*» – сформированная на базе критического мышления независимость суждений и анализа медиатекста;

«*медиаискусства*» – искусства, основанные на медиаформе (то есть форме средств массовой коммуникации) воспроизведения действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, художественного телевидения, видеоарта, компьютерной графики и т.д.);

«*медиакомпетентность личности*» – совокупность мотивов, знаний, умений, компетенций личности способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме;

«*медиапедагог*» – специалист по теории и практике в области медиаобразования;

«*медиатека*» – учреждение или структурное подразделение учреждения, включающее совокупность фонда медиатекстов на любых носителях и разнообразных информационных, технических средств, мультимедиа; располагает комплексом оборудования для хранения и восприятия медиатекстов различных видов и на разных носителях, читальным залом, где созданы благоприятные условия для индивидуализации и развития исследовательских, поисковых и творческих способностей, повышения профессионального уровня пользователей. Аналогичные учреждения, структурные подразделения, коллекции, концентрирующиеся на отдельных медийных носителях, называются библиотеками (медийные носители – книги, пресса), видеотеками (медийные носители – видеокассеты, диски), фонотеками (медийные носители – звуковые кассеты, диски), фототеками (медийные носители – фотографии, слайды);

«*формы медиаобразования*» – интеграция в традиционные учебные предметы, автономные курсы, кружки, медиа/киностудии, медиа/киноклубы, фестивали, конкурсы, мастер-классы, тренинги, интерактивная творческая деятельность и др.;

«*язык аудиовизуальный*» – комплекс средств и приемов аудиовизуальной выразительности и коммуникации и др. (см. [30, 38]).

1.3. Виды медиа

Существуют различные подходы к классификации медиа в зависимости от классификационных признаков, положенных в основу классификации [35].

1. *По способу передачи информации* традиционно выделяются печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.

2. *По каналу восприятия* медиа подразделяются на визуальные, аудиальные, аудиовизуальные.

Эти классификации основаны, прежде всего, на различии используемых в медиа кодов, знаковых комплексов. В периодической печати представлена двоичная знаковая система: естественный язык в печатной форме и иконические знаки (фотографии, рисунки, карикатуры), а также разного рода шрифтовые выделения, способы расположения текста (верстка) и т.д. Применительно к радио следует говорить о триаде: устная речь + естественные звуки (шумы) + музыка. В аудиовизуальных СМИ (телевидении, документальном кино) триада преобразуется в тетраду благодаря наличию такого важного способа передачи информации и воздействия на аудиторию, как «живое» изображение.

Если рассмотреть современные медиа в рамках классификации по каналу восприятия, то под ними в узком смысле понимаются те цифровые (электронные) медиа, которые делают возможным мультимедийность – интеграцию различных медиа в некоторое компьютерное представление – гипертекстовую структуру, нелинейный текст; интерактивность и моделирование. Сегодня к электронным медиа относятся радио, эфирное, кабельное, спутниковое телевидение, видео, компьютерные сети и игры.

3. *По месту использования* медиа могут быть индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие и др.

4. *По содержанию информации*: идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательно-обучающие, эстетические, экологические, экономические, рекламные.

5. *По функциям и целям использования*: получение информации, образование, общение, решение бытовых проблем, развлечение, социальное управление.

6. *По результату воздействия на личность*: развитие кругозора, самопознание, самовоспитание, самообучение, самоутверждение, самоопределение, регуляция состояния, социализация.

7. *По возможностям использования в образовательном процессе* электронные медиа группируются в рамках функционального подхода по следующим признакам:

степень универсальности (количеству выполняемых функций);

возможность подготовки или представления информации;

возможность работы с аудио- или видеоматериалами;

возможность работы со статическими или динамическими видеодокументами;

возможность работы с макро- или микрообъектами.

8. *По реализуемым функциям* медиа подразделяются на следующие основные группы;

информационная сообщение о положении дел, разного рода фактах и событиях;

аналитическая (оценочная, функция критики) – часто изложение фактов сопровождается комментарием к ним, их анализом и оценкой;

познавательно-просветительская (образовательная) – передавая многообразную культурную, историческую, научную информацию, масс-медиа способствуют пополнению фонда знаний своих читателей, слушателей, зрителей;

нравственно-воспитательная: медиа отображают морально-эстетические приоритетные образцы общественного поведения, принципы нравственности и эстетического вкуса, представления о добре и зле;

функция воздействия (идеологическая, социально-управленческая, регулятивная) – медиа влияют на взгляды и поведение людей, особенно в периоды так называемых инверсионных изменении общества или во время проведения массовых социально-политических акций;

гедонистическая (рекреационная, эстетическая) – направлена на обеспечение досуга, приятного времяпрепровождения, отдыха, восстановления сил, удовлетворения эстетических потребностей аудитории [55].

Наряду с перечисленными функциями ученые говорят о явно не выраженных, латентных функциях медиа, сущность которых заключается в скрытом воздействии на общественное сознание и на индивида.

Из представленных видов функциональной нагрузки каждое конкретное медиасредство выполняет, как правило, только одну или несколько функций, в процессе реализации которых возможно несколько результативных вариантов: функциональный, когда в той или иной мере осуществляется определяемая основной функцией задача; дисфункциональный, при котором достигается эффект, обратный предписанной функции; нефункциональный, связанный с побочными эффектами, не отвечающими основной задаче; афункциональный, при котором отсутствуют какие-либо явные результаты.

Часто медиа могут вызвать негативные социальные тенденции. В данном случае имеют место следующие девиации функций медиа:

обилие информационных потоков приводит к дезориентации личности;

склонность к крайнему негативизму, являющемуся причиной различных фобий или к излишнему оптимизму и приукрашиванию событий;

патологическая зависимость от определенных жанров, демонстрируемых медиасредствами: новостей, сериалов, криминальной хроники и сенсаций и т.д.;

представление в позитивном ракурсе наркотиков, алкоголя, сигарет, межэтнических стереотипов – всё это проникает в современное искусство, молодежную субкультуру и контркультуру;

массовизация культуры и, как следствие, понижение планки духовных потребностей и создание ложных идеалов и героев.

9. *По используемым техническим средствам*: телевизионные медиа; радиовещательные; сетевое оборудование;

Рассматривая электронные медиа с точки зрения реализации их образовательных функций, важное значение приобретает классификация соответствующих медиапродуктов и способов их применения в учебно-воспитательном процессе.

Классифицируя технические средства *по признаку подготовки или демонстрации информации*, выделяются три группы:

устройства для представления уже готовых данных (видеоплеер для CD или DVD дисков, слайд-проектор, проигрыватель CD и др.);

устройства для подготовки данных (фотоаппарат, цифровая фотокамера, аналоговая и цифровая видеокамера, звукозаписывающая аппаратура);

устройства, позволяющие подготовить и продемонстрировать имеющиеся материалы (компьютер, видеомагнитофон, музыкальный центр).

Одним из самых существенных признаков классификации технических средств мультимедиа в настоящее время выступает *форма представления данных*. По этому признаку выделяют два больших класса устройств:

с аналоговой записью данных;

с цифровой записью данных [5].

1.4 Современные теории и модели медиаобразования

На сегодняшний день в мире нет сложившейся единой теоретической концепции медиаобразования. В настоящее время в медиапедагогике выделяется несколько теоретических медиаобразовательных подходов: «инъекционный», «удовлетворения потребностей», «практический», «развития критического мышления», идеологический, семиотический, культурологический, эстетический, этический, социокультурный и др. Приведем основные положения теоретических подходов к медиаобразованию [35, 40, 43,46].

1. «*Инъекционная*» («*защитная*», «*протекционистская*», «*прививочная*») *теория медиаобразования*

Данную теорию часто называют также «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса).

Теория основана на следующем постулате: медиа оказывает сильное в основном негативное воздействие на аудиторию, которая состоит из массы пассивных потребителей, не понимающих сути медиатекста. Следовательно, главной целью медиаобразования является смягчение негативного эффекта чрезмерного увлечения медиа. Медиапедагоги помогают учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом с помощью конкретных примеров негативного влияния медиа.

«Инъекционная» теория медиаобразования концентрирует внимание на отрицательном влиянии медиа, а также на проблемах негативного влияния насилия и сексизма, рассматривая медиа как «агента культурной деградации» на примерах комиксов, рекламы, «желтой» прессы.

2. Противоположная позиция в теории медиаобразования как источника «*удовлетворения потребностей*» аудитории, которая рассматривает положительный, полезный эффект медиа.

Теоретической базой является адаптивная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Влияние медиа на аудиторию ограничено, уча-

щиеся могут самостоятельно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Главная цель медиаобразования – помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

3. «Практическая» теория медиа. Теоретическая основа – адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа, т.е. удовлетворение интереса в сфере медиатехники (научить кино/видео съемке, озвучиванию и т.д.). Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (имеется в виду, что практические умения работы с медиааппаратурой молодежи надо знать также хорошо, как таблицу умножения). «Практическая» теория медиаобразования напрямую связана с техническим творчеством. В рамках этого подхода считается, что влияние медиа на аудиторию ограничено, а главной целью медиаобразования является обучение школьников/студентов и/или учителей использовать медиааппаратуру с подробным изучением ее технического устройства, а также формированием практических умений использования аппаратуры.

4. Теория «развития критического мышления». Теоретической основой данной теории является теория «повестки дня», где медиа рассматривается как средство распространения моделей поведения и социальных ценностей среди населения. Ведущая цель медиаобразования – защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Человек, не обладающий знаниями о манипулятивных возможностях медиа, не владеющий навыками полноценного понимания и анализа получаемой информации, не сможет противостоять воздействиям медиа.

Понятие «критическое мышление» сегодня широко используется медиапедагогами, школьными учителями, исследователями. Наиболее точно и современно раскрыл понятие «критическое мышление» американский профессор Д. Клустер, сведя его к пяти характеристикам:

A. Критическое мышление – это мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Люди должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и решать сложные проблемы.

B. Информация является отправным, но отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.

C. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.

D. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

E. Критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Когда мы спорим, чи-

таем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию.

5. «*Идеологическая теория*». Эта теория появилась в истории медиаобразования очень давно и получила широкое распространение в отечественной медиапедагогике советского периода. Теоретической базой является марксистская теория медиа: медиа способны манипулировать общественным мнением в интересах какого-либо социального класса. Подрастающее поколение является самой доступной аудиторией для воздействия с помощью медиа. Цель медиаобразования: либо стимулировать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации, либо внушить аудитории, что имеющаяся система медиа – самая лучшая в мире. В современном медиаобразовании данная теория трансформировалась: вместо классовых приоритетов на первое место выходят национально-региональные и социально-политические подходы к медиаинформации.

Идеологическая теория медиаобразования основана на выявлении того, чьим интересам отвечает какая-либо медиаинформация, и на какие группы населения она рассчитана.

6. Семиотическая теория медиаобразования. Многозначный знаковый характер медиатекстов не воспринимается аудиторией полноценно (особенно детской). Главной целью медиаобразования является помощь учащимся в «правильном чтении» медиатекстов с изучением кодов и «грамматики» медиатекста. Семиотическая теория медиаобразования перекликается с теорией «формирования критического мышления» своими подходами к анализу медиатекстов, манипулятивных возможностях медиа

7. Культурологическая теория медиаобразования. Теоретической основой выступает культурологическая теория медиа – медиа предлагает интерпретацию медиатекстов. Аудитория не просто «считывает», а вкладывает различные смыслы в воспринимаемую медиаинформацию. Следовательно, главной целью медиаобразования выступает помощь учащимся в понимании того, как медиа могут обогатить восприятие, знания аудитории.

8. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования. Теоретической основой выступает культурологическая теория медиа. Главная цель медиаобразования обозначена как помощь учащимся в понимании основных законов и языка художественного аспекта медиаинформации, развитии эстетического восприятия и вкуса, способности к анализу художественных медиатекстов.

9. *Этическая теория медиаобразования*, основным положением которой является формирование определенных этических принципов аудитории посредством медиа, выдвигает на первый план приобщение аудитории к определенной этической модели поведения. Следовательно, аспектный анализ медиа и медиатекстов осуществляется в контексте рассмотрения художественной и этической составляющей.

10. *Социокультурная теория* основана на культурологической и социологической теории медиа. Основными приоритетами данного подхода являются: осмысление социальной роли медиа, необходимость обучения языку медиа широких слоев общества, профессиональная подготовка и расширение возможностей медиапедагогической деятельности в различных сферах социума.

11. *Теологическая теория медиаобразования* – предполагается, что медиа способны формировать определенные духовные, этические/моральные, ценностные принципы. Из этого вытекает главная цель теологического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной модели поведения, к ценностным ориентациям, отвечающим тем или иным религиозным догматам. Педагогическая стратегия базируется на изучении теологических, мировоззренческих и этических аспектов медиа и медиатекстов. Понятно, что ценностные ориентации в этом случае зависят от конкретного религиозного контекста, с существенными отличиями для христианской, мусульманской, буддисткой или иной веры. Как отмечает А.В. Федоров, данная теория вполне может быть синтезирована не только с этической, но и с идеологической, эстетической, экологической, предохранительной теориями медиаобразования и теорией развития критического мышления.

12. *Экологическая теория медиаобразования* опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И. Вернадского, Л.Н. Гумилева и др.). Медиапедагоги – «экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции.

В большинстве теорий центральное место отводится учащемуся (например, школьнику, студенту), что отвечает современным подходам образования личности. В концепциях медиаобразования в целом преследуются обучающие, воспитывающие и творческие подходы к использованию возможностей медиа. При этом данные модели и теории далеко не всегда существуют в чистом виде, но часто связаны между собой.

Повсеместное распространение медиа, появление новых информационных технологий, позволяет в современных условиях успешно применять и развивать практически многие существующие отечественные и зарубежные модели медиаобразования, интегрировать и синтезировать их.

Основные *медиаобразовательные модели,* получившие распространение в России, как правило, многоаспектны. А.В. Федоров и И.В. Челышева предлагают следующую классификацию медиаобразовательных моделей [45, 46, 55]:

образовательно-информационные модели, которые включают в себя изучение теории и истории медиа;

воспитательно-эстетические модели, рассматривающие моральные и философские проблемы медиакультуры;

модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления учащихся и студентов и т.д.

Российские медиаобразовательные модели, как правило, опираются на несколько теоретических платформ: культурологическую (А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров), теорию развития критического мышления (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, А.В. Федоров и др.), семиотическую (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин и др.), эстетическую (Ю.Н.Усов, А.В. Федоров), социо-

культурную (А.В. Шариков), представляющую собой синтез культурологической, семиотической и теории развития критического мышления.

Не останавливаясь на содержательной части и методике реализации, приведем краткую характеристику основных моделей отечественного медиаобразования [44].

Медиаобразовательная модель Ю.Н. Усова

Концептуальной основой выступает синтез эстетической и культурологической теорий.

Целью является развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Модель преследует эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое) на основе формирования:

умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиаинформации;

потребности в освоении медиаязыка для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и СМИ;

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 освоения коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Модель реализуется посредством внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся.

Медиаобразовательная модель А.В. Федорова

Концептуальной основой выступает синтез теории развития «критического мышления», культурологической и эстетической теорий.

Целью является формирование у аудитории культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, развитие творческого, критического мышления.

Основные задачи:

обучение грамотному «чтению» медиатекстов;

развитие способностей к восприятию, анализу и аргументированной оценке информации;

развитие самостоятельных суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса;

интеграция знаний и умений, получаемых на занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности.

Модель реализуется на спецкурсах, факультативных, кружковых занятиях, интегрируется в учебные предметы.

Циклы медиаобразовательных занятий, представленные в модели А.В. Федорова, способствуют развитию личности (включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие знаниям теории медиакультуры), «сен-

сорному/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» (проявление творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям.

Медиаобразовательная модель А.В. Шарикова

Концептуальная основа – ***социокультурная теория.***

Целью является развитие медиакоммуникативных способностей учащихся**,** критического мышления.

Задачи, решаемые в рамках модели:

знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации;

развитие восприятия и понимания медиатекстов;

развитие умений и навыков анализа, интерпретации, оценивания медиатекста.

Организационными формами реализации модели являются: медиаобразовательные базовые (профильные) и расширенные курсы, учитывающие специфику учебного процесса, взаимосвязь различных ступеней в системе непрерывного.

Медиаобразовательная модель А.В. Спичкина

Концептуальной основой выступают семиотическая, культурологическая теории и теория развития «критического мышления».

Цель – аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся.

Задачи, решаемые в рамках модели:

развитие умения анализировать роль каждого элемента визуальных и аудиовизуальных текстов;

формирование понимания специфики каждого средства массовой информации путем сравнительного анализа элементов медиатекста;

умение использовать приобретенные навыки для создания собственных аудиовизуальных текстов.

Организационные формы: интеграция в учебные предметы, изучение отдельных СМИ на предметной основе, факультативные занятия (предметная и межпредметная основа).

Медиаобразовательная модель Л.С. Зазнобиной

Концептуальная основа – теория развития критического мышления и семиотическая теория.

Целью является подготовка школьников к жизни в информационном пространстве.

Задачи, решаемые в рамках модели:

развитие критического мышления;

формирование и обоснование собственного взгляда на получаемую информацию;

интерпретация информации;

обучение восприятию и переработке информации;

противостояние манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;

развитие умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.).

В модели Л.С. Зазнобиной выделены следующие важные результаты для медиаобразования: включение внешкольной информации в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении медийной информации, умение интерпретировать медиатексты, понимать их суть, адресную направленность, цель информирования, принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «шума» и др.

Медиаобразовательная модель Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурского

Концептуальной основой являются элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической и протекционистской теорий медиаобразования.

Цели:

формирование у молодежи творческого и критического отношения к медиа;

превращение ее в креативного пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза).

Задачи:

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.

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

Медиаобразовательная модель Н.А. Леготиной

Концептуальная основа – элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической теорий медиаобразования.

Цель – формирование готовности студентов университетов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.

Задачи:

формирование личности, способной отбирать, критически оценивать информацию и самостоятельно создавать сообщения в системе современных средств массовой коммуникации;

обучение аудитории методам и формам медиаобразования учащихся.

Организационные формы: медиаобразовательный курс, состоящий из мотивационного, теоретического и практического блоков.

Из зарубежных моделей наиболее известны модели Л. Мастермана, А. Силверблэта, К. Бэзэлгэт, Д. Букингэма, Э. Харта, Дж. Поттера, Н. Андерсона, Б. Дункан, Дж. Панджeнте, К. Ворснопа, Л. Розер.

Медиаобразовательная модель Л. Мастермана

Концептуальная основа – теория развития «критического мышления», идеологическая и семиотическая теории медиаобразования.

Цели:

научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет/представляет реальность, «декодировать»,

критически анализировать медиатексты,

ориентироваться в информационном/идеологическом потоке современного общества.

Задачи:

обучение аудитории пониманию того, на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их, как достигается необходимый эффект, каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира, как его воспринимает аудитория;

развитие у аудитории критического, демократического мышления, «критической автономии», умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны медиа.

Организационные формы: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных заведениях различных типов.

Медиаобразовательная модель А. Силверблэта

Концептуальная основа – элементы теории развития критического мышления и культурологической, семиотической, практической теорий медиаобразования.

Цель – 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.

К задачам относится развитие у аудитории следующих умений:

различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям;

определение надежности сообщения или источника медиатекста;

определение точности сообщения в медиатексте;

различение между гарантированными и негарантированными утверждениями в медиатекстах;

выявление предвзятости в медиатекстах;

идентификация явных и неявных предположений в медиатекстах;

распознавание логических несоответствий в медиатекстах;

определение силы аргумента автора медиатекста.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Медиаобразовательная модель К. Бэзэлгэт, Д. Букингэма и Э. Харта

Концептуальная основа – культурологическая, семиотическая и практическая теории медиаобразования.

Цель – готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

Задачи:

развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;

развивать у аудитории способности к критическому мышлению;

развивать коммуникативные способности личности;

обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;

давать знания по теории медиа и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Медиаобразовательная модель Дж. Поттера

Концептуальная основа – синтез культурологической, эстетической, этической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

Цели:

развить у потребителя понимание медиа и их сообщений;

усилить контроль над процессом интерпретации, и таким образом повышать способность к оценке медиа/медиатекстов.

Задачи:

развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

развивать знания социальных, культурных, политических, этических, эмоциональных и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;

развивать у аудитории способности к критическому мышлению;

развивать коммуникативные способности личности;

обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;

давать знания по теории медиа (например, типологию медийных воздействий на аудиторию) и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Канадская медиаобразовательная модель Н. Андерсона, Б. Дункана, Дж. Пандженте, К. Ворснопа и др.

Концептуальная основа – синтез культурологической, эстетической, идеологической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

Цели: опираясь на семь ключевых положений медиаобразования (все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования; каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму; форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности

языка, намеков и кодирования реальности; медиа создает реальность; аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов, как пол, раса, возраст, жизненный опыт; медиа имеет социально-политическое и коммерческое значение; медиа содержит идеологические и ценностные сообщения), готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

Задачи:

развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;

развивать у аудитории способности к критическому мышлению;

развивать коммуникативные способности личности;

обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;

давать знания по теории медиа и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Анализ показывает, что значительно большее число медиапедагогов придерживаются синтеза медиаобразовательной модели с доминантой на развитие критического мышления аудитории, социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

Таким образом, в России и за рубежом существует целый ряд перспективных медиаобразовательных моделей, которые используются в процессе образования и воспитания. При этом анализ основных моделей показал, что в настоящее время наиболее типичными являются синтетические модели трех типов (по классификации А.В. Федорова):

Группа А. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической и социокультурной моделей.

Группа В. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

Группа С. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

При этом медиаобразовательные модели группы С в настоящее время имеют наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира.

Современные медиаобразовательные модели 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.

Основываясь на приведенных выше моделях, А.В. Федоровым предложена примерная модель медиаобразования будущих учителей/преподавателей. При этом построение модели ориентировано как 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.), так и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать следующие:

соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры;

соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами 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);

вовлечение аудитории в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста;

медиаобразование должно быть доступным, массовым, демократичным, разнообразным, непрерывным, общественно-государственным.

Модель медиаобразования будущих педагогов (А.В. Федоров)

Концептуальной основой является синтез культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие личности, ее культуры 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.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

практико-креативных (самовыражение с помощью медиатехники, то есть создание медиатекстов различных видов и жанров);

перцептивно-креативных (с учетом видов и жанров медиатекстов, их связей с различными искусствами и т.д.);

аналитических (анализ медиатекстов различных видов и жанров);

историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры);

методических (владение методами и формами медиаобразования, формами самовыражения при помощи медиатехники);

практико-педагогических (использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики).

Организационные формы*:* интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования классифицируются 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); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, игровые, творческие задания.

К основным программным разделам медиаобразования с точки зрения содержания относятся:

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 медиавосприятия, анализа медиатекстов и развития аудитории в области медиакультуры;

методика проведения медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, изобразительно-имитационные и театрализовано-ситуативные и пр.).

Области применения: педагогические вузы, педагогические училища, курсы повышения квалификации учителей/преподавателей.

1.5. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом

1.5.1. Истоки масс-медиа

Первичные процессы информационного обмена между людьми уходят своими корнями в глубокую древность. В сущности, общение, обмен информацией и превратили человеческое сообщество в социум. Различные способы передачи актуальной, общественно значимой информации, использовавшиеся в древние времена, мы можем считать промедийными явлениями.

Информация в этих случаях передавалась условными сигналами. Так возникала простейшая знаковая система. Но изначально важнейшим носителем (и хранителем) информации было слово, человеческая речь. Поэтому к промедийным явлениям мы относим ораторское искусство, возникшее и достигшее совершенства в Древней Греции и Римской империи.

В средние века этот вид деятельности сохраняется.

Политическую информацию в это время распространяли в Европе глашатаи, герольды, курьеры и вестники, которые вещали уже не от своего имени, но развозили по городам и весям и зачитывали царские да королевские указы, реляции и рескрипты. Как отголосок этих явлений в современной журналистике сохранились названия газет и журналов – «Курьер ЮНЕСКО», «Daily Herald» (герольд), «Московский вестник», «Washington Post» (почта),

«Chicago Tribune» (трибуна – место произнесения речей), «Форум» (площадь в Риме, где проходили народные собрания) и т.д.

Однако устная речь, достаточно успешно выполняющая свои задачи в процессе создания информации, несовершенна при ее массовом распространении и особенно хранении (хотя фольклор и продемонстрировал свою долговечность, однако, он сохраняет, по преимуществу, образцы народного художественного творчества).

Человечество ищет и постоянно совершенствует способы хранения информации, и история развития цивилизации напрямую связана с успехами на этом поприще.

Для фиксации текста сначала использовались глиняные и натертые воском дощечки, на которых писали острой палочкой (стило).

В Древнем Риме по указанию императора Юлия Цезаря (I в. до н.э.) на видных местах вывешивались гипсовые доски с сообщениями о решениях сената – «Acta Senatus», о постановлениях народного собрания – «Acta diurna populi Romani». Эти своеобразные предшественницы газет просуществовали вплоть до IV в. до н.э.

В Японии сохранилась глиняная «газета» за 1615 г. под названием «Йомиури Каварабата». Небезынтересно, что название в переводе означает «Прочти и передай другому» – стало быть, создатели такой «газеты» стремились к массовости, если не количеством экземпляров своего «издания», то хотя бы попыткой увеличить число потребителей информации.

Одним из очень важных изобретений человечества, без которого было бы невозможно развитие массово-информационной деятельности, стало изобретение бумаги. По-видимому, это произошло в Китае в I–II вв. н.э., по крайней мере, оттуда через Японию и арабские страны в X в. бумага попала в Европу. Правда, еще до появления бумаги в Древнем Египте писали на папирусных свитках. Во II в. до н.э. в Малой Азии научились изготавливать пергамент. На Руси некогда послания отправляли на бересте.

В середине XV в. Иоганн Гутенберг изобрел печатный станок. Распространение бумаги и гутенбергова способа книгопечатания совершили революцию в деле распространения и сохранения на века живого человеческого слова. Это – важнейшие предпосылки возникновения медиа.

Социально-экономический прогресс, возникновение капиталистических отношений, развитие международной торговли привели к созданию первых настоящих газет. Содержание первой газеты ограничивалось, как сказали бы сегодня, информацией экономического характера.

Во второй половине XVII в. в Европе появляются журналы и ежедневные газеты. В России первая печатная газета «Ведомости» вышла в свет 13 января 1703 г. Указ о ее создании был подписан Петром I 16 декабря 1702 г.

Долгие годы, во времена Пушкина и Гоголя, Белинского и Добролюбова, Некрасова и Тургенева, Писарева и Толстого, властителями умов просвещенной российской публики были литературно-художественные журналы.

В XIX в. (в Европе в первой половине столетия, в России – во второй) отмечается существенный технический прогресс в области полиграфии, средств передачи и воспроизведения информации. Изобретение телеграфа

ускорило доставку оперативной информации из разных, подчас весьма отдаленных, точек в редакции. Достигла совершенства техника гравюры для иллюстрирования, а затем и воспроизведения фотографических снимков (цинкографическое клиширование). Изобретены линотип – строкоотливная машина, и ротационная машина, дающая возможность быстро тиражировать любое издание в почти неограниченном количестве экземпляров.

На рубеже XIX–XX вв. были сделаны революционные технические открытия, заложившие основу радио и телевидения – новых средств массовой информации. Эти события готовились исподволь, всем ходом научного прогресса.

В середине XIX в. королевский астроном Ирландии сэр Вильям Гамильтон создал двухтомный математический труд, из которого в 1867 г. кембриджский профессор Д. Максвелл использовал два символа для характеристики соотношения электрического тока с магнитными силами. В двухстрочном максвелловом уравнении, в сущности, сфокусировалась вся теория электричества и магнетизма.

В 1888 г. немецкий ученый Г. Герц экспериментально подтвердил открытие Максвелла, однако, с глубоким убеждением утверждал, что элнетромагнитное излучение никогда и никоим образом не сможет быть использовано на практике.

В 1895 г. преподаватель кронштадтских минных классов А.С. Попов продемонстрировал прибор, получивший название радиоприемник. Через два года независимо от него изобретателем радио становится итальянец Г. Маркони. Но, как гласит народная мудрость, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Первым описанием плоских движущихся изображений принято считать рассказ о тенях, «отбрасываемых огнем … на стену пещеры» в начале седьмой книги платоновского Государства. Описания, предвосхищающие кино, также иногда находят у Герона Александрийского и Клавдия Птолемея.

Однако, если говорить не о сходстве разного рода метафор со знакомым нам явлением, а о реальной системе, позволяющей записывать и воспроизводить бесконечное разнообразие движущихся плоских изображений, то непосредственными предшественниками кинематографа были, во-первых, различные игрушки с сериями картинок, которые при быстрой их смене воспринимались как одно движущееся изображение (среди таких игрушек надо отметить т.н. «чудо-блокнот», «зоотроп» и «фенакистоскоп») – все эти системы позволяли воспроизводить не более нескольких секунд движения. А во-вторых, предшественником кино как системы был волшебный фонарь (также laterna magica – нечто вроде современного диапроектора), который в середине XIX в. часто снабжался приспособлениями, позволяющими имитировать некоторые виды движения.

Но создание кинематографа как системы воспроизведения достаточно длительного движущегося изображения, причем изображения совершенно произвольного (в том числе и полностью жизнеподобного) оказалось возможным только после того, как возникла фотография, а чувствительность фотоматериалов стала позволять снимать при коротких выдержках. Когда – с изобретением в конце 1870-х бромсеребряных желатиновых эмульсий, являющихся основой фото- и кинопроцессов по сей день – это произошло, практически сразу же стали разрабатываться различные системы записи движения.

Первой успешной кинематографической системой были изобретенные Томасом Эдисоном и его инженером Уильямом Диксоном два приспособления – «кинетограф» («записывающий движение», снимающее устройство), а другое – «кинетоскоп» («показывающий движение», воспроизводящее устройство). Эта система была разработана в конце 1880-х – в начале 1890-х, а первый коммерческий сеанс состоялся 14 апреля 1894. В силу этого Эдисона и Диксона можно было бы считать изобретателями кино, но кинетоскоп был рассчитан только на индивидуальный просмотр. Из-за этого получившие первоначально довольно широкую популярность кинетоскопы через несколько лет вышли из употребления.

Поэтому изобретателями кинематографа признаны братья Луи и Огюст Люмьеры, которые были знакомы с конструкцией эдисоновской техники и, благодаря тому, что Эдисон не стал патентовать свое изобретение в Европе, смогли воспользоваться некоторыми его идеями. Их аппарат «синематограф» и дал название кинематографу. Люмьеры подали патентную заявку 13 февраля 1895, а первый публичный просмотр состоялся в Париже 22 марта 1895. Любую из этих дат можно считать днем рождения кино, но официальным днем рождения признается 28 декабря 1895, когда был дан первый коммерческий сеанс синематографа в подвале «Гран кафе» на бульваре Капуцинов.

Размышляя о возможности передачи изображения на расстоянии, ученые пришли к выводу, что для этого изображение надо разложить на составные части – по-разному освещенные точки, которые в совокупности как камешки смальты в мозаичном панно рисуют для нас ту или иную картину. Собственно, идея последовательной передачи изображения по частям принадлежит русскому ученому-биологу, сыну крепостного крестьянина П.И. Бахметьеву и высказана им в 1880 г.

В 1884 г. австрийский инженер венгерского происхождения П. Нипков запатентовал процесс «развертки» изображения с помощью вращающегося диска с отверстиями, расположенными по спирали. Практическое применение это открытие получило только в 20-е гг. XX в. в краткой истории так называемого «механического телевидения».

В 1888-1889 гг. русский профессор А.Г. Столетов открывает явление «внешнего фотоэффекта», опираясь на которое преподаватель Петербургского технологического института Б.Л. Розинг в 1907 г. создает катодную электронно-лучевую трубку – прообраз нынешнего кинескопа. Розинг признан основоположником современного электронного ТВ.

За океаном, в США, в это же время шли настойчивые поиски в том же направлении. Американцы одним из изобретателей телевидения считают В.К. Зворыкина (эмигрировал из России в 1917 г.). Здесь же следует назвать имена англичанина В. Крукса, немца Ф. Брауна, американца Ф. Франсуорта, русского А.М. Полумордвинова, армянина О.А. Адамяна, англичан К. Свинтона и Л. Бэрда, советских ученых С.И. Катаева и П.В. Шмакова. Внедрение в быт человечества наиболее интернационального из средств массовой информации стало возможным благодаря работе интернационального отряда ученых, инженеров и техников.

Все эти технические новинки стали материальной основой медиа.

1.5.2. Медиаобразование в России

Как и всё образование в целом, медиаобразование в России долгие годы находилось под жестким идеологическим давлением. Доступ ко многим источникам (фильмам, радио/телепередачам, книгам, журналам, газетам, фотографиям, звукозаписям) был затруднен по цензурным мотивам. Однако медиаобразование в России существует уже около 100 лет [9, 44].

Датой рождения учебного кинематографа традиционно считается 1896 год (проведение кинематографических сеансов для школ в Петербурге, Москве и в некоторых других российских городах). Земства выделяли средства на приобретение проекционных аппаратов и фильмов, и эти начинания были поддержаны на общеземском съезде по народному образованию в Москве (1911 год).

Вопросом использования фильмов в учебных целях занималось Министерство просвещения, которое возглавлял в начале XX века граф П.И. Игнатьев. Предполагалось создать кинематографический совет для кинофикации учебных заведений, а также организовать кинематографические музеи (фильмотеки). Но, к сожалению, события 1917 года не дали возможности воплотить эти начинания.

В дореволюционной России выделялось несколько основных подходов к учебному кинематографу:

психологический подход в выявлении перспектив и возможностей учебного кино;

общеметодический подход к просветительским фильмам, предусматривающий четыре комбинации работы с фильмом:

предварительное объяснение до демонстрации фильма;

объяснение после кинокартины;

фильм демонстрируется фрагментарно с объяснением;

фильм и объяснение идут одновременно.

интегративный подход: учебное кино применялось в преподавании обязательных учебных предметов (литературы, истории, географии, биологии и др.).

Сторонникам всех перечисленных направлений противостояли педагоги, не понимающие перспектив учебного кинематографа, и опасающиеся «тлетворного влияния» кино на школьников. В начале века посещение киносеансов детьми было воспрещено (наиболее строгий запрет распространялся на гимназистов, учащихся кадетских училищ, воспитанников церковных ведомств). После 1917 года запрет на посещение кинематографа был снят, и отношение к нему стало меняться.

В силу низкой грамотности населения России необходимо было найти эффективное и доступное средство пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф, имевший для советской власти большое значение, выполняя одновременно ряд функций: пропагандистскую (идеологическую); просветительскую (кинематограф предполагалось использовать как учебное пособие) и развивающую, представленную в основном интегрированным кинообразованием на уроках художественно-эстетического цикла.

Осенью 1919 года в Москве была открыта первая в мире киношкола, которая готовила специалистов по всем основным направлениям, связанным с созданием фильмов, их финансированием, прокатом, анализом в прессе

и т.д. В том же 1919 году в Петербурге возник еще один вуз – Высший институт фотографии и фототехники.

Продолжала расти популярность кинематографа в детской и молодежной среде, несмотря на то, что к этому времени вышло лишь пять детских фильмов, а регулярный выпуск кинолент для подрастающего поколения был налажен только в 1924 году. В первые годы советской власти не существовало возрастных ограничений при посещении кинематографа. Постановление о запрещении смотреть кино лицам до 16 лет, исключая лишь специальные детские киносеансы, вышло в 1928 году, когда начали появляться тенденции к строгому цензурному контролю со стороны партийных и государственных структур.

Для решения задач, связанных с «кинофикацией» учебных заведений, Наркомпросу было поручено изыскать средства на приобретение киноаппаратуры для школ, предполагалось создать специальный фонд художественных и учебных фильмов. Кинорепертуар для школ должен был соответствовать потребностям ребенка, удовлетворять воспитательным, художественным и идеологическим требованиям, в связи с чем возникала необходимость разработать методические подходы к ведению кинолекций, определить их организационные формы, приемы руководства, выпускать либретто и кинорецензии детских кинолент.

Важным компонентом общего медиаобразования в нашей стране в 20-х годах были киноклубы, любительские кинофотостудии и сеть кружков «юнкоров» (юных корреспондентов). В 20-х годах медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино набирало силу и в обычных школах.

24 января 1927 года при активном участи ОДСК в Москве состоялось совещание по вопросам детского и школьного кино. На официальном уровне была выдвинута идея введения «курса по киноработе среди детей» в программу педагогических техникумов. Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул выработку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино, изучение запросов юных зрителей, кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками – кинопедагогами.

В ноябре 1927 года вышло Постановление коллегии Народного комитета просвещения «О разработке мероприятий по детскому кино», где впервые было решено издать книги и пособия по вопросам киноработы, а также ввести в программу педагогических техникумов соответствующего курса, в рамках которого предполагалась подготовка будущих педагогов к теоретическому и практическому освоению техники и методики работы с фильмом.

Параллельно развивалось медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы. Правительство активно способствовало этому процессу, преследуя две основные цели: широкое распространение коммунистической идеологии; ликвидацию неграмотности. Эти две цели были теснейшим образом связаны между собой. И это вело к значительному увеличению роли медиа в советском обществе. Наблюдается появление десятков газет и журналов, создаваемых разного рода организациями школьников, союзами молодежи и т.п.

Несмотря на довольно активную работу по кинообразованию и киновоспитанию, в 20-х годах практически осталось неразрешенным изучение в школе кино как искусства. Кинопедагогика 20-х годов, выделяя отдельные фор-

мальные особенности кино, не учитывала целостной структуры художественного воздействия фильма, уникальные возможности пространственно-временной формы повествования, способной гармонично развивать личность школьника, перцептивные способности учащихся не только при встрече с фильмом, но и с другими произведениями искусства.

На первый план вышла ориентация на прикладной характер медиаобразования, основанного на принципах коллективизма, доминанты партийно-классовых отношений в обществе, соответствия классовым идеалам существующего режима, недопустимость чуждой идеологии и т.п., что в свою очередь предполагало стремление к массовости и коллективистскому характеру деятельности.

Медиобразование активно использовало грамзапись.

Еще в XVI веке делались первые попытки звукозаписи с помощью механических инструментов – от примитивных музыкальных табакерок и шкатулок, часов-будильников до сложных стационарных напольных часов, полифонов, оркестрионов, башенных курантов и «озвученных» карет. В это же время музыкальные игрушки и аппараты появляются, в России. Но особо широкое распространение музыкальные ящики получили в XIX– начале XX века.

В начале XX века в России был налажен выпуск патефонов. В 1919-1920 годах начат массовый выпуск грампластинок. Количество литературно-музыкального репертуара в общем потоке выпускаемой звукозаписи было незначительным: героические и революционные песни, стихи советских авторов и т.п. Что же касается политического и агитационного репертуара, то здесь наблюдалось гораздо большее разнообразие: речи известных политических деятелей, присяга воинов Красной Армии, «агитки» против болезней и эпидемий и т.д. После появления радиовещания, пластинка, первоначально представлявшая собой основной вид аудиопублицистики, несколько утратила былую популярность.

Только в 1933 году интерес к грамзаписи стал возрастать, и репертуар выпускаемой продукции несколько расширился: воспоминания участников революции, постановления и торжественные заседания партии и правительства, праздники, митинги, парады на Красной Площади и т.п. Наряду с военными песнями и маршами, на пластинках стали звучать народные мелодии и классические произведения. В публицистической грамзаписи начала 30-х гг. проявилась тенденция к расширению спектра изобразительно-выразительных средств. Например, широко использовалось музыкальное сопровождение, дикторский комментарий, шумовые эффекты и т.п.

Гораздо большей популярностью аудитории (в первую очередь – школьной и молодежной), нежели звукозапись, пользовалось набиравшее силы радиовещание. С 1924 года был налажен регулярный выход радиопрограмм. Первоначально отечественное радио активно использовало опыт детской журналистики в определении содержания, форм и жанров передач. Широко применялись материалы прессы: зачастую перед выходом в эфир для радиопрограмм вырезались целые статьи из газет и журналов. Шел постоянный поиск новых форм и методов работы для радио. Практически с первого дня регулярного выхода в эфир радиопрограмм появились радиогазеты, ставшие вскоре основной формой радиовещания.

В 1925 году появились специальные детские радиожурналы «Радиооктябренок» и «Радиопионер», ориентированные на различные возрастные особенности адресатов. Основной акцент делался на охват и одновременное воздействие на большое количество людей, возможность быстро реагировать на интересы и настроения аудитории и т.д. Рассказы, стихи, сказки, очерки для школьников носили преимущественно развлекательный характер. В 1925 году по радио началась трансляция радиоконцертов, в которых в основном звучали революционные и пионерские песни, марши, танцевальная музыка и т.п.

С 1926 года за радиовещанием прочно закрепилась воспитательная функция, усилилась его идеологическая направленность: на радио появились циклы программ о революционных событиях, персонажах гражданской войны, о новостях науки и техники.

С 1927 года (время прихода в школы пионерской организации) радио развернуло активную агитацию пионерского движения. С этой целью готовились специальные циклы передач и радиоспектаклей.

Организационная функция детского радио виделась в превращении «неорганизованной детворы» в «организованное, стройное целое: в братскую, дружную, пионерскую семью». С этой целью программы и радиожурналы для школьников активно использовали материалы деткоров, присылаемые из разных регионов страны.

В 1928 году эстетическую функцию радиовещания, кроме ставших уже традиционными радиоконцертов, взяли на себя музыкальные передачи.

В 1929 году «по пожеланиям юных радиослушателей» вышли в эфир новые передачи, ориентированные на детей.

В это время начала все больше проявляться тенденция к «практическому» медиаобразованию: стали появляться радиолюбительские кружки в школах и внешкольных учреждениях, делавшие основной упор на техническую сторону (сборка самодельных радиоприемников и др.).

В 1928-1932 гг. происходило дальнейшее развитие массового радиовещания. Передачи подразделялись по тематике, формам, при их подготовке учитывались возрастные особенности аудитории и т.д.

Многие творческие начинания российского медиаобразования были ликвидированы сталинским режимом в 1934 году, когда было принято решение распустить ОДСКФ. Со второй половины 30-х до первой половины 50-х разрешены были в основном лишь «пропагандистские киномероприятия», практическая деятельность любительских кружков фотокиносъемки, да выпуск стенгазет, полностью превращенных в пропагандистский идеологический рупор сталинского режима.

Система тоталитарного мышления нанесла огромный вред не только художественному процессу, но и зрителю. Мощная машина образования и воспитания ориентировала и художника и зрителя на однозначность, на стандарт. Важные особенности передовых тенденций кинообразования в нашей стране заключались в расшатывании однозначности, причем не только в специфической области экранных зрелищ, но и в педагогике.

Борьба с «критическим мышлением» в области медиаобразования шла во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов и в высшей школе. Многие киновузы были закрыты, либо перепрофилированы.

Движение медиаобразования в обычных российских вузах и школах стало возрождаться только в конце 50-х – начале 60-х годов XX века. Увеличивалось число учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию. Начиная с 1957 года в России снова стало развиваться киноклубное и кинолюбительское движение. В 1967 году в Москве был проведен первый широкомасштабный семинар по киноклубному движению, на котором присутствовали представители 36 киноклубов страны. Далее такого рода акции были продолжены в других городах. Уставы многих клубов предусматривали не только просмотры и обсуждения фильмов, но и изучение истории киноискусства, творчества выдающихся мастеров, социологические исследования и т.д.

Социокультурная ситуация в нашей стране в то время способствовала огромному интересу к кино как со стороны учащихся, так и со стороны многих учителей. О видеотехнике и о персональных компьютерах тогда еще только мечтали фантасты. Фильмы по телевидению показывались редко, да и количество самих телеканалов было весьма ограничено (в провинции зачастую транслировался лишь один канал). Для многих россиян экран был чуть ли не единственным окном в мир, прорубленным во все еще плотном «железном занавесе».

В связи с большей доступностью 8-ми и 16-ти миллиметровых камер вплоть до первой половины 80-х годов продолжало активно развиваться движение кружков и любительских киностудий в России.

В 1967 году был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов (Москва). С первых же дней своей работы Совет попытался объединить усилия медиапедагогов-энтуазиастов из разных городов страны. Было налажено сотрудничество с Министерством просвещения, Академией педагогических наук и Государственным комитетом по кинематографии, в частности, по линии помощи в создании и публикации учебных программ, пособий, распространения практического опыта, организации семинаров и конференций. В 1975 году в Москве прошла знаменательная международная консультационная встреча по кинообразованию, несколько позже – совместные семинары российских, немецких и венгерских медиапедагогов.

В 60-е – 80-е годы были разработаны программы по основам киноискусства для школ и педагогических институтов. Их авторы избегали жесткой регламентации, догматической направленности – тех ограничений, той однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма. В методических указаниях к программам подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: задача кинопедагогики не подготовка узких специалистов-киноведов, а расширение духовного кругозора учащихся, развитие личности. Занятия многих российских медиапедагогов можно было определить ведущим понятием: *диалог*. Разрушалась старая схема, когда учитель являлся в первую очередь источником информации познаний, а учащийся – воспринимающим устройством, давался больший простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий. При этом игра рассматривалась как своеобразное моделирование действительности (в этом контексте целесообразно обращение к психологическим исследованиям Эльконина), помогала постижению внутренней динамики произведений, их глубинных истоков.

Если говорить о вузах, то в основном там читались лекции и проводились практические занятия для будущих учителей, которые после окончания института занимались медиаобразованием в школах. В ряде университетов медиаобразование становилось частью общего эстетического образования.

Все эти годы медиаобразование в обычных вузах и школах России не являлось обязательным. Как правило, это были учебные курсы по выбору самих учащихся, либо медиаобразование становилось составной частью дисциплин эстетического лингвистического, историко-философского и иных циклов.

В первой половине 80-х в Тушинском районе Москвы под руководством Ю.Н. Усова был проведен масштабный эксперимент по внедрению кинообразования в начальной и средней школе. Осуществлялись эксперименты по медиаобразованию (на материале прессы, кинематографа и телевидения) и в летних оздоровительных центрах. Все больше российских медиапедагогов стремились избежать навязываемой «сверху» идеологической концепции в образовании. В эстетической теории медиаобразования виделась возможность избежать официоза и возможность развития художественного восприятия/вкуса, творческого мышления учащихся на материале лучших произведений медиакультуры.

Важным компонентом медиаобразования всегда считался выпуск программ и учебных изданий.

Однако в целом картина развития медиа/кинообразования была далеко не идиллической. Постепенное снижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе было преградой для внедрения аудиовизуальной культуры и в целом эстетического воспитания средствами кино. Процесс торможения особенно усилился в 70-х – первой половине 80-х годов.

Несмотря на все трудности, в этот период в России наметился процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, переход от описания и обобщения педагогического опыта к выявлению психологических и/или социологических пластов данного феномена; усиление интереса исследователей к проблеме детского творчества, связанного с медиа; «снижение» возраста детей, с которыми исследователи пытаются проводить медиаобразовательную работу.

Исчезновение остатков «железного занавеса» Восток-Запад в начале 90-х было важным демократическим шагом. На исходе прошлого столетия киноискусство (включая зарубежное) уже не являлось желанным дефицитом, и фильмы в огромных количествах демонстрировались по десяткам метровых, дециметровых, спутниковых, кабельных телеканалов. При этом репертуар интенсивно насыщается зрелищными боевиками, преимущественно американскими.

Сегодня этот процесс еще больше усилился: к уже перечисленным аудиовизуальным источникам добавились Интернет, DVD, CD-ROM и т.д. Огромное количество информации о мире медиа поступает из сотен газет, журналов и книг. Семимильными шагами распространяется компьютерная техника, включающая интерактивную систему игр и т.д.

Интенсивное развитие видео и информационных технологий изменило облик «клубного» и «студийного» движения в аудиовизуальной сфере. Для показа и съемки фильмов все больше используются видеомагнитофоны, видеокамеры и компьютеры. Все чаще появляются новые школьные телестудии, компьютерные центры.

Интересный опыт «практического медиаобразования» школьников стал активно внедряться и на российском телевидении. В сентябре 1991 года в утренней программе первого общероссийского канала появился пятиминутный блок «Школьные новости», в котором подростки (впервые за всю историю отечественного ТВ) сами предлагали основную идею сюжета, разрабатывали сценарий, становились ведущими, участвовали в монтаже и т.д. Дети и взрослые работали вместе – реализовывалась «субъект-субъектная» парадигма создания телепередачи. Передача делалась детьми совместно со взрослыми для детей и для взрослых – родителей и учителей. Чуть позже в эфир первого канала вышла передача «Сорока», построенная на тех же принципах. В мае 1992 года на канале РТР А. Меньшиков организовал выпуск целого цикла передач под названием «Там-там-новости», где школьники были также телеведущими и участниками создания передачи. При этом практически все подростки 11-14 лет, которые выступали в роли «телекоммуникаторов», стали отмечать положительные изменения в своей жизни, включая развитие способностей к общению с различными людьми, стремление к получению новых знаний и т.д.

Во второй половине 90-х была создана Ассоциация Интернет-образования России, развернувшая сеть тренинг-семинаров для учителей по всей стране. Интересные Интернет-проекты, связанные с обучением школьников, были разработаны и внедрены Е.С. Полат, Е.Н. Ястребцевой, Я.С. Быховским, Е.В. Якушиной и др.

На рубеже XXI века возникли проекты медиаобразования, интегрированного с искусствоведческими, культурологическими дисциплинами под руководством заведующей одной из лабораторией Российской Академии образования С.И. Гудилиной.

Определенные организационные изменения произошли и в сфере кинообразования. В 1988 году Совет по кинообразованию трансформировался в Ассоциацию деятелей кинообразования. В начале 90-х она вступила в Европейскую ассоциацию медиаобразования, а в конце 90-х была переименована в Российскую Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики.

Процесс медиаобразования в России продолжает развиваться. К началу XXI века существенно расширился круг высших и средних учебных заведений, готовящих профессионалов в области медиа. В этот период появились первые обобщающие работы, затрагивающие проблемы медиаобразования в целом (Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, И.В. Челышева, Н.Ф. Хилько, А.В. Шариков). Защищаются диссертационные исследования, посвященные отдельным направлениям медиаобразования (В.В. Гура, Г.М. Евтушенко, Н.А Леготина, А.А. Новикова, М.Н. Фоминова, Л.К. Шиян, А.Я. Школьник, Е.В.Якушина и др.).

Силами лаборатории технических средств обучения и медиаобразования под руководством профессора Л.С. Зазнобиной (Российская Академия образования) в 1998 году была разработана концепция школьного медиаобразования, интегрированного в базовое. Медиаобразовательная концепция, учебный план и пакет программ по новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30) был разработан в начале XXI века.

В начале 2000 года были созданы (А.В. Федоров и др.) первые в России двуязычные (русский и английский языки) интернетные сайты по медиаобразованию www.medialiteracy.boom.ru, www.mediaeducation.boom.ru. В этом же году лаборатория технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования открыла еще один российский интернет-сайт по медиаобразованию (www.mediaeducation.ru). В 2002 году А.П. Короченский инициировал создание сайта по проблемам медиакритики и медиаобразования http://mediareview.by.ru Практически одновременно труды по медиаобразованию начинают появляться в библиотечном разделе федерального портала Министерства образования и науки России «Аудиториум» (www.auditorium.ru).

В январе 2003 году на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации («Российский общеобразовательный портал») открылся новый сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России – http://edu.of.ru/mediaeducation.

В России XX столетия нашли свое отражение практически все существующие теории медиаобразования, хотя многие из них были синтезированы. Нельзя не отметить, что зачастую данные теории представали в искаженном виде, искусственно подводились под идеологическую марксистскую основу для соответствия политическим догмам правящего государственного режима.

Таким образом, в 20-х – 70-х годах XX столетия наибольшее распространение имело медиаобразование на материале прессы, кинематографа, радио, звукозаписи. Дальнейшее развитие отечественное медиаобразование получило на материале телевидения, видео и компьютерных коммуникаций, включая Интернет.

Российские медиаобразовательные модели (образовательно-информационные, основанные на изучение теории и истории медиа; воспитательно-эстетические, рассматривающие моральные, философские проблемы; развивающего обучения – с опорой на развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.), которые получили распространение в XX веке, также не выступали в «чистом виде» и были связаны друг с другом.

В этом отношении наиболее перспективными для отечественного медиаобразования выглядят модели С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, О.А. Баранова, Ю.М. Рабиновича, А.В. Шарикова, А.В. Спичкина, Л.С. Зазнобиной, Л.М. Баженовой и других российских медиапедагогов.

В рассмотренные исторические периоды развивалось несколько основных методических подходов к медиаобразованию:

интегрированный – в предметы в общеобразовательного цикла (в основном историко-гуманитарные: история, обществоведение, литература и др.). Данный подход имел место практически с начала XX века и получил свое развитие в трудах Ю.М. Рабиновича, Л.П. Прессмана, Л.С. Зазнобиной, А.В. Спичкина и др.;

специальный – включение в учебный план предметов или специальных курсов по медиаобразованию. Наибольшее распространение в России данный подход получил в области кинообразования. Активными сторонниками данного подхода являются С.Н. Пензин, Л.М. Баженова, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.;

факультативный – кружковая и киноклубная работа, факультативные курсы. Данный подход получил наибольшее распространение в 60-80-е годы XX

столетия, хотя он использовался еще в 20-х годах (Ю.И. Менжинская и др.). Позже данный подход нашел свое отражение в работах О.А. Баранова, И.С. Левшиной, Ю.Н. Усова, С.Н. Пензина, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др.

Несмотря на многочисленные трудности и проблемы медиаобразование в России продолжает развиваться. Школьники и студенты занимаются медиаобразовательной деятельностью различных направлений в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах.

1.5.3 . Медиаобразование за рубежом

Медиаобразование во Франции

Медиаобразовательное движение начального этапа, как известно, зародилось в Западной Европе и опиралось в основном на материал кинематографа и прессы [49].

Лидером европейского медиаобразования была родоначальница кинематографа – Франция. Еще в 1915 г. одна из парламентских комиссий обратилась к Министерству образования с рекомендациями по использованию кинематографа в учебном процессе. С 1921 г. в Париже возникло киноклубное движение, отличавшееся ярко выраженными кинообразовательными целями. Параллельно во многих учебных заведениях активно развивалось движении юных журналистов.

В 1922 г. во Франции прошла первая национальная конференция региональных отделений кинообразования. На одном из педагогических конгрессов было предложено готовить кинопедагогов в университетах.

В 1933 г. возник Французский союз региональных кинообразовательных отделений.

В 1936 г. французская Лига образования инициировала создание движения «Кино и молодежь» (Cine-Jeunes), которое объединило детей, участвующих в обсуждении фильмов, развивающих критическое мышление и художественный вкус, творческие способности.

Нацистская оккупация прервала интенсивное развитие медиаобразования во Франции, однако после 1945 г. оно получило новый импульс. Возникла Федерация киноклубов Франции. Начался выпуск журнала «Образование и кино».

В октябре 1947 г. под патронажем Министерства по делам молодежи и спорта Франции был открыт Национальный институт молодежи и массового образования. Целью этой организации стала поддержка образования молодежи во всех формах, в том числе и средствами медиа.

В марте 1949 г. во Франции состоялась педагогическая конференция, на которой были предложены следующие направления развития медиаобразования:

дальнейшее развитие сети киноклубов, деятельность которых включала бы изучение истории и языка кинематографа, его связи с различными видами искусств; анализ и обсуждение фильмов; проведение практических занятии по съемке и монтажу;

содействие в плане подготовки медиапедагогов (стажировки ит.д.);

создание специального отдела для материального снабжения учебных заведений и киноклубов аудиовизуальной.

В целом во Франции тех лет доминировали «практическая», «эстетическая» и «защитная» теории медиаобразования.

И хотя курсы по киноискусству и журналистике преподавались почти во всех французских университетах чуть ли не с 20-х годов, медиаобразование в школах долгое время было в основном факультативным. Одна из первых попыток ввести изучение медиа в школьный учебный план была предпринята во Франции в середине 60-х годов.

По инициативе Лионского Института языков и Лионского Католического университета программы медиаобразования были внедрены в 200 начальных школ и более 100 средних школ Франции. В 1960 году был создан Французский союз выдающихся работ в области аудиовизуального образования. В 1966 году возникла Ассоциация «Пресса – Информация – Молодежь». С 1972 года медиаобразовательные аспекты были включены в программные документы Министерства образования Франции. А в 1976 году медиаобразование впервые официально стало компонентом национального учебного плана средних учебных заведений. Начиная с 1979 года медиаобразование во Франции было поддержано сразу несколькими французскими министерствами.

Знаменательным событием стала акция Регионального Центра педагогической документации в Бордо. В рамках проекта «Введение в аудиовизуальную культуру», позже переимонованного во «Введение в коммуникацию и медиа» школьники изучали различные формы медиа (прессу, рекламу, учебную литературу и т.д.), выполняли творческие задания и т.д.

Важную роль в системе французского медиаобразования играет и Национальный аудиовизуальный институт, созданный в 1974 году. Его инновационный отдел обладает обширной коллекцией исследований, аудиовизуальных материалов, публикаций, касающихся медиа (в основном телевидения и радио).

В 1982 году в Париже был открыт Центр связи образования и средств информации, получивший поддержку Министерства образования Франции. Главной целью Центра стало развитие критического мышления молодежи по отношению к медиа. Центр проводит регулярные курсы для учителей, выпускает газеты и журналы, книги, освещающие проблемы медиаобразования, накапливает базу документальных ресурсов по проблемам медиакультуры и медиапедагогики. Центр осуществляет свои программы в сотрудничестве с ЮНЕСКО, Министерствами образования, культуры и иностранных дел Франции, медиаобразовательными организациями из Британии, Бельгии, Швейцарии, Испании, США, Португалии, Аргентины, Бразилии, России и других стран.

В 1995 г. Была организована Исследовательская группа «Дети и медиа». Эта организация стала проводить научные исследования, касающиеся тематики взаимоотношений детей, молодежи и медиа, семинары и конференции.

Показательным проектом в сфере медиаобразования во Франции является Неделя прессы в школе, которая проводится с 1976 года. При этом понятие «пресса» не ограничивается только лишь печатными медиа, оно включает в себя также радио или телевизионное вещание (преимущественно региональных станций). Неделя прессы нацелена на совместную работу школьников с профессиональными журналистами. Как правило, учащиеся сами должны выяснить способы функционирования медиа, это происходит с по-

мощью «learning by doing» (обучение через деятельность), в том числе в цикле имитационных творческих заданий. В Неделе прессы, как правило, участвуют около 7000 французских школ.

Медиаобразование во Франции в основном интегрировано в обязательные школьные дисциплины, хотя медиакультура изучается и в качестве курса по выбору. Отдельные предметы по киноискусству, телевидению, журналистике и медиакультуре в целом читаются и в многочисленных специализированных лицеях и в университетах.

Во Франции, как в родоначальнице кинематографа, традиционно сильны позиции кинообразования. Однако фильм все чаще рассматривается в ряду других культурно- языковых средств выражения.

Несмотря на то, что французское учебные заведения (а это в основном государственные учреждения) испытывают постоянную нехватку финансирования, еще в 1985-1986 годах правительство Франции осуществило знаменательный проект компьютеризации школ в рамках программы «Информатика для всех».

Медиаобразование в Германии

История медиаобразования в Германии, по сути, началась еще в XVII в. с инициативы знаменитого педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), который весьма оптимистично отнесся к тогдашней новинке – прессе. Я.А. Коменский был убежден, что газета может развивать лингвистические способности учащихся, дать им полезную информацию по текущим событиям и географии.

В эпоху Веймарской республики в Германии (20-е годы XX в.) о роли медиа в обществе и проблемах образования шли довольно бурные споры, которые велись, в частности, З. Кракауэром, Р. Арнхеймом, В. Беньямином и Б. Брехтом. Далее последовал мрачный период нацизма (1934-1945), когда медиа были превращены властями в послушный инструмент пропаганды.

Лишь к 60-м годам XX века немецкие педагоги стали рассматривать медиа не только как «технические средства обучения» или «вспомогательный инструмент» к уроку, но и как предмет для отдельного изучения. Так изучение медиакультуры пришло в школу, как правило, в интегрированном в обязательные дисциплины виде. В Германии медиаобразование вошло в курсы общественных наук, географии, искусства и т.д. По мысли многих немецких педагогов, изучение медиакультуры должно помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление [49].

Медиакультура изучается в большинстве немецких университетов. Помимо этого в Германии существует ряд специальных научно-исследовательских институтов таких, как Национальный институт кино в науке и образовании, публикующий специальные издания и выпускающих наглядные пособия для школ (видеокассеты, брошюры, книги и т.д.).

Еще один исследовательский центр по медиаобразованию существует в Мюнхене. Заметное место на карте медиаобразования в Германии занимает Кассельский университет. Здесь работает центр медиапедагогики под руководством профессора Б. Бахмайера. Центр связан с рядом высших учебных учреждений во Франции, Италии и Испании и осуществляет ряд научно-исследовательских проектов, связанных с подготовкой будущих медиапедагогов. Б. Бах-

майер координирует также Проект «Сократ», суть которого – медиакультура и медиаобразование («Европейская программа по медиа и изучению культур»).

Другой видный немецкий медиапедагог и исследователь – Х. Ниезито работает над темой исследования под названием «Видеокультура». Это международный проект, который исследует потенциальные возможности влияния аудиовизуальной продукции на межкультурную коммуникацию. В проекте участвуют деятели медиаобразования и студенты из разных стран (Германии, Великобритании, Чехии и Венгрии).

В целом интегрированное медиаобразование в немецких школах предусматривает цикл заданий и творческих работ с учащимися на материале изображений (фотографии, слайды, рисунки, комиксы и т.д.), аудиовизуальных медиа (фильмы, видеозаписи, телепередачи), прессы (газеты, журналы), мультимедиа (CD-ROM, Интернет, электронная почта). При этом медиаобразование интегрируется в ряд обязательных дисципли.

Немецкие ученые выделяют сегодня несколько ключевых концепций медиаобразования, которые могут пересекаться и взаимно дополнять друг друга: «защитная», «предохранительная» («прививочная» или «инъекционная»); «развития критического, аналитического мышления» по отношению к медиакультуре; «практическая»; «социально-экологическая»; «информационно-технологическая».

Достаточно типичен для современной Германии синтез теологии, церковной деятельности и медиапедагогики. Понятно, что среди немецких медиапедагогов религиозного направления можно найти немало сторонников «предохранительной» или «защитной» теории медиаобразования. Активисты из религиозных центров стремятся участвовать в педагогическом процессе, отчетливо понимая при этом, что медиа сегодня – неотъемлемая часть повседневной жизни людей, их быта, досуга, воспитания.

В принятом в 1995 году заявлении конференции министров культуры всех федеральных земель Германии говорится, что медиаобразование в школе должно учитывать возрастающее влияние медиа на повседневную жизнь детей и подростков. В первую очередь это задача семейного воспитания, но школы тоже обязаны подготовить молодых людей к социально ответственному, критическому, творческому общению с медиа. Следовательно, нужно, чтобы школьники могли ориентироваться в мире медиа, критически классифицировать медиатексты, опыт и образцы поведения, распространяемые через медиа, и т.д. Исходя из этого, руководители культуры и образования пришли к мнению, что медиаобразование требует совершенствования технического обеспечения учебных заведений и должно охватывать не только школьников, но и самих учителей.

Медиаобразование в Великобритании

История медиаобразования в Великобритании насчитывает уже несколько десятилетий. Как и во многих других странах, это движение началось с кинообразования, а затем охватило более широкий спектр (пресса, телевидение, Интернет и т.д.) [49].

В 30-х годах XX в. британское медиаобразование развивалось в основном согласно «предохранительной», «прививочной» парадигме, направленной на противостояние вредному влиянию медиа.

В Британии существует несколько организаций, занимающихся различными вопросами медиаобразования. Среди них можно выделить Британский киноинститут, основанный правительством в 1933 году. Отдел образования киноинститута в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов.

В шестидесятые годы, под воздействием французской теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Соединенном Королевстве было в основном направлено на изучение «медиа как популярной культуры». Начиная с 60-х, медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов. В 70-х – 80-х годах XX века медиаобразование в Соединенном Королевстве расширилось с созданием новых кинообразовательных курсов для средней школы и позже новых курсов по медиа, которые были включены в экзаменационный список для 16-ти и 18-летних учащихся. В связи с развитием семиотических теорий в 70-х годах медиаобразование стало больше ориентироваться на семиотическую (структуралистскую) трактовку медиатекстов как знаковых систем.

С 1975 года существует «The English and Media Centre» – независимая некоммерческая образовательная организация, деятельность которой направлена на развитие медиаобразования в Соединенном Королевстве.

Однако медиаобразование вплоть до 80-х годов XX века осуществлялось только в тех школах, где были учителя-энтузиасты, заинтересованные в том, чтобы их ученики могли лучше ориентироваться в мире массовой информации.

Коренные изменения произошли лишь в 1988-1989 годах, когда по инициативе Британского киноинститута медиаобразование впервые стало составной частью национальных учебных планов в Англии и Уэльсе. При этом наиболее эффективным путем медиаобразования был признан интеграционный подход.

В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета открылся Центр медиаобразования. Центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях, были доложены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне. На рубеже XX и XXI веков в Центре развернуто еще одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах.

Медиаобразование интенсивно развивается и в Шотландии, где для этих целей созданы Шотландский Киносовет и Шотландская Ассоциация медиаобразования, которая выпускает ежеквартальный журнал по медиаобразованию «The Scottish Media Education Journal».

В 1998 году при патронаже правительственного департамента культуры Британский киноинститут создал Рабочую группу по кинообразованию, которая активно занялась исследовательской деятельностью по кино/медиаобразовательным проблемам. С Британским киноинститутом тесно сотрудни-

чает еще одна влиятельная организация «Film Education», которая занимается программами, связанными с подготовкой методических рекомендаций и пособий для учителей на материале кино и телевидения.

В 1992 г. известный исследователь проблем медиа Л. Мастерман выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

авторство, собственность и контроль в области медиа;

способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста;

репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;

аудитория медиа.

Он также обосновал 18 принципов медиаобразования:

медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;

центральная концепция медиаобразования – репрезентация. Медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;

медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования;

цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но критической автономии;

медиаобразование – это исследовательский процесс;

медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;

ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;

содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;

эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;

в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;

медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;

медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия;

медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;

медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;

медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;

медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;

медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;

медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Медиаобразование в Австралии

Изучение медиа в Австралии предусматривается школьными учебными планами всех штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – АТОМ, которая выпускает ежеквартальный журнал «METRO». АТОМ проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д. [49].

Медиаобразование осуществляется в основном в старших классах в рамках автономных курсов под названием «Media Studies» и частично интегрировано и в другие дисциплины.

Направленность медиаобразования в Австралии поначалу была связана с известной моделью Г. Лассуэла («коммуникатор» – «сообщение» – «канал» – «получатель» – «эффект»). В некотором смысле медиаобразование было связано и с учением марксистского толка 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 70-х годах в Австралии стал распространяться семиотический подход. Немало сторонников имел и подход, комбинирующий практику и теорию. На практических занятиях школьники учились пользоваться техническими медиасредствами, писать сценарии (к примеру, сценарии коротких телесюжетов), что, в свою очередь, помогало им лучше понимать медиатексты, созданные профессионалами.

В 80-х годах XX века ощутимую поддержку обрела идея «освобождения от идеологии», т.е. медиаобразование должно было помочь учащимся в «демифологизации» идеологической направленности медиатекстов. Здесь, бесспорно, ощущалось влияние британских теорий медиаобразования – в частности, теории «критической автономии» Л. Мастермана, культурологической концепции.

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 «делать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни.

Вместе с тем в Австралии есть и сторонники художественного медиаобразования.

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.

Медиаобразование в Канаде

Канада – родина знаменитого теоретика медиа – Маршалла Маклюэна. И именно он еще в 50-е годы разработал первый в стране специальный учебный курс, касающийся изучения медиакультуры. Сегодня Канада – одна из наиболее продвинутых стран мира в области медиаобразования. Во всяком случае, медиакультура здесь неотъемлемый компонент школьных учебных планов по английскому языку. Курсы по медиа читаются практически во всех канадских университетах. Почти в каждой канадской провинции существует своя ассоциация деятелей медиаобразования, которая проводит научно-методические конференции, выпускает медиаобразовательную периодику (газеты, журналы), публикует учебно-методические материалы и т.д. Один из лидеров канадской медиапедагогики К. Ворсноп полагает, что медиа необходимо изучать не только, чтобы дать школьникам или студентам те или иные знания, но потому, что медиа сегодня – это наша окружающая среда, и было бы неразумным игнорировать то, что нас окружает [49].

Как и во многих других странах, история медиаобразования в Канаде началась с курсов по основам киноискусства. В 60-х годах XX века кинообразование стало обычным явлением в канадских средних школах. Это движение получило название «Экранное образование». В эти же годы была создана первая организация, объединившая канадских медиапедагогов – Канадская ассоциация экранного образования. В 70-х движение медиаобразования в Канаде испытывало серьезные трудности из-за недостатка финансирования и отсутствия целенаправленной государственной поддержки. Несмотря на это в апреле 1978 года, в Торонто была основана Ассоциация медиаграмотности.

В 1986 году совместными усилиями Ассоциации медиаграмотности и Министерства образования провинции Онтарио был выпущен солидный учебник по медиаобразованию – «Media Literacy Resource Guide», вскоре переведенный на несколько языков. Ассоциация медиаграмотности систематически организовывала учебные курсы для учителей, проводила конференции. С 1987 года медиаобразование стало составной частью школьного образования в провинции Онтарио, где проживает третья часть 30-миллионнного населения Канады.

В сентябре 1990 школьные учителя, преподаватели университетов, деятели медиакультуры Квебека тоже основали Ассоциацию медиаобразования. Вскоре аналогичное движение возникает и в остальных канадских провинциях. Примерно с того же времени Манитобский университет начал готовить «медиаобразованных учителей» на педагогическом факультете. Осенью 1992 года подобная ассоциация была создана в провинции Новая Шотландия. В 1991 году в Ванкувере была создана Канадская ассоциация медиаобразовани. В 1994 эта ассоциация организовала летние курсы для учителей и стала публиковать учебные пособия и рекомендации. В этом же году Ассоциация заинтересовала своими проектами Министерство образования. В итоге это привело к тому, что осенью 1996 года Британская Колумбия стала первой из западных провинций, которая внедрила обязательное изучение медиа в школьный учебный процесс. В 1993 году в Алберте была создана Ассоциация медиакомпетентности.

Все канадские региональные ассоциации медиаобразования организовывали конференции и семинары, мастер-классы, публиковали методические рекомендации, сотрудничали с Министерством образования по вопросам разработки школьных учебных планов и программ и т.д. Постепенно всё больше канадских провинций вводило изучение медиа в учебный процесс. В конце концов, многолетние усилия деятелей медиаобразования увенчались триумфальной победой – в сентябре 1999 года изучение медиакультуры стало обязательным для учащихся всех канадских средних школ с 1 по 12 класс. Координация усилий медиапедагогов из разных регионов осуществляется помощью Канадской ассоциации медиаобразовательных организаций, созданной в 1992 году.

На теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи Маршалла Маклюэна, хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л. Мастермана, К. Бэзэлгэт, Э. Харта.

В отличие от других стран американского континента, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа». Зато идеи развития критического мышления и культурологические теории, пришедшие из Европы, получили куда большее распространение.

Канадская система медиаобразования опирается на следующие ключевые позиции:

все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;

медиа создает реальность;

аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;

медиа имеет коммерческое значение;

медиа содержит идеологические и ценностные сообщения;

медиа имеет социально-политическое значение;

форма и содержания в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;

каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму.

При изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе и на экране и т.п.. При этом большинство деятелей медиаобразования в Канаде выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов, включая устройство аппаратуры, как, впрочем, и в целях массовой подготовки будущих специалистов в области медиакритики.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что медиаобразование Канады находится на подъеме и занимает также одно из лидирующих позиций в мире.

Медиаобразование в США

США с давних пор является мировым лидером в области медиакультуры. Американская пресса, радио, звукозапись и особенно кинематограф,

телевидение и Интернет практически доминируют в информационном поле большинства регионов планеты [49].

В отличие от медиакультуры, медиаобразование в США поначалу развивалось не столь интенсивно, как, к примеру, в Канаде или в Великобритании, однако к началу XXI века уже можно говорить о сложившейся системе американского медиаобразования, которая с помощью интернетных сайтов, публикаций, конференций оказывает влияние и на другие страны. В США активно действует несколько крупных ассоциаций медиаобразования: Центр медиаобразования в Вашингтоне, Центр медиаграмотности в Лос-Анджелесе, движение, Ассоцияация «Граждане за медиаграмотность» в Северной Каролине, Центр медиаобразования в Нью-Мексико, Образовательный видеоцентр в Нью-Йорке, Ассоциации «Стратегии по медиаграмотности» и Национальный альянс медиаискусств и культуры в Сан-Франциско, Национальный совет по телевидению и медиа в Виржинии, Центр медиаискусств в Сиэтле, Фонд медиаобразования и др.

Сегодня медиаобразование является составной частью школьных учебных планов практически во всех штатах.

Что касается медиаобразования в американских университетах, то оно с давних пор развивается более интенсивно. Практически во всех американских университетах начиная еще с 60-х годов, в той или иной трактовке, присутствуют курсы по медиа (на факультетах журналистики, коммуникации, кинематографии, искусств, культурологии, политологии и т.д.).

Медиаобразование в США в какой-то степени существовало в виде отдельных направлений еще с 20-х годов (кинообразование, медиаобразование на материале прессы и радио). Однако обучение такого рода касалось в основном специализированных факультетов (кинематографии, журналистики) немногих университетов и не носило массового характера. В 60-х годах медиаобразование в США, как и во многих других ведущих странах мира (во Франции, Канаде, Великобритании), концентрировалось вокруг кинообразования. В частности, получило довольно широкое распространение практическое кинообразование.

Школьное медиаобразование на начальном этапе развития не было обязательным. Но учителя-энтузиасты пытались расширить рамки медиапредпочтений своих учеников, вывести их из замкнутого круга «поп-культуры», заинтересовать шедеврами искусства.

60-е годы стали «золотым веком» для художественного подхода к медиаобразованию, правда, в основном в сфере высшей школы. Подходы художественного медиаобразования оставляли в стороне информационную сферу медиа – прессу, радио и теленовости. Сторонники «кристально чистого» художественного медиаобразования не затрагивали и такие стороны процесса, как производство, тиражирование, контроль и потребление медиатекстов.

К 70-м годам телевидение стало существенно опережать кинематограф по степени влияния и воздействия на аудиторию. В эти годы количество телеканалов в крупнейших американских городах насчитывало уже несколько десятков. В связи со столь интенсивным развитием телевидения возрос статус рекламы. Американские деятели медиаобразования не могли не отреагировать на эти изменения. В 70-е годы кинообразование повсеместно ста-

ло трансформироваться в медиаобразование. Однако вместо более широкого использования всего спектра медиа в педагогическом процессе американские учителя в основном фокусировали внимание на телевидении.

В 1969 году на базе университетов штатов Юта и Огайо была разработана серия материалов по развитию «критического видения», которое совмещало политическое и научное обоснование. В 1973 году одна из крупнейших американских благотворительных организаций – фонд Форда объявила о поддержке медиаобразования в школах.

В 1981 году финансирование медиаобразования американским правительством было уменьшено, так как приоритетными считались программы, направленные против наркотиков и подростковой преступности. Но и в 80-е годы медиаобразование в США продолжало расширять сферу своего влияния. Одна за другой в разных штатах страны возникали педагогические и исследовательские ассоциации, поставившие своей целью внедрение изучения тех или иных аспектов медиа и медиакультуры в учебный процесс школы и вуза. В большинстве университетов (включая педагогические факультеты) курсы по медиа стали в 80-х годах обычным явлением.

Однако медиаобразование так и не получило статуса обязательной дисциплины в начальной и средней школе. Определенным тормозом к консолидации усилий медиаобразования стала американская система образования в целом, когда каждый из 50-ти штатов имеет свою независимую политику в области средней и высшей школы, а каждое учебное заведение имеет собственные учебные планы и программы. Кроме того, в отличие от других англоязычных стран, ведущие медиаобразовательные сообщества находятся вне официального образования.

Другой тормоз, препятствующий развитию медиаобразования в США в 80-х годах, отсутствие скоординированной научной базы. Вот почему ведущие медиапедагоги США стремились найти оптимальные пути научно-исследовательской работы в условиях системы образования в США, раздавались призывы к созданию образовательных стандартов, к включению курсов по медиакультуре в систему подготовки учителей, к разработке методик для оценки эффективности образовательных нововведений.

Помимо этого, на темпе развития медиаобразования в США сказывалась относительная культурная изоляция американцев от остального мира. Известно, что американцы традиционно предпочитают смотреть только американскую медиапродукцию и не спешат заимствовать заграничные образовательные идеи.

Важную роль в развитии движения медиаобразование сыграло в 80-е годы внешкольное обучение детей и молодежи. Здесь стоит упомянуть специальные образовательные телепрограммы, медиапрограммы в музеях и картинных галереях, организация многочисленных детских и молодежных кино-телефестивалей, выставок. Неформальные внешкольные программы медиаобразования распространялись во всех штатах. Но внешкольное обучение не имело большого влияния на программу американского школьного обучения.

Позитивные изменения в медиаобразовании в США наметились лишь к концу 80-х годов, когда шире стал использоваться опыт других ведущих англоязычных стран.

Рост авторитета медиаобразования привел к тому, что к середине 90-х годов XX века 12 штатов США включили в свои образовательные стандарты разделы по медиаобразованию и медиаграмотности. На рубеже XX и XXI веков число штатов, включивших в учебные планы своих школ и вузов медиаобразование (или медиаграмотность) составило 48 из 50. Только в штатах Канзас и Кентукки курсам медиаобразования пока не нашлось места.

В 90-е годы медиаобразование в США использовалось как образовательная стратегия для телевизионной реформы, пропаганды здорового образа жизни, и как противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении, другими словами, как продолжение «инъекционной».

Попытки поборников медиаобразования поднять его статус привели к тому, что в сознании большинства американцев оно стало ассоциироваться с критическим восприятием телевидения и рекламы. В то же время известные аргументы о необходимости обучения критическому восприятию, чтобы защитить детей от опасного воздействия медиа не имели должного социального влияния на фоне активной пропаганды эффективности компьютеров в обучении.

В 90-х годах американские медиапедагоги стали более активно сотрудничать с зарубежными деятелями в области медиаобразования (в основном из англоязычных стран – Канады, Великобритании, Австралии). Но для того чтобы заимствованный опыт мог успешно работать на американской почве, канадские или английские модели медиаобразования должно быть адаптированы к культурным, социальным, историческим и экономическим условиям, лежащим в основе общего образования в США.

Таким образом, в начале XXI века медиаобразование в ведущих странах Запада вышло на уровень массового развития, опираясь на серьезные теоретические и методические разработки.

В целом даже краткое знакомство с историей и состоянием медиаобразования в мире дает весьма пеструю картину ситуации. В одних странах дело обстоит лучше, в других значительно хуже. Но общей тенденцией является осознание необходимости готовить в той или иной форме медиаобразованных преподавателей.

Доминирующая точка зрения российских и зарубежных медиапедагогов – поддержка как интегрированного, так и автономного медиаобразования.

1.6. Медиаграмотность и медиакомпетентность

Появление информационных технологий в повседневной и профессиональной жизни человека, а также вхождении России в единое Европейское образовательное пространство требует модернизации содержания образования, следовательно, необходимы изменения образовательных целей учебного процесса, которые в соответствии с социальным заказом должны быть направлены на формирование и развитие способностей учащегося к работе с информацией. Результатом педагогического процесса становиться медиаграмотная, медиакомпетентная личность, способная максимально использовать медийные технологии в самообразовании и саморазвитии.

Авторитетные западные медиапедагоги по-разному определяют понятие «*медиаграмотность*». Критический анализ взглядов выполнен А.В. Федоровым [43].

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

развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;

получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;

развивать уровень оценки (appreciation) и эстетического восприятия медиатекстов;

декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;

распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;

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

понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, 1989].

«*Медиаграмотность*» – способность осваивать, интерпретировать/анализировать и создавать медиатексты» [Worsnop, 1999].

«*Медиаграмотность*» – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997].

«*Медиаграмотность*» – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке 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» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

Как можно заметить при сравнительном анализе этих определений, у многих медиапедагогов наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности».

Согласно терминологии, разработанной в рамках конференции ЮНЕСКО, «*Медиаграмотность*» связана 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:

анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;

определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;

интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;

отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;

получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Все приведенные определения являются или дополняющими друг друга, или говорящими о том же самом различными способами.

В связи с подключением к Болонской декларации, на сегодняшний день ключевыми понятиями в педагогической науке являются «компетентность» и «компетенция». Советом Европы выделены ключевые компетентности, которыми должны владеть выпускники учебных заведений. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет основные положения компетентностного подхода в образовании. Основные итоги деятельности любого образовательного учреждения заключаются в комплексе ключевых компетенций учащихся в информационной, правовой, образовательной и других сферах. Как видим, данные понятия приобрели особую значимость на сегодняшний день, являются основой новой концепции образования.

Педагогическая наука начала заниматься вопросами компетентности позже других наук, базируясь на результаты исследований в области социологии, психологии, философии, математики, кибернетики и др. На современном этапе развития в педагогике не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция».

Компетенция от competentia – надлежащий, способный; компетентность – competo – добиваюсь, соответствую, подхожу.

Компетентность – это:

область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений. Зона полномочий тех или иных органов и лиц устанавливается законами, другими нормативными актами, положениями, инструкциями, уставами;

знания, опыт в той или иной области.

круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом;

круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (Толковый словарь Ушакова).

В словаре Ожегова компетентность определяется как знание, осведомление, авторитет в какой-либо области.

А.В. Хуторской считает, что понятие «*компетенция*» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. «*Компетентность*» – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В соответствии с данным определением *компетенция* это комплекс личностных характеристик, необходимый для функционирования в обществе, *компетентность* – опыт в той или иной области.

И.А. Зимняя определяет «*компетентность*» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

А.В. Баранников в работе посвященной проблемам компетентностного подхода рассматривает *компетентность* как самостоятельно реализуемую способность, основанная на приобретенных знаниях ученика, его учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

В.В. Сериков определяет *компетентность* как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире.

Рассмотрим сущность компетентности через призму медиаобразования.

На сегодняшний день *медиакомпетентность* является частью профессиональной субкультуры специалистов всех отраслей и непосредственно связана с успехом человека в быстро меняющемся мире и рассматривается как ключевая компетентность высшего образования. Медиакомпетентность является одной из наиболее значимых, поскольку базируется на информацию, которая создает материальную основу жизни индивида, формирует социокультурный аспект деятельности человека, выступает одним из способов реализации межличностных отношений. Медиакомпетентность предполагает умения работы с информацией: поиск, сбор, оценки, критический анализ, переработка, а также способность создавать, получать и передавать сообщения с помощью мультимедийных средств.

А.В. Федоров, отмечая широкий разброс терминов в анализируемой области, считает, что термин «*медиакомпетентность*» более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

А.В. Шариков выделяет *медиакоммуникативную компетентность* и определяет ее как компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми [56].

Опираясь на предложенные определения, в работе [1] *медиакомпетентность* определяется как характеристика личности, отражающаяся в единстве медиаобразовательного сознания, чувства и поведения индивида через его медиазнания, медиаотношения и медиаумения. Медиакомпетентность как основная категория и конечный результат медиаобразования является средством познания окружающего мира, инструментом получения знаний, способом самовыражения, реализации творческого потенциала.

Медиакомпетентность педагога многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория, теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в те-

чение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя разнообразную медиаинформацию.

А.В. Федоровым разработана классификация показателей медиакомпетентности личности с опорой на шесть основных понятий медиаобразования, выделенных в качестве базовых ведущими британскими медиапедагогами: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии – видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть вербального, аудиовизуального, монтажного ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия) [36].

Таблица 1. Классификация показателей медиакомпетентности

№	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	контактный	частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами)
3	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

Медиакомпетентность дает педагогам понимание того, как медиатексты, которые являются частью каждодневной жизни, помогают познанию окружающего мира, информационно насыщенной окружающей среды, в различных социальных вариациях, экономической и политической позиции, как они могут воздействовать на уровень медиакультуры учащегося.

Педагог, погруженный в медиасреду, повышающую его уровень медиакомпетентности, изучает, анализирует, творит самостоятельно медиатексты. Только таким образом, приобщившись к миру медиа, он может способствовать формированию медиакультуры своего ученика.

А.В. Федоровым предложена модель медиаобразования будущих педагогов (рисунок 1) [36].

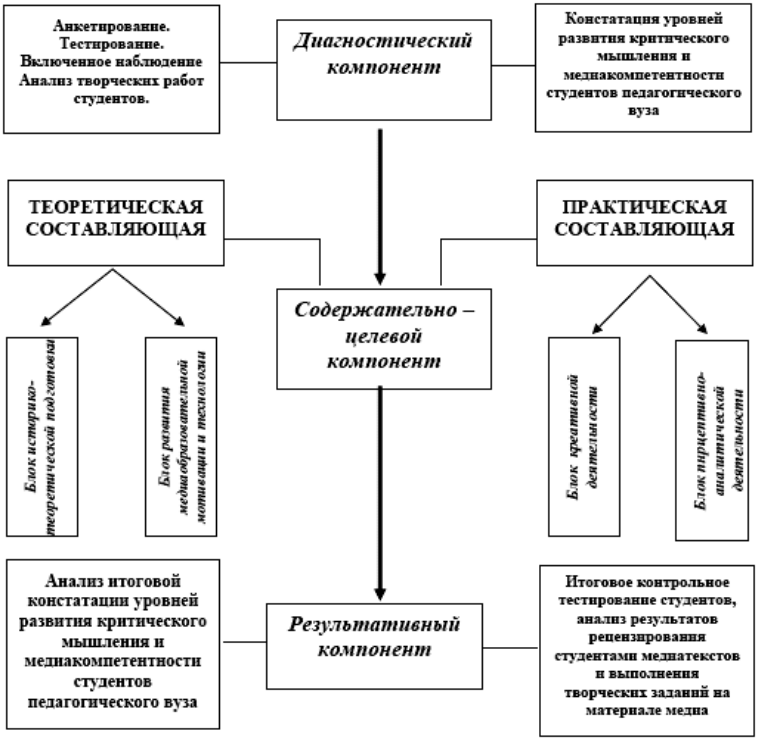

Рисунок 1. Модель медиакомпетентности

Модель, включающая следующие основные этапы:

констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории;

овладение учащимися креативными умениями на материале медиа и формирование полноценного восприятия медиатекстов (с учетом их видов и жанров, связей с различными искусствами и т. д.);

развитие умений анализа медиатекстов;

знакомство с основными вехами истории медиакультуры, с современной социокультурной ситуацией.

Особенностью модели А.В. Федорова является стержневое положение творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Речь идет о заданиях литературно-имитационного (подготовка сценария, сценарной разработки эпизода, оригинального текста – статьи, репортажа, интервью и т. д.), театрально-ситуа-

тивного (съемка и запись аудиовизуального медиатекста) и изобразительно-имитационного (подготовка афиш, коллажей, рекламных листовок и пр.) типов. С помощью перечисленных приемов учащиеся имеют возможность в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами, дизайнерами и т. д.)

Остальные этапы в модели А.В. Федорова реализуются с помощью следующих способов деятельности:

дескриптивного (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста);

классификационного (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте);

аналитического (анализ структуры, языка медиатекста, авторских концепций и т. д.);

личностного (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом);

объяснительно-оценочного (формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями).

Необходимость диагностического и результативного компонентов модели обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных структурных блоков важно иметь четкое представление об уровнях развития медиакомпетентности аудитории. Сначала – для определения объема знаний, в результате выполнения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

Практическая составляющая содержательно-целевого компонента предусматривает синтез осмысления медиатекста – сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом – в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования.

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 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.

Блок перцептивно-аналитической деятельности 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.

Блок историко-теоретической подготовки необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры и особенностями современной медиаситуации преподаватель, фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний обучаемых, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. Информационный запас, несомненно, положительно повлияет на общий культурный уровень педагога.

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.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся предусматриваются специфические направления, включающие изучение методов и форм медиаобразования аудитории и использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

Для полноценной реализации данной модели необходимы *показатели развития медиакомпетентности аудитории* [19]:

мотивационный (мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.);

контактный (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами);

информационный (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации);

перцептивный (способности к восприятию медиатекстов);

интерпретационный/оценочный (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия);

практико-операционный (умения создавать/распространять собственные медиатексты);

креативный (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

В таблице 2 представлена характеристика уровней медиакомпетентности будущих учителей.

Таблица 2. Уровни медиокомпетентности

Уровни	Показатели по уровням		
	высокий	**средний**	**низкий**
1	2	3	4
Знания	Убежден в необходимости использования СМК в организации целостного педагогического	Понимает необходимость использования СМК в организации целостного педагогического процесса	Знает о возможности использования СМК в организации целостного педагогического процесса
	Знает закономерности, формы и методы массовой коммуникации	На уровне понятий ориентируется в закономерностях, формах и методах массовой коммуникации	Имеет представление о закономерностях, формах и методах массовой коммуникации
	Знает основные закономерности восприятия и понимания медиасообщений	На уровне понятий ориентируется в основных закономерностях восприятия и понимания медиасообщений	Имеет представление об основных закономерностях восприятия и понимания медиасообщений
	Осознает воздействие СМК на образование, развитие и формирование личности	Слабо осознает воздействие СМК на образование, развитие и формирование личности	Имеет представление о воздействии СМК на образование, развитие и формирование личности
	Осознает последствия воздействия СМК на психику	Слабо осознает последствия воздействия СМК на психику	Имеет представление о последствиях воздействия СМК на
Умения	Самостоятельно умеет находить, воспринимать, понимать, создавать, сохранять и передавать различную информацию	С частичной помощью извне умеет находить, воспринимать, понимать, создавать, сохранять и передавать различную информацию	С помощью извне находит, воспринимает, понимает, создает, сохраняет и передает различную информацию
	Умеет общаться на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств	С частичной помощью извне умеет общаться на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств	С помощью извне общается на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств
	Самостоятельно формирует и обосновывает альтернативные взгляды на информацию	С частичной помощью извне формирует и обосновывает альтернативные взгляды на информацию	Только с помощью извне формирует и обосновывает альтернативные взгляды на информацию

	Умеет организовывать педагогический процесс на основе средств массовой коммуникации	С частичной помощью извне умеет организовывать педагогический процесс на основе средств массовой коммуникации	Только с помощью извне организовывает педагогический процесс на основе средств массовой коммуникации
Ценностное отношение к медиаобразованию	Осознает необходимость формирования медиаобразованности как значимого качества личности будущего учителя	Слабо осознает необходимость формирования медиаобразованности как значимого качества личности будущего учителя	Знает о необходимости формирования медиаобразованности как значимого качества личности будущего учителя
	Переживает несоответствие своего уровня медиаобразованности определенным требованиям, нормам	В конкретных педагогических ситуациях переживает несоответствие своего уровня медиаобразованности	Не переживает несоответствие своего уровня медиаобразованности определенным требованиям, нормам
	Испытывает потребность самосовершенствования в области медиаобразования	Испытывает интерес к самосовершенствованию в области медиаобразования	Испытывает желание самосовершенствования в области медиаобразования

1.7. Медиакоммуникации как новый фактор взаимодействия в информационном образовательном пространстве

Информационные, коммуникационные и аудиовизуальные технологии в медиаобразовании стали реальностью, и не только виртуальной. Медиакоммуникации занимают все большее пространство и время, формируют новую культуру, новую среду. Образование насыщается новыми формами, медийными и гипермедийными образами, которые претендуют уже на саму суть и не желают сводиться к инструментам. Образовательная среда самоформируется исходя из новых цивилизационных вызовов [17, 25].

Говоря о новой образовательной среде, следует заметить, что ее структура вряд ли будет повторять существующую дисциплинарную, но при этом, думается, что сохранится ее информационное содержание. Поэтому сегодня, один из важнейших вопросов – каким образом, формируя «частные медиасреды», в дальнейшем не потерять возможность их соединения в системное целое.

Главное требование к современному образованию может быть сформулировано следующим образом – оно должно стать гуманистически ориентированным, рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на полное и всесторонне развитие человека и формирование его личности. Основной задачей нового образования в когнитивной области является развитие интеллектуальной самостоятельности и способности отбирать информацию и знания, необходимые для решения проблем и достижения целей. В эмоционально-аффективной сфере необходимо развивать позитивное

восприятие и самоуважение, умение ставить перед собой смелые и трудные задачи и добиваться их решения, не бояться новых задач, возникающих по мере реализации жизненного опыта. С умственным развитием напрямую связаны развитие чувств и эмоциональных способностей, что важно для достижения как профессиональных успехов, так для реализации полноценной и гармоничной социальной и личной жизни. В рамках социального аспекта образование должно подготовить человека к совместной жизни, привить такие ценности, как толерантность, солидарность и др. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности.

В результате образование оказывается акцентированным на то, чтобы помочь человеку осознать и обогатить своё «Я», найти своё место и определить социальную роль в отношениях с внешним миром, активизировать личностное самосозидание. Высоконравственная, духовно богатая, гармонично развитая личность, способная осуществлять постоянное саморазвитие, является той целью, на достижение которой должны быть направлены все усилия педагогики как науки и области практической деятельности.

Задачи, возлагаемые на медиаобразование, напрямую вытекают из требований к современному образованию в широком смысле.

Сегодняшнее мировое цивилизованное сообщество во многом базируется на информационных и телекоммуникационных технологиях. Под влиянием процесса информатизации складывается новая структура – информационное общество. Активное внедрение технологий информатизации современного общества не могло не коснуться и системы образования. Обеспечение сферы образования теорией и практикой разработки и использования информационных и телекоммуникационных технологий является одним из важнейших средств реализации новой государственной образовательной парадигмы, направленной на создание максимально благоприятных условий для саморазвития личности.

Однако, как показывает опыт, применение информационных и телекоммуникационных технологий само по себе не приводит к существенному повышению эффективности образовательного процесса. Целесообразным является создание такого образовательного пространства, которое обеспечивало бы процессы гуманизации образования, повышение его креативности, создавало бы условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности.

Образовательное пространство – это пространство формирования личности информационной цивилизации, освоившей информационную картину мира – многомерную информационную пространственно-временную модель последнего, представленную символами, сигналами, информационными потоками и средами в их совокупности. Другими словами, это естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение обучаемого, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность.

В рамках образовательного пространства проектируется *информационное образовательное пространство* – программно-телекоммуникационное и педагогическое пространство с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой.

Изучение информационных сред и пространств происходило в самых различных аспектах, среди которых можно выделить три основных:

информационная среда как деятельность – человек является участником коммуникационного процесса, в центр ставится его способность представить личное знание в той форме, в какой оно может быть передано, и, восприняв информацию («чужое» знание), вновь превратить ее в свое личное знание;

информационная среда как система исторически сложившихся форм коммуникации;

информационная среда как информационная инфраструктура, созданная обществом для осуществления коммуникативной деятельности в масштабах, соответствующих уровню развития этого общества (издательства, библиотеки, информационные центры, банки данных, средства массовой информации и т.п.).

Взаимосвязь понятий информационной среды и информационного пространства обусловлены тем, что, не покидая одного информационного пространства, человек может переходить из одной информационной среды в другую (при смене профессии, рода занятий, увлечений, переходе на новую ступень обучения и т.д.). Одновременно индивид может находиться в нескольких разнородных информационных средах, которые будут восприниматься как единое целое (например, информационная среда вуза, информационная среда виртуальной реальности и т.д.).

Характерной чертой любой информационной среды является наличие информации, однако само по себе оно не гарантирует эффективность пребывания человека в этой среде, поскольку в данном случае большее значение имеет наличие навыков работы с информацией, которые необходимо вырабатывать в процессе обучения.

Развитие человеческого общества, расширение знаний об окружающем мире и необходимость обмениваться ими послужили причиной появления и широкого распространения разнообразных средств передачи, обработки и накопления данных. Постепенно сформировалась особая область человеческой деятельности, связанная с рождением, распространением и ограничением информации, – *информационная сфера*. На протяжении всей истории человечества она оказывала непосредственное влияние на жизнь как всего общества, так и его отдельных представителей.

Если исходить из семантики слов, составляющих термин «информационная сфера», то эту сферу можно определить как область, пределы распространения информации. Очевидно, что такое расширительное понимание исключает возможность практического использования этого определения, так как всякая общественная, производственная и прочая человеческая деятельность неразрывно связана с информацией и не может без нее существовать, что вытекает из самой природы информации.

Информационная сфера отличается от других (производственной, экономической, политической и т.д.) наличием определяющего свойства – *коммуникативности*, что является основанием антропологического и медиативного подходов к построению информационного образовательного пространства.

Наличие отправителя, получателя, канала распространения информации и общепринятого языка характеризует становление информационной сфе-

ры, которую можно представить как некую виртуальную среду, где поведение человека меняется не в зависимости от информации об окружающих его предметах объективного мира, а от коммуникативной информации, содержащей мнение об этих объектах других людей.

Информационную инфраструктуру общества отражает *информационное пространство* – пространство, в котором создается, потребляется и перемещается информация.

Информационные технологии позволяют существенно обогатить, структурировать, расширить границы образовательного пространства. Гибкость информационных сетей, способность переструктурироваться и устанавливать новые связи позволяют каждому субъекту каждый раз своей активностью создавать центр и периферию информационного пространства.

В соответствии с принятой в 1995 г. Концепцией формирования и развития информационного пространства России структура информационного пространства включает следующие элементы:

информационные ресурсы;

организационные структуры;

средства информационного взаимодействия граждан и организаций;

информационно-телекоммуникационная инфраструктура;

система обеспечения информационной защиты;

система взаимодействия информационного пространства России с мировыми информационным пространством;

система информационного законодательства.

При этом информационную структуру образуют организационные структуры и средства информационного взаимодействия.

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

Можно предположить, что медиасреда является специфической информационной средой. По мнению ряда исследователей, эти понятия в некотором смысле являются синонимами.

По аналогии соотношения информационной среды и информационного пространства можно говорить и об медиапространстве. Медиапространство – понятие более общее, нежели понятие медиасреды, поскольку, находясь в неком универсальном медиапространстве, человек может использовать ресурсы одной или другой медиасреды. К примеру, находясь в парке на отдыхе, человек может читать газету или слушать выступление оркестра или смотреть выставку картин.

Для медиапространства характер взаимодействий соответствует понятию транзакция, под которым понимается цепочка: транзактный стимул со стороны *X* вызывает транзактный ответ со стороны *Y*; этот ответ, в свою очередь, становится новым стимулом для *Y*.

Важным является и тот факт, что управляемые коммуникативные взаимодействия первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления, а впоследствии начинают выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления, обработки той или иной информации.

Следует отметить, что субъекты медиативного процесса могут реализовывать как принцип «со-действия», так и принцип «противо-действия». Это зависит от совпадения или несовпадения их интересов и целей.

С информационной точки зрения медиатавное взаимодействие предполагает такое взаимодействие между субъектами, при котором у одного из них или у обоих изменяется количество информации.

Реализация взаимодействия субъектов медиативного процесса в полном объеме средствами информационного пространства в настоящее время и в ближайшем будущем, очевидно, невозможна. Это обусловлено ограниченностью технологических, программных, методических средств, реализующих информационное пространство. В то же время при проектировании медиапространства в образовательных целях необходимо оценить его возможности по реализации когнитивной функции саморегуляции и динамике изменения состояния субъектов.

Главная черта современной индустрии массовой медиакоммуникации – активное вовлечение в процесс производства и потребления массмедийной продукции читателя/зрителя/слушателя. Параллельно с традиционными средствами массовой информации в условия информационного образовательного пространства складывается совершенно новая медийная среда, которая носит ярко выраженный неформальный характер. Сегодня буквально каждый человек может создавать и публиковать собственные статьи, интервью, репортажи, снимать аудио и видеосюжеты, выступать в роли фоторепортера, размещать их на сайтах в Интернете. В процессе создания информационного продукта, так или иначе, может участвовать все образованное, но неформализованное сообщество.

Особенно динамично освоение медиапространства прослеживается в молодежной среде, для которой виртуальный мир стал сначала предметом исследовательского интереса, затем – развлечением, потом – сферой общения, далее – источником информации, и, наконец, кросс-площадкой для создания собственного контента.

Неоспоримым является тот факт, что Интернет – это инструмент молодых. По результатам исследования, проведенного фондом «Общественное мнение» и сайтом www.strana.ru, выяснилось, что основную группу пользователей Интернетом (25%) составляют подростки в возрасте 16-20 лет. Интернет в молодежной среде вышел на второе место по популярности (35,2%) среди всех видов средств массовой информации, потеснив радио и печатные СМИ.

Чтобы понять масштабы явления, достаточно только перечислить различные виды неформального медиаповедения людей, которое преобразуется в разнообразные информационные продукты.

Наибольшее распространение имеют электронные виды средств коммуникации такие, как блоггерство, личные дневники, страницы, индивидуальные

сайты, сайты неформальных сообществ и корпоративные, форумы, интернет-газеты, электронная почта. Сайты библиотек предлагают своим читателям обмениваться мнениями по поводу прочитанных книг. Неотъемлемой частью интернет-среды становятся открытые интерактивные дискуссии по различного рода социальным проблемам. Особую популярность в информационном пространстве приобретают разделы самодеятельных фото- и видеорепортеров. Все более привычными становятся аудио- и видеоконференции. Равноправным участником коммуникативного процесса выступают мобильная связь, SMS-сообщения, которые используются повсеместно.

Появление новых информационных технологий актуализировало необходимость подготовки нового поколения к жизни в современных информационных условиях, восприятия различной информации, понимания и овладения способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью современных технических средств.

Формирующаяся информационная образовательная среда представляет большой интерес для медиапедагогики, так как отвечают основным задачам медиаобразования.

Следует отметить, что новые принципы создания, распространения и сохранения информации формируют в социокультурном слое информационного пространстве особые ценностно-смысловые поля, не всегда соответствующие национально-культурному менталитету, демократическим тенденциям и т. д. Современное поколение людей живет в ситуации социокультурных рисков, обусловленных динамикой распространения информационно-коммуникативных систем и технологий.

Это риски распространения определенных ценностей и идеалов, норм и стилей жизни, связанные с нарастанием конфликта партикулярного и универсального в культуре, можно классифицировать по следующим группам:

риски «запаздывания» культурного развития, приводящие к информационно-коммуникативному неравенству;

риски превышения объема и роли информационных потоков;

риски утраты базовых характеристик этнических культур и, соответственно, трансформации моделей этнокультурной идентичности, «рассеивание» идентичности;

риски активизации негативной самоорганизации и упущенных возможностей развития в отсутствии концепции общенациональной (государственной) культурной политики.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что в образовательном процессе нельзя оставаться безучастным потребителем медиа. Необходимо активное воздействие, формирование образовательного медиапространства. При создании соответствующего медиапространства, необходимо, в первую очередь учитывать структурно-фунциональный подход к построению с учетом особенностей информационного, коммуникативного взаимодействия, реализовать системный подход с использованием методов структурного и объектно-ориентированного анализа и реализовать средоориентированный подход.

1.8. Антропологические аспекты медиа в информационно-образовательном пространстве

Известно, что педагогическая антропология изучает закономерности формирования и развития личности человека, закономерности социализации, воспитания и обучения человека в обществе как условия достижения им психологической, социальной, личностной зрелости и совершенства.

Антропологические аспекты медиатизации образования до настоящего времени практически находятся вне сферы научного исследования, поскольку данные проблемы (философско-антропологического характера) рассматривались как вторичные.

Одной (и, пожалуй, единственной) работой, изданной в России, в которой проведено комплексное исследование влияния на жизнь современного человека последствий информационной революции (в том числе и медиатизации), является коллективный труд Б.М. Бим-Бада, Е. Ван Поведской, К. Корнакова, А.В. Васильева, А. Досиль и др. «Человук и новые информационные технологии». В работе проведен анализ влияния информационных технологий на общество, показано, что в условиях информатизации всех сфер человеческой деятельности возникает принципиально новое качество общественных отношений – качественно иной способ существования, образ жизни, обусловленный таким фактором, как информационно-коммуникационные технологии. Показано, каким образом с развитием информационных технологий меняется социальная среда, часть процессов, происходящих в психике членов зарождающегося информационного общества. Отдельный раздел посвящен анализу влияния информационно-коммуникационных технологий на сферу образования.

Развивая основные идеи и положения этой работы, предпримем попытку конкретизировать антропологические аспекты медиапространства.

Говоря об антропологических основаниях информатизации образования, следует определить наиболее значимые параметры, которые могут быть (и должны) актуализированы сегодня в свете философской антропологии в рамках медиакоммуникации в информационно-образовательном пространстве. Отметим ряд специфических человеческих феноменов, которые проанализированы в философской антропологии и, на наш взгляд, имеют наиболее важное значение для определения методологических подходов к построению образовательного медиапространства:

природная недостаточность человека, побуждающая его постоянно прибегать к практике самоопределения, свободы выбора, проектирования своего мира, к изменению себя и окружающего мира, к поиску еще не достигнутого;

специфическая функция человека – символизирующая функция, способность выражать многие реальности в символической форме, познавать реальности посредством условных знаков, систем символов;

человек – существо общественно-историческое, одной из важнейших его характеристик является социальность;

человеку свойственна духовность как общечеловеческая исходная потребность в ориентации на высшие ценности;

креативность человека обнаруживается в его способности к созданию нового во всех сферах жизни;

человек – существо целостное и противоречивое; целостность проявляется в единстве индивидных (общих для человека как вида), типичных (свойственных определенной группе людей) и уникальных (характерных лишь для данного человека) свойств;

индивидуальность человека реализуется только в рамках сообщества других людей;

человек понимается как «деятельностная сущность», определение которой происходит в пространстве языка, в социальном окружении, в процессе самообразования.

Опора только на указанные феномены ни в коей мере не претендует на общность и полноту рассмотрения антропологических аспектов медиа и является предметом дискуссии.

В образовательном пространстве происходит становление человека как «деятельностного существа», в связи с этим онтологическую значимость приобретают любые процессы, способствующие образованию человека. Поэтому сегодня релевантными являются не только процессы обучения по традиционной схеме, но и любые процессы, имеющие образовательную ценность для человека: игровые, коммуникативные, интегративные, коммуникационные через Интернет и др. Отсюда базовым постулатом, лежащим в основе проектирования образовательного медипространства, является однозначная ориентированность последнего на обеспечение условий всестороннего развития личности.

В рамках современного понимания человек предстает не как трансцендентальный субъект познания, а как реальный субъект коммуникации. Посредством коммуникации человек образовывает себя. Коммуникация с другими субъектами выступает как способ реализации человека, как образовательное пространство, в котором человек пребывает всю жизнь. Поэтому информатизация образования представляет собой возможность развития коммуникативных навыков человека, формирования его медиакомпетентности в информационном мире.

1.9. Технологии и методы медиаобразования

Понятие педагогической технологии, по мнению Г.К. Селевко, может быть определено тремя аспектами [32]:

научным (тогда это часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы);

процессуально-описательным (как алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения);

процессуально-действенным (как осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств).

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. Это совокупность действий и условий, последовательное осуществление которых должно обеспечить решение поставленных целей и задач обучения. Наиболее общий вопрос, проясняющий суть технологического подхода в педагогике – как учить?

Безусловно, медиаобразование может реализовываться через привлечение разных педагогических средств и методик (в зависимости от конкретных задач, условий, видов обучения и особенностей контингента обучаемых).

Обзор теории и практики реализации медиаобразования в странах мирового сообщества позволяет сделать вывод, что, несмотря на многообразие теоретических медиаобразовательных концепций, можно выделить только три подхода к их практической реализации: факультативный (создание сети факультативов, кружков, клубов, фестивалей медиаобразовательного цикла), специальный (введение нового предмета, спецкурса медиаобразовательного цикла) и интегрированный (использование медиаресурсов в рамках уже имеющихся обязательных школьных предметов различных образовательных областей).

Условиями освоения технологией обучения в сфере медиакультуры для педагога является владение следующими частными технологиями:

организация благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;

диагностика общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;

управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств);

самоанализ результатов обучения (рефлексия – как для учащихся, так и для самого учителя).

Н.А. Коноваловой предлагается следующая технология развития медиакомпетентности (таблица 3) [19].

В медиаобразовании уместны и широко представлены следующие методы обучения:

1. По источникам полученных знаний:

словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия);

наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов);

практические.

2. 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).

Таблица 3. Технология развития медиакомпетентности

Этап	Содержание взаимодействия педагога и студента	Результат учебной деятельности
Рефлексивно-аналитический	1) исследование собственного уровня медиакультуры; 2) анализ и рефлексия своего опыта, компетентности; 3) постановка задачи по изменению уровня медиакультуры; 4) определение необходимых знаний, умений, навыков для решения задачи.	1) выявление своего «профиля» медиакультуры; 2)генерация информации о субъективном опыте других обучаемых; 3) определение контекста обучения; 4) согласование субъектного опыта с целями образовательного процесса.
Проектировочный	1) выработка и принятие решения по изменению уровня медиакультуры; 2) планирование деятельности, определение состава будущих действий; 3) прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений; 4) определение критериев успешности выполнения деятельности; 5) сбор и проработка необходимой дополнительной информации.	1) построение своего будущего «профиля» медиакультуры и разработка индивидуальных программ его достижения; 2) постановка конкретных целей и определение основных направлений их достижения; 3) определение эффективных средств и способов решения задачи, последовательности их применения; 4) согласование плана будущей деятельности с развитием представлений о себе.
Организационный	1) последовательная реализация оптимальных вариантов достижения будущего «профиля» медиакультуры; 2) анализ своего участия в решении задачи.	1) достижение будущего «профиля» медиакультуры; 2) высокая степень овладения субъектными функциями; 3) сравнение себя с другими людьми, с самим собой на разных этапах работы; 4) осмысление методов, способов и средств решения задачи; 5) совершенствование умений самоуправления.
Рефлексивно-аналитический	1) анализ результатов решения задачи по изменению уровня медиакультуры; 2) оценка собственной деятельности; 3) определение факторов, способствующих положительному решению задач; 4) анализ причин появившихся затруднений; 5) определение путей устранения недостатков; 6) внесение изменений в содержание, средства, формы и методы решения задачи; 7) установление необходимых связей, их регуляция; 8) ликвидация недостатков; 9) анализ собственной деятельности.	1) выявление своего нового профиля» медиакультуры; 2)овладение субъектными функциями; 3) развитие способности к оценочным действиям, к рефлексии своей деятельности; 4) устранение причин выявленных недостатков.

Среди активно используемых в медиаобразовании учащихся и студентов методов анализа медиатекста А.В. Федоров выделяет следующие [40]:

автобиографический (личностный) анализ – описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом: учащиеся/студенты сопоставляют личный жизненный опыт (события личной жизни, проявление своего характера в различных жизненных ситуациях сравниваются с жизненным опытом персонажей медиатекстов), опираясь на ассоциативную память (эффект «вспышек памяти»). Данный аналитический подход помогает аудитории понять влияние медиакультуры на развитие личности человека;

анализ культурной мифологии: выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонаже и т.д. в медиатекстах;

анализ медийных стереотипов: выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий и т.д. в медиатекстах;

анализ персонажей – анализ характеров, мотивов поведения, идеологических ориентаций, и действий персонажей медиатекстов;

герменевтический анализ культурного контекста – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и точку зрения аудитории;

идентификационный анализ – распознание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем (являются ли выводы авторов логичными? Если нет, то какими они должны быть?);

идеологический, философский анализ: анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы;

иконографический анализ – ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом;

контент-анализ – количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Применим также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.);

культивационный анализ – анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа [G.Gerbner]. Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как a) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; b) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; c) исследование периодических опросов медийной аудитории;

семиотический анализ медиатекстов: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ связан с иконографическим анализом;

структурный анализ систем, отношений, форм медиакультуры, медиатекстов;

сюжетный/повествовательный анализ сюжетов, фабул медиатекстов.

этический анализ этических/моральных особенностей медиатекста;

эстетический анализ художественных особенностей, стилистики медиатекста.

А.В. Федоровым обобщен опыт реализации медиаобразовательных задач, приобретший вид рекомендаций [51]. Освоение медиаграмотности (по А.В. Федорову) целесообразно осуществлять в циклах учебных занятий.

I. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.

1. «Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика такого рода занятий успешно реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать себя со сценаристами медиатекстов и написать:

заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;

сценарную разработку – «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;

сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;

оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);

по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;

оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернет-сайта.

Выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория комплексно, неразрывно, без раздельного изучения так называемых «выразительных средств», на практике осваивает важнейшие понятия языка медиа.

Каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания воспринимаются аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но имеют реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, способствует заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс.

Основной показатель выполнения «литературно-имитационных» творческих заданий – способность учащегося кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространствен-

но-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателям художественного развития личности в области медиакультуры.

2. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия.

В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание студентами медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Методика реализации «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернет-сайт, газета и т.д.).

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

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

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

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

«осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);

«звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);

«декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);

«актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);

«монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);

«электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

Кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных медиатекстов и т.д.

«Театрализованно-ситуативные» задания помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям развития личности в области медиакультуры: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель).

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

3. «Изобразительно-имитационные» творческие занятия.

Методика выполнения этих творческих занятий также рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса.

Формами творческих заданий могут быть:

создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;

создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;

создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

Основной показатель выполнения задания: умение студента в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

II. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов

1. Творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения.

В ходе занятий аудитория овладевает своего рода монтажностью мышления – эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

восприятия динамически развивающихся зрительных образов;

сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;

прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы студенты, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую активность, невербальное мышление, звукозрительную память, из-за чего облегчается анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры.

2. «Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика их выполнения основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий, как «установка на медиа-

восприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д., важных для понимания темы, аудитории предлагается:

описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;

описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;

составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменой названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);

составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;

вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;

составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);

на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);

по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);

по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

3. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия.

Методика проведения этих занятий основана на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе «литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

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

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

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

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

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

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;

анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.;

определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов.

Игровые формы проведения занятий логически продолжают предыдущие. Аудитории предлагаются следующие варианты игровых заданий:

1. Литературно-имитационные творческие задания, в ходе которых аудитория должна написать:

аннотации и сценарии рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);

свои варианты «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).

2. «Театрализованно-ситуативные» творческие задания.

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

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

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

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

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

Следующий цикл занятий состоит в проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;

подготовка рефератов, посвященных теоретическим проблемам медиакультуры;

устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;

письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными оценками рецензентов? Почему?», «Есть ли у рецензентов свой индивидуальный стиль? Если да, то в чем он проявляется (стилистика, лексика, доступность, наличие иронии, юмора и т.п.)?», «Что устарело, а что – нет в данной книге?», «Медиатексты какой тематической, жанровой направленности поддерживает автор статьи, книги? Почему?», «Почему автор построил композицию своей книги так, а не иначе?» и т.д.

Затем – работа над рефератами. И только потом – самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных и художественных ценностях и т.д.

Общая схема обсуждения медиатекста:

вступительное слово ведущего (его цель – дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения и обратиться и к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на историческом или политическом контексте событий, ни в коем случае не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции, и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на медиавосприятие;

коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается (согласно рекомендациям Ю.Н. Усова) с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;

анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления – в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);

выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

Показателем способности аудитории к анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом: логики звукозрительного, пластического развития мыслей авторов в комплексном, целостном единстве разнообразных средств организации изображения и звука.

Итак, технологических приемов, методов медиаобразования накоплено довольно много, однако наиболее универсальная и эффективная, на наш взгляд, педагогическая технология медиаобразования – это проектная технология, которая относится к группе активных методов обучения.

Проектный метод обучения как система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения поставленных в работе целей отвечает принципу мультимедийности педагогического процесса.

Что же такое медиаобразовательный проект как форма реализации проектной технологии? Какие проекты в информационно-коммуникационной сфере могут считаться медиаобразовательными? По сути, образовательные функции подспудно присущи любому средству массовой информации и коммуникации.

Но медиаобразовательными могут называться только такие проекты, которые специально созданы в учебных целях.

Медиаобразовательный проект является частной формой реализации проектной технологии, которая берет свое начало в методе проектов, центральном элементе «прагматической педагогики» Д. Дьюи, имевшей необыкновенную популярность в мире в первой половине XX века (в России – в послереволюционные 20-е годы). Учебный процесс в то время строился не на коллективном усвоении членами группы некой суммы знаний, умений и навыков, предписанных педагогом, а на выполнении учащимися индивидуальных и совместных проектов, при разработке которых должно было происходить обогащение их жизненного и профессионального опыта. При подобной организации обучения (точнее – процесса развития личности) упор делается на самостоятельное творчество человека: обучаемому предоставляется довольно широкая свобода в планировании, организации и контроле за своей деятельностью. Суть метода выражается короткой формулой «learning by doing» (обучение посредством делания).

Технология имеет ограниченную сферу применения в целях освоения теоретического содержания, но может довольно эффективно применяться в освоении прикладных дисциплин, творческих специальностей, и вообще, во всех тех случаях, когда педагогическое воздействие осуществляется на такую личностную структуру, как действенно-практическая сфера (СДП, по терминологии Г.К. Селевко). Поскольку всякий учащийся, выполняющий собственный проект или участвующий в реализации группового проекта, неизбежно проявляет субъектную активность, а его развитие через обогащение жизненного и профессионального опыта, через реализацию его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии является целью реализации проектов как формы организации учебного процесса, проектная технология по праву может быть отнесена к личностно ориентированным педагогическим технологиям.

Проектная деятельность в медиаобразовании представляется интеграционной системой, осуществляющей на уровне синтеза или частичной взаимосвязи интерактивного взаимодействия различного медиаконтента на основе единого технологического устройства (или наоборот – взаимодействие ряда технологических устройств с целью создания и доставки унифицированного контента).

Инвариантными подходами к созданию образовательной проектной деятельности в целях медиаобразования являются: выбор вида медиаобразования и соотнесение его задач со специальными задачами создаваемого проекта; определение содержания обучения и методов преподавания; выбор программного средства на основе разработанных критериев; определение организационных форм обучения [13].

Литература к разделу

1. Астафьева О. Н., Захарова О.А. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества. http://ural-yeltsin.ru/usefiles/media/Astafieva_Zaharova.doc.

2. Бабкина Н.А. Медиа в современном российском социуме//Медиаобразование. – 2006. – N 2. –С.101-102.

3. Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире// Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 88-98.

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

5. Вершинская О.Н. Информационно-коммуникационные технологии. – М.: Наука, 2007.– 203 с.

6. Викторов А.Е. Аудиовизуальная творчество и экранная культура: медиаобразовательные аспекты//Медиаобразование. – 2005.– № 1. – С.117-120.

7. Горячев А.В. О понятии «Информационная грамотность»//Информатика и образование. – 2001. – №№ 3, 8.

8. Григорова Д.Е. Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//Медиаобразование. – 2006. – N 3. – С.21-29.

9. Григорова Д.Е. Становление российского медиаобразования: исторические этапы и теоретическое основы//Медиаобразование. – 2006. – N 3. С.112-114.

10. Гура В.В. Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Медиаобразование. – 2005. № 1. – С.77-80.

11. Гура В.В. Новые виды интеллектуальной деятельности в медиасреде как основа развития медиакомпетентности//Медиаобразование. – 2007.– N 2. – С.87-98.

12. Донец (Каруна) И.А. Роль медиаобразования в современном обществе/ /Качество образования как социальная проблема/Ред. В.А.Шаповалов, В.С.Белозеров и др. – Ставрополь: Изд-во Ставропол. гос. ун-та, 2002. – С.147 –150.

13. Жилавская И.В. От медиапроектов – к системе медиаобразования// Медиаобразование.– 2007. – N 2. – С.4-8.

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

15. Журин А.А. Информационная безопасность как педагогическая проблема//Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 48-55.

16. Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. –2002. – № 1. – С.47-50.

17. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.: Академический проект, 2005. – 448 с.

18. Кириллова Н.Б. От медиаобразования – к медиакультуре//Медиаобразование. – 2005. – № 5. – С.52-55.

19. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2004.

20. Короченский А.П. Медиакритика и медиаобразование//Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С.40-46.

21. Кто есть кто в российской медиапедагогике//Медиаобразование. – 2006. – N 1. – С.73-93.– № 2. – С.62-86.

22. Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях//Медиаобразование. – 2005. – № 1. –С.56-66.

23. Максимова Г.П. Медиапедагогика как одно из направлений современного образования//Известия вузов. Северо-кавказский регион. – 2005. – № 4. – С.119-123.

24. Максимова Г.П. Технологии медиаобразования//Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С.131-134.

25. Минбалеев А.В. Роль медиаобразования в формировании информационно-правовой культуры современной молодежи//Медиаобразование. – 2007. – N 1. – С.12-16.

26. Мурюкина Е.В. Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//Медиаобразование. – 2005. – № 3. – С.42-55.

27. Мурюкина Е.В. Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы//Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С.52-61.

28. Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.– 168 с.

29. Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование?//Медиаобразование. – 2005.– № 2.– С.68-75.

30. Романовский И.И. Масс-медиа. Словарь терминов и понятий. – М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004.– 480 с.

31. Российские медиапедагоги XX века: краткие творческие биографии// Медиаобразование. – 2005.– № 5. – С.62-74.

32. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.– 208 с.

33. Столбникова Е.А. Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//Медиаобразование.– 2006. – N 2. – С.55-61.

34. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.

35. Фатеева, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И. А. Фатеева.– Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.

36. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.– 616 с.

37. Федоров А.В. Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//Медиаобразование. – 2007 – N 1. С.36-43.

38. Федоров А.В. Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов//Медиатека. – 2006. – N 2.– С.33-37. N 3.

39. Федоров А.В. Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//Медиаобразование. – 2006. – N 3.– С.72-89.

40. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.

41. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах.– Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.

42. Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур/ /Школьные технологии.– 2003.– № 3.– С.212-216.

43. Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.

44. Федоров А.В. Медиаобразование в современной России//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент.– М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002.– С.50-56.

45. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учеб. пособие для вузов. – Таганрог: Кучма, 2004.

46. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. –Ростов: ЦВВР. 2007. – 708 с.

47. Федоров А.В. Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов//Медиаобразование.– 2007– N 1. – С.44-82.

48. Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004.–№ 4.– С.43-51.

49. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.– 270 с.
50. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
51. Медиаобразование в России: Что нового? http://ct-net.net/ru/ct_proj_med_ru.
52. Федорцова С.С. Медиатексты в современном образовании//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. – 2006. Спец. вып. –С.76-78.
53. Цыганков В.В. Медиа-терроризм. Терроризм и средства массовой информации. – Киев: Ника-Центр, 2004. – 124 с.
54. Челышева И.В. В пространстве медиакультуры//Медиаобразование. 2005. № 3. С.102-103.
55. Челышева И.В. Медиатекст и его прочтение//Медиаобразование. – 2006. – N 1. –С.102-104.
56. Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования.–Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 206 с.
57. Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование?//Медиаобразование.– 2005. – № 2. –С.75-81.
58. Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//Информационные технологии в обучении. – М, 2000.
59. Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах.– М: Проект Гармония, 2001. 216 с.
60. http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34432. Сайт «Открытая электронная библиотека «Медиаобразование».

2. ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСЫ ДЛЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Социальные сервисы Интернет

Современное образование немыслимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. В этих условиях особое значение приобретают социальные сервисы, предоставляемые Интернет. Именно эти сервисы в основной степени будут формировать социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы и разрешать существующие проблемы. Эти сервисы реализуют социальные функции медиатекста: развлечение, информация, пропаганда и др., формируют социальную ориентации личности

Под социальным сервисом обычно понимают такой интернет-проект, который основан на организации взаимодействия между людьми. То есть взаимодействия людей друг с другом, а не людей с информацией [1].

Современные формы общения в Сети сформировались на основе нескольких решений [2]:

1. Электронная почта. Одна из первых служб Internet, появившейся в середине 70-х годов. Основная концепция, лежащая в основе электронной почты, достаточно проста: вы выходите в компьютерную систему, набираете и адресуете текстовое сообщение пользователю другой системы. Сейчас в Internet существуют бесплатные службы, разработанные исключительно для работы электронной почты.

2. Гостевые книги. Первая и самая простая форма организации общения в виде web-приложений. Простейшая гостевая книга представляет собой список сообщений, показанных от последних к первым. Каждый посетитель может оставить свое сообщение.

3. Телеконференции или группы новостей. Телеконференции стали следующим этапом развития систем общения. Их особенностями стали, во-первых, хранение сообщений и предоставление заинтересованным лицам доступа ко всей истории обмена, а во-вторых, различные способы группировки сообщений.

4. Форумы. Эта форма общения является развитием идеи телеконференций. Сообщения пользователей в форумах группируются по темам, которые задаются, как правило, первым сообщением. Все посетители могут увидеть тему и разместить свое сообщение – в ответ на уже написанные. Исторически первые форумы появились как усовершенствование гостевых книг и организовывали сообщения в ветви – так же, как и в телеконференциях. Самым распространенным видом форумов сейчас являются форумы табличные, в которых обсуждение темы идет линейно, – это позволяет быстрее прочесть обсуждение. Как правило, темы группируются в тематические форумы, управление системой осуществляют администраторы и модераторы. Наиболее

развитые форумы начинают обладать первыми признаками социальных сетей – между участниками могут быть установлены социальные связи.

5. Взаимодействие в режиме реального времени, когда абонент получает сообщение практически мгновенно. К таким сервисам можно отнести:

IRC (Internet Relay Cat – трансляция разговоры в Internet) – чрезвычайно популярная служба Internet. IRC является системой, которая позволяет пользователям общаться друг с другом, подключившись к одному серверу IRC.

ICQ –средство «онлайнового» общения пользователей через Internet. Название этой программы является омонимом и образовано из созвучия слов «I seek you» («Я ищу тебя») и трёхбуквенного сочетания ICQ.

6. Блоги (от англ. web log – web-журнал, web-протокол). В этих сервисах каждый участник ведет собственный журнал – то есть оставляет записи в хронологическом порядке. Темы записей могут быть любыми; самый распространенный подход – это ведение блога как собственного дневника. Чаще всего блог ведут не на своем отдельном сайте (хотя исторически именно эта форма была первой), а в рамках крупной системы, похожей на общедоступный почтовый сервис. Другие посетители могут оставлять комментарии на эти записи. В этом случае пользователь, помимо возможности вести свой журнал, получает возможность организовывать ленту просмотра, регулировать доступ к записям, искать себе собеседников по интересам. На базе таких систем создаются сообщества – журналы, которые ведутся коллективно. В таком сообществе его членом может быть размещено любое сообщение по направлению деятельности сообщества.

С развитием этих форм общения стали образовываться социальные сети – совокупности участников, объединенных не только средой общения, но и с явно установленными связями между собой.

Социальные сети и поддерживающие их сервисы оказались очень эффективным методом обеспечения посещаемости сайтов, обратной связи и постепенно стали одним из средств генерации контента (содержимого, имеющего ценность). На основе такого подхода появилось и быстро набрало популярность довольно большое количество социальных web-сервисов, объединенных общим названием сервисы Web 2.0. [3].

Выделяются следующие сервисы [4]:

1. Самопрезентация и общение. Это сервисы, основной функцией которых является предъявление себя миру и общение друг с другом. В первую очередь – это классические блогхостинги и их различные вариации (livejournal, twitter, tumblr), во вторую – целые личные «мини-сайты» (myspace, рамблер.планета). К этому же типу сервисов можно отнести сервисы знакомств (mamba).

2. Социальные сети. Основная функция таких сервисов – поиск людей и поддержание связи другом с другом. Примерами таких сетей являются facebook (аналог – vkontakte), linkedin (аналог – мойкруг) и classmates (аналог – odnoklassniki).

3. Социальные контейнеры. Предназначены для хранения различного вида данных и их презентации. Это может быть видео (youtube, rutube), фотографии (flickr, photosight, яндекс.фотки), закладки (del.icio.us, memori), музыка (imeem) и любой другой тип контента.

4. Социальные медиа. Это средства массовой информации, построенные на возможности любому человеку стать журналистом или источником новостей. Двумя наиболее классическими примерами таких сервисов являются dig, newsvine, habrahabr. Суть подобных проектов состоит в том, что на смену классической редакции приходит распределенное сообщество.

5. Рекомендательные сервисы. Рекомендации, выдаваемые на основе поиска людей со схожими вкусами (netflix, trustedopinion, imhonet). Реализует опосредованное взаимодействие.

6. Социальные базы данных. Это различные хранилища информации. Wikipedia как хрестоматийный пример народной энциклопедии. Wiki-type проекты можно делать в различных сферах и с разного типа контентом.

7. Социальные навигаторы. Это проекты, дающие возможность ориентирования в какой-либо сфере в целом за счет взаимодействия с другими людьми. Примерами являются spout.com (кино), shelfari.com (книги) last.fm (музыка).

К наиболее ярким примерам таких сервисов можно отнести [4]:

1. Livejournal.com – это сервис самопрезентации и общения, дополненный функционалом социальной сети. Вокруг этого проекта не существует «единого сообщества», но складывается огромное количество локальных сообществ.

2. Wikipedia.org – открытая многоязычная энциклопедия Wikipedia. Эта социальная система ориентирована на подготовку энциклопедических статей о любом понятии, которое пользователи сочтут нужным. Система предусматривает и возможности коррекции и обсуждения статей, сравнения их версий.

3. Flickr.com – сервис публикации фотографий. На этом сервисе каждый посетитель имеет возможность опубликовать свои фотографии, указав их поисковые признаки. Фотографии можно оценивать и комментировать.

4. Odnoklassniki.ru – это типичная социальная сеть с элементами самопрезентации и общения. Взаимодействие осуществляется по принципу «один-на-один».

5. Moikrug.ru – это профессиональная социальная сеть с функциями самопрезентации и общения. Сообщества не организуются

6. Memori.ru и del.icio.us – это примеры социальных контейнеров. Сообществ на таких сайтах обычно не формируются.

7. Habrahabr.ru – это пример социального медиа, в данном случае IT-тематики.

8. Youtube.com – это социальный контейнер видеороликов, с сервисами, позволяющими создавать различные сообщества в рамках сайта.

9. Last.fm – пример социального навигатора, совмещающего в себе контейнер, социальную сеть, рекомендательный сервис, социальную базу данных и сервис самопрезентации и общения.

10. Del.icio.us (delicious – «восхитительный») – это сервис, бесплатно предоставляющий зарегистрированным пользователям услугу хранения и публикации закладок на подобранные с определенными целями страницами Интернет. Все посетители «делишеса» могут просматривать имеющиеся закладки, упорядочивая их по важности и присваиваемым меткам (тегам).

По общепринятому мнению, наиболее активно делу развития Web 2.0 послужила технология AJAX (подход к построению интерактивных пользовательских

интерфейсов веб-приложений). При использовании AJAX возможно динамическое изменение любой части страницы без необходимости ее перезагрузки.

Другой технологией, получившей одно из центральных мест в Web 2.0, стала веб-синдикация. Она подразумевает одновременную публикацию одного и того же материала на различных страницах или веб-сайтах. Для синдикации используются веб-потоки, также называемые RSS-фидами. Они содержат заголовки материалов и ссылки на них (например, последние сообщения форумов). Использование веб-синдикации позволяет получать информацию с сайта без необходимости его посещения, что существенно ускорило процесс обмена информацией между сайтами и ее распространения в Интернете.

Характерным признаком и технической особенностью Web 2.0 считается также mash-up («мэшап», дословный перевод – «смешение»). Это понятие характеризует интеграцию веб-служб в различные сайты. Из различных распространенных сервисов создается уникальный по решаемым задачам и предоставляемым услугам проект. А это, в свою очередь, дает возможность практически неограниченного проектирования разного рода веб-приложений для удовлетворения постоянно растущих информационных потребностей пользователей [5].

Сервис RSS-подписки (Really Simple Syndication) – это агрегатор информационных лент из разных источников, выбранных пользователем. Формат RSS обеспечивает удобный интерфейс для сбора и быстрого просмотра информации с разных сайтов, избавляя Вас от необходимости поиска новостей вручную.

Основой RSS служит так называемый RSS-поток (или RSS-фид): файл, содержащий сведения о новых публикациях на конкретном сайте. К примеру, на сайте агентства Reuters RSS-фид содержит заголовки и выжимки из свежих новостей, время их публикации и некоторую другую полезную информацию.

С помощью программы чтения RSS можно просматривать заголовки из различных источников. При этом сохраняется возможность доступа к полной версии информации, которая относится к выбранному заголовку.

Обычно с помощью RSS даётся краткое описание новой информации, появившейся на сайте, и ссылка на её полную версию. Интернет-ресурс в формате RSS называется RSS-каналом, RSS-лентой или RSS-фидом.

Многие современные браузеры, почтовые клиенты и интернет-пейджеры умеют работать с RSS-лентами. Кроме того, существуют специализированные приложения (RSS-агрегаторы), собирающие и обрабатывающие информацию RSS-каналов. Также очень популярны веб-агрегаторы, представляющие собой сайты по сбору и отображению RSS-каналов, такие как Яндекс, Лента, Google Reader, Новотека и Bloglines [6].

Рассмотрим возможности использования сервисов в педагогической деятельности.

Из перечисленных наиболее важным для достижения образовательных целей является ресурс ru.wikipedia.org (русскоязычный раздел открытой энциклопедии). Проект WikiWikiWeb («быстро-быстро» – на гавайском языке), был разработан в 1994 году и в 1995-м впервые появилась в Интернете. Использование энциклопедии максимально упрощено. На первой странице находится список имеющихся энциклопедий на разных языках с указанием текущего количества статей.

При создании и редактировании статей в рамках исходного проекта Википедия следует придерживаться следующих общих правил:

использовать чужие материалы можно только при соблюдении правил цитирования и законодательства об авторском и смежных правах;

статьи должны быть нейтральны и содержать изложение всех существенных точек зрения на объект описания;

не допускаются оригинальные исследования.

В настоящее время реализован ряд вики-проектов.

1. Общероссийский образовательный проект Летописи.ру – letopisi.ru.

2. Викисклад – хранилище общедоступных мультимедийных материалов.

3. Викитека – общедоступная библиотека оригинальных текстов.

4. Викиучебник – библиотека общедоступных руководств и учебников – wikibooks.org/wiki/Wikibooks.

В целом все современные системы обеспечения работы сетевых сообществ обладают несколькими общими чертами:

1. В подавляющем большинстве сообществ предусматривается регистрация пользователей – то есть на каждого участника должна быть заведена учетная запись. При регистрации пользователь должен указать некоторые данные о себе для идентификации. Такой подход гарантирует до определенной степени уникальность участника.

2. Работа в среде проводится сеансами. Каждый сеанс начинается с того, что пользователь указывает свое имя и подтверждает свою личность вводом пароля.

3. Помимо учетных данных, пользователь настраивает окружение – внешний вид, дополнительные данные о себе, указывает свои интересы.

4. Основным способом коммуникации в основном остается обмен текстовыми сообщениями.

Сервис Делишес (Delicious). Зарегистрированный пользователь может добавить закладку на любую веб-страницу, указав интернет-адрес, название закладки, её краткое описание и метки (ключевые слова). Для организации закладок на сайте используется неиерархическая система меток. Пользователи могут присваивать закладкам произвольные метки. Одной закладке можно присвоить несколько меток. Выбирая определенную метку или группу меток, можно просмотреть список закладок с этими метками. Для каждой закладки можно просмотреть список своих меток, родственных меток, а также список меток, присвоенных ей другими пользователями. Помимо своих закладок с заданной меткой можно просматривать списки популярных закладок.

По умолчанию все сохранённые пользователем закладки доступны для публичного просмотра, хотя пользователь может отметить закладки как приватные.

Русскоязычное программное обеспечение для делишес включает в себя Memori.ru, BobrDobr.ru, и др.

Возможности данного сервиса состоят в том, что на нем можно сохранять и классифицировать заранее подобранные закладки адресов сайтов по определенным учебным темам. С помощью делишеса обеспечивается доступ к этим ссылкам и взаимообмен списков для членов группы.

Хорошим примером служит российский вариант сервиса социальных закладок БобрДобр (bobrdobr.ru/), который ориентирован на коллективную

работу с информацией и предлагает средства для её поиска, упорядочивания по рейтингу и хранения. Фактически – это площадка, на которой идёт сбор информации об Интернет-пространстве в виде ссылок, причем пользователь не только использует эту информацию, но и сам предоставляет её другим пользователям. Кроме того, это инструмент самоидентификации, поскольку, собирая ссылки на те или иные ресурсы, пользователь выявляет сферы собственных интересов. В процессе использования сервиса, каждый пользователь формирует уникальное облако тегов, т.е. ключевых слов, которыми он обозначал те или иные ссылки в сети. Эти теги отражают реальные интересы пользователя, по их числу можно судить о степени заинтересованности пользователя в той или иной теме. Иногда представления пользователя о своих интересах могут не совпадать с реальностью и другими коллегами. Наглядное представление подобной информации может служить дополнительным учебным стимулом и позволяет осуществлять направленную учебную деятельность, призванную привести желаемое в соответствие с действительным.

В свою очередь преподаватель может собрать коллекцию ссылок по любой интересующей его тематике, а сопровождающие теги помогут быстро найти все ссылки одного типа.

Сервисом может воспользоваться преподаватель любой дисциплины, если в ходе занятий он собирается использовать материалы, выложенные в Интернете. Таким образом, будет обеспечен одинаковый набор ссылок для всех слушателей по различным темам курса (своеобразная веб-библиография), для преподавателя обеспечивается быстрая навигация по предварительно составленному набору ссылок при подготовке к занятиям и др.

При групповой работе сервис позволяет совместно работать над информацией (просматривать, оценивать, дополнять) в учебных группах студентов.

Особое значение социальные сервисы имеют для создания сетевых сообществ педагогов [7].

В настоящее время в России создается сетевое сообщество педагогов [7].

Следует отметить и отрицательные моменты социальных сервисов на базе Интернет-технологий:

1. Необходимость наличия современных компьютеров и высокоскоростного каналов связи.
2. Использование сервисов требует специальной подготовки преподавателей и студентов.
3. Проблема достоверности представляемой информации.
4. Затруднение выражения эмоций посредством текстового канала коммуникации.
5. Проблемы приватности.
6. Психологические проблемы Интернет-общения.
7. Проблема обеспечения авторского права.

Многие проблемы возникли из-за того, что социальные сервисы не разрабатывались специально для образования.

2.2. Оценка возможностей и перспективы развития социальных сервисов

Википедия [8] социальные сетевые сервисы определяет как виртуальную площадку, связывающую людей в сетевые сообщества с помощью программного обеспечения, компьютеров, объединенных в сеть (Интернет) и сети документов (Всемирной паутины). При этом к основным задачам социальных сетей Википедия относит:

общение, поддержка и развитие социальных контактов;

совместный поиск, хранение, редактирование и классификация информации, обмен медиа-данными;

творческая деятельность сетевого характера;

выполнение множества других задач, таких как: индивидуальное и коллективное планирование (расписание, встречи), подкасты (аудиопотоки), когнитивные карты.

В Википедии приведена и основная классификация социальных сервисов: социальные поисковые системы и народные классификаторы, социальные сети, блоги, вики, социальные медиа-хранилища, персональные рекомендательные сервисы, географические сервисы, общение в трехмерной реальности, мэшап и многофункциональные порталы.

Приведены направления применения социальных сервисов в образовании. К основным направлениям использования относятся:

1. Создание педагогики сетевых сообществ.
2. Использование бесплатных открытых ресурсов для поиска информации.
3. Изучение иностранных языков и культур.
4. Коллективная работа над проектами.
5. Построение моделей.

В [9] отмечается, что социальные сервисы и деятельности внутри сетевых сообществ открывает перед педагогической практикой следующие возможности:

1. Использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов.

2. Самостоятельное создание сетевого учебного содержания. Новые сервисы социального обеспечения радикально упростили процесс создания материалов и публикации их в сети. Теперь каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента.

3. Освоение информационных концепций, знаний и навыков. Среда информационных приложений открывает принципиально новые возможности для деятельности, в которую чрезвычайно легко вовлекаются люди, не обладающие никакими специальными знаниями в области информатики.

4. Наблюдение за деятельностью участников сообщества практики.

Новые сетевые сервисы создают новую среду общения, в которой значение непосредственного обмена сообщения заметно снижается. Для того чтобы узнать, чем занимается человек, какие действия он совершает, нет никакой необходимости его об этом спрашивать. Для этого достаточно просто

наблюдать за его сетевой деятельностью. Новые информационные технологии оказали заметное воздействие на то, как мы стали общаться, думать и действовать сообща. Наш язык и наше мышление постепенно расширяются и дополняются новыми словами и инструментами.

Социальные сервисы в Интернет привели к определению качественно нового состояния Интернет – Web 2.0. В [10] Web 2.0 – методика проектирования систем, которые путём учета сетевых взаимодействий, становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Особенностью Web 2.0. является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке контента. При этом, говоря «становятся лучше», имеют в виду скорее «становятся полнее», так как речь, как правило, идёт о наполнении информацией, однако вопросы её надёжности, достоверности, объективности не рассматриваются. Словосочетание Веб 2.0 не является научным термином.

Появление названия Веб 2.0 принято связывать со статьёй «Tim O'Reilly – What Is Web 2.0» от 30 сентября 2005 года, впервые опубликованной на русском языке в журнале «Компьютерра» (№№ 37 (609) и 38 (610) от 14 и 19 октября 2005 года соответственно) и затем выложенной под заголовком «Что такое Веб 2.0» веб-сайтом «Компьютерра online». В этой статье Тим О'Рейли увязал появление большого числа сайтов, объединённых некоторыми общими принципами, с общей тенденцией развития интернет-сообщества, и назвал это явление Веб 2.0, в противовес «старому» Веб 1.0. Несмотря на то, что значение этого термина до сих пор является предметом многочисленных споров, те исследователи, которые признают существование Веб 2.0, выделяют несколько основных аспектов этого явления.

К основным вариантам определения основных сервисов Интернет можно отнести [1]: IP-телефония, электронная почта, гостевые книги, форумы, блоги и т.д. Определяется и понятие социальных сетей: «Социальная сеть – это виртуальная сеть, являющаяся средством обеспечения сервисов, связанных с установлением связей между его пользователями, а также разными пользователями и соответствующими их интересам информационными ресурсами, установленными на сайтах глобальной сети».

Основные решения, реализованные в социальных сервисах, особенности сервисов, обусловленные их техническим характером, классификация форм организации общения с социальных сетях и краткая история проекта Wikipedia, веб-адреса социальных сетей Рунета и зарубежных социальных сетей можно подробно посмотреть в [2].

Анализ социальных сетей, как и любой сети, можно математически моделировать графом, в котором вершины представляют объекты сети, а ребра – взаимоотношения [10]. При этом в качестве объектов выступают пользователи социальных сервисов [11,12]. А главное слово в словосочетании «социальный сервис» – это именно сервис.

Поэтому социальная сеть – это социальная структура, состоящая из узлов (отдельные люди, группы людей или сообщества), связанных между собой одним или несколькими способами посредством социальных взаимоотношений.

Социальные сети в их современном виде имеют целый ряд дополнительных возможностей, по сравнению с существовавшими ранее инструмента-

ми общения пользователей. При этом социальные структуры внутри социальных сетей не носят какого-либо четко выраженного характера.

Очевидно, что стабильность социальных сетей Web 2.0 обеспечивают так называемые социальные сервисы, служащие не только установлению и поддержанию связей между пользователями сети Интернет (пространственный и психический контакт), но и обслуживающий совместное достижение каких-либо ценностей (социальный контакт).

К основополагающим принципам социальных сетей можно отнести [4].

Принцип первый. «Web как платформа» подразумевает разработку и внедрение приложений, использование которых возможно прямо из веб-браузера. Это так называемые Rich Internet Applications – насыщенные интернет-приложения. Они имеют функции традиционных программ для персонального компьютера, но их можно запустить прямо из Сети.

Принцип второй. Использование при создании веб-приложений новых WWW-технологий, таких как AJAX, синдикация контента (RSS), фолксономия и многое другое.

Принцип третий. Принцип соучастия. Это совокупность отношений пользователей с разработчиками и между собой в открытой информационной инфраструктуре.

Важным фактом необходимости использования социальных сервисов в интересах медиаобразования является факт, отмеченный в [13]. В настоящее время все большое число новых международных и национальных средств массовой информации построили свои бизнес-модели вокруг социальных сетей. Современные телекоммуникационные и медийные компании стремятся играть ведущую роль в новую эру электронных СМИ. Они быстро переносят акцент на новаторские технологии, а также новые бизнес-модели и стратегии маркетинга, и отказываются от старых способов работы средств массовой информации и традиционных способов ведения бизнеса.

К перспективам развития социальных сетей можно отнести следующие направления [14-16].

С 2008 года Google спонсирует проект Socialstream (“Социальный поток”) Института человеко-машинного взаимодействия (Human-Computer Interaction Institute) в университете Карнеги-Мелона (Carnegie Mellon University, Питсбург, штат Пенсильвания). Socialstream, будет способна получать контент из различных источников. В основе будет Унифицированная Социальная Сеть (УСС), – единая сеть, взаимоувязывающая много других социальных сетей. Эта модель позволит различным сетям иметь как общий контент, так и общие установленные взаимоотношения между пользователями (контакты). Основная функция Socialstream позволит пользователю иметь аккаунты в разных социальных сетях и сервисах, но централизовано хранить информацию о своих контактах в одном месте.

Компания «Медиа Мир», входящая в группу компаний РБК, сообщает о запуске новых социальных онлайн-проектов. Состоялся запуск социальной сети Vspomni.ru, сайта для участников дорожного движения Autopager.ru, сайта социального поиска Otsledi.com, блогхостинга Blogi.ru. Основная задача – предложить полноценный набор инструментов для самореализации в Интернете.

Службы Google Gmail и Yahoo Mail превратятся в некий гибрид традиционного почтового сервиса и социальной сети. Рассматривается возможность дополнения почтовых служб социально-ориентированными функциями.

Следующим этапом развития социальных сервисов станет Web 3.0 [4]. Web 3.0 будет характеризоваться наличием выраженного интеллекта и способности к самообучению. В частности, развитие «семантической Сети» и аналогичных технологий приведет к созданию компьютерных систем, способных принимать и обрабатывать запросы в свободной форме.

Если рассмотреть этот вопрос на примере поисковых систем, то можно привести следующую аналогию. Первые поисковые системы не обладали способностью понимать суть поискового запроса: пользователь задавал ключевую фразу, и поисковая система всего лишь осуществляла поиск документов, в которых эта фраза содержится.

Следующим шагом явилась кластеризация, т.е. распределение различных слов и фраз по группам (кластерам). В результате такой кластеризации поисковая система «понимает», что данное слово относится к определенной группе слов. В Web 3.0 произойдет дальнейшее развитие в этом направлении.

В качестве еще одной особенности Web 3.0 можно ожидать постепенный отказ от текстовой формы взаимодействия посредством клавиатуры и доминирование голосового общения.

В то же время, по мнению портала CNews [17], некоторые пользователи и деятели Интернет не спешат разделять общую радость по поводу перехода на концепцию Web 2.0. Скептики склонны считать, что и термин, и концепция представляют собой не более чем мыльный пузырь и подтверждают это результатами исследований. К примеру, только 0.16% пользователей поставляют видео на известный сервис YouTube, который можно считать одним из представителей Web 2.0, оставшийся процент пользователей выступает в роли безмолвного наблюдателя. На популярный фотохостинг Flickr – только 0.2% пользователей загружает контент на сайт, а Wikipedia в этой тройке является лидером – 4.6% контента, создаваемого пользователями. Однако сайты, создаваемые в стиле Web 2.0, сейчас очень популярны. Посещаемость таких ресурсов значительно выросла за два последних года, она составила 668%. Самыми популярными считаются ресурсы, которые специализируются на фотоматериалах.

Кроме того, ряд исследователей полагают, что Web 2.0 является надстройкой над «обычным» Web [18], поскольку сам по себе не обладает контентообразующей и структурной основой. Зато бессистемная социализация только увеличивает энтропию – объем информации растет, но этот объем пользы потребителю приносит мало. Мешает дублирование, круговые ссылки и снижение уровня контента («упрощение для быстрого понимания»).

Существует и ряд критических замечаний по поводу образовательного применения инструментов Web 2.0 [19]:

1. Инструменты Web 2.0 не были созданы педагогами или специально для детей.

2. Web 2.0 – это инструмент корпоративной, а не образовательной культуры.

3. Не существует образовательной философии вдохновляющей развитие инструментов Web 2.0 и их применения.

4. Большинство Web 2.0 сообщества имеет маленький интерес к реформированию образования.

5. Существует очень мало серьезных научных материалов в Web 2.0.

6. По определению Web 2.0 сообщество не имеет лидера.

7. Существует очень мало написанных материалов для педагогов по конструктивному использованию инструментов Web 2.0.

8. Акцент на информацию усиливает пассивные педагогические практики.

Использование сервисов сторонних компаний при работе в социальных сетях наряду с достоинствами приносит и определенные проблемы [20]. Среди них:

зависимость от наличия постоянного соединения;

зависимость сайтов от решений сторонних компаний, зависимость качества работы сервиса от качества работы многих других компаний;

слабая приспособленность нынешней инфраструктуры к выполнению сложных вычислительных задач в браузере;

уязвимость конфиденциальных данных, хранимых на сторонних серверах.

Несмотря на отмеченные недостатки в медиаобразовании необходимо учитывать существенное влияние социальных сервисов на медиакомпетентность. Среди социальных сервисов, на наш взгляд, ведущее место начинает занимать блогосфера, создание и ведение блогов (дневников). Рассмотрим более подробно основные принципы организации блогосферы (системы блогов)

2.3. Блогосфера

В настоящее время нет единого определения такого понятия, как блог. В то же время блоги стали общедоступны с 1996 года.

Блоги были задуманы и реализованы как инструмент, позволяющий без редакторов или веб-мастеров доводить свою точку зрения, свои мысли и пожелания до других людей. Редакторские функции в этом случае перекладываются на плечи авторов.

Проведем обзор основных определений понятия блог.

Блог (Web-logging) – это пополняемая через веб-интерфейс коллекция записей [21].

Блог (англ. blog, от web log, «сетевой журнал или дневник событий») – это веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи времменной значимости.

Бломггерами называют людей, ведущих блог. Совокупность всех блогов Сети принято называть блогосферой [21].

Интерес представляют результаты Интернет опроса по определению понятия блог, проведенные в [22]. Среди наиболее часто встречающихся мнений относительно того, что такое блог, преобладают следующие:

форма нередактируемого, аутентичного самовыражения;

способ мгновенной широкой публикации;

онлайновый журнал с часто обновляемым содержанием;

разновидность любительской журналистики;

очередной этап революционизирования веб-пространства;

возможность создания своего собственного сообщества (единомышленников, клиентов, поклонников, избирателей и т. д);

альтернативное мейнстриму средство массовой информации;

метод обучения письменной речи;

эффективный инструмент коммуникации с потребителями;

новая форма управления знаниями в больших компаниях;

средство регулярного и содержательного общения немногочисленных и дистанцированных друг от друга узких специалистов;

нечто, чем можно отвлечься от безделья;

способ научиться думать и излагать свои мысли кратко и внятно;

электронное письмо, адресованное всем сразу;

модное словечко, которое можно «ввернуть» в подходящей компании;

манера нехудожественного письма с ясно различимой личностной интонацией;

тема для разговора на светском рауте;

URL для украшения резюме;

еще одна «примочка» к мобильному телефону (аудиоблоггинг, моблоггинг и т. п.);

то, что вы никогда не дали бы прочесть своей маме.

Чаще всего блог используется как среда для записей событий собственной научной или личной жизни, которая может делаться для себя, своей семьи или друзей. Многие считают, что такая форма более удобна, чем рассылка массовых сообщений по электронной почте. Кроме того, блог может быть использован как помощник для письма и размышления с помощью компьютера. Блог содержит встроенную функцию автокоммуникации, которая особенно важна для тех людей, у которых процессы мышления и письма тесно связаны между собой. Человек пишет текст в личный журнал, и эта активность самодостаточна. Если на этот текст реагируют другие люди, то это уже дополнительный плюс. Опубликованное в блоге сообщение, как правило, не предполагает обязательной обратной реакции читателей. Блог может быть использован не только в индивидуальных целях, но и как форум для сообщества. Такое использование блога вполне допустимо и оправданно, поскольку многие блоги имеют дополнительные преимущества перед форумами: возможность публиковать в тексте сообщения мультимедийные и HTML-фрагменты, возможность перекрестных связей между несколькими ветвями дискуссий.

Для блогов характерна возможность публикации отзывов (комментариев, «комментов») посетителями. Она делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей, веб-форумами и чатами [23].

История возникновения и развития блогов [24].

По версии газеты Washington Profile первым блогом считают страницу Тима Бернерса-Ли, где он, начиная с 1992 года, публиковал новости.

Широкое распространение блогов началось с 1996 года.

17 Декабря 1997 года. Jorn Barger, создатель и редактор интернет-дневника Robot Wisdom, впервые использовал слово weblog. Оно было образовано из фразы logging the web (можно перевести, как «веду дневник в Сети»).

Апрель-май 1999 года. Peter Merholz, создатель блога Peterme, разложил термин weblog на две части – we blog (можно перевести, как «мы ведем дневник»). На основе слова blog был образован и новый глагол – to blog, означающий «совершать действия, направленные на ведение интернет-дневника».

В августе 1999 года компьютерная компания Pyra Labs из Сан-Франциско открыла сайт Blogger. Это была первая бесплатная блоговая служба. Впоследствии Blogger был выкуплен компанией Google.

Впервые английское слово blogosphere (блогосфера) придумал в качестве шутки Брэд Грэхэм 10 сентября 1999 года, его фраза звучала «Goodbye, cyberspace! Hello, blogiverse! Blogosphere? Blogmos?»

Затем в начале 2002 года термин был заново введён в оборот Уильямом Квиком, и тут же распространился сначала в сообществе военных блогов, освещающих американскую операцию в Афганистане, а затем и за его пределы. В том же 2002 году слово «блогосфера» впервые появляется в русских блогах Живого Журнала.

Компания Apple, в конце 2004 года подавшая в суд на блоггеров, которые рассказали об их новых товарах ещё до того, как о них официально объявила компания, и потребовавшая открыть источник утечки информации, спустя два года проиграла. В 2006 году было вынесено решение суда о том, что блоггеры обладают теми же правами по неразглашению источников информации, как и журналисты.

По данным на 2002 год в мире насчитывалось более полумиллиона блогов. В октябре 2004 Technorati, Inc сообщала о 4.2 миллионах блогов, которые индексировала эта система по всему миру. В начале 2005 года Technorati, Inc индексировала уже 6.3 блогов.

Начиная с 2000 года, блоги попадают в сферу пристального внимания критиков и медиологов.

В конце 2004 года журнал ACM Communications посвятил блогам специальный выпуск под знаменательным названием «Блогосфера». Внутри блогосферы проводятся массовые социальные исследования, предметом которых является эволюция блогов, их динамика развития и распространения, социальные, национальные и возрастные особенности людей, ведущих сетевые дневники.

Достоинства блогов:

1. Освобождает от необходимости заниматься веб-дизайном.

2. Жанр блога тесно переплетается со структурой веб-пространства.

3. Блоги являются частью уже сформировавшейся экосистемы (получившей название «блогосфера»), которая обладает положительной обратной связью

Участники сообщества внутри блогосферы могут выполнять следующие действия [25]:

писать собственные сообщения;

читать сообщения опубликованные другими авторами;

комментировать сообщения других авторов;

отвечать на комментарии к сообщениям;

связывать сообщения и комментарии между собой, используя гипертекстовые ссылки.

По авторскому составу блоги могут быть личными, групповыми (корпоративными, клубными) или общественными (открытыми). По содержанию – тематическими или общими. Отличия блога от традиционного дневника обусловливаются средой, то есть его блоги обычно публичны или доступны хотя бы определённому множеству пользователей Сети.

К основным характеристикам блога можно отнести:

1. Блог личностен. Блог существует в контексте личности автора. В этом его отличие от форума, который больше похож на анонимный разговор в людном месте.

2. Блог социален. То есть блог – это в определенном смысле сообщество.

3. Блог существует во времени – записи появляются в хронологическом порядке.

4. Блог – это разговор. В этом отличие блога от монолога обычных новостей. При этом разговор может быть не только тематическим, но и эмоциональным.

К основным функция блога обычно относят [26].

1. Функция самопрезентации. Существует класс блогов, предназначенных для публикации и обсуждения произведений автора (прозы, стихов, фотографий, рисунков), однако и обычный дневник несет информацию о личности автора.

2. Функция развлечения. Блоги представляют собой неисчерпаемый источник развлекательного чтения.

3. Функция сплочения и удержания социальных связей. Блоги позволяют поддерживать прервавшиеся в реальной жизни социальные связи.

4. Функция организации взаимодействия учебной, научной группы.

5. Функция мемуаров.

6. Функция саморазвития или рефлексии. Блог заставляет учиться более грамотно структурировать свои мысли, что помогает лучше понять проживаемые события.

7. Психотерапевтическая функция.

8. Мотивация продолжения деятельности.

Классификация блогов, проведенная методом опроса в [26] позволяет выделить основные причины создания и работы в блогах:

описание случившихся событий;

описание частной жизни автора;

размышления автора;

цитирование источников информации в соответствии с собственными личными или профессиональными интересами;

провоцирование общения;

художественное творчество автора (стихи, проза, фотографии, видео).

В соответствии с причинами можно выделить следующие виды блогов [27]:

блоги, связанные с профессией;

дневники из личной жизни;

блоги проблемные;

блоги-сборники;

блоги путешественников и исследователей;

блоги, связанные с обучением.

Важным фактором развития блогосферы является возможность создания различного рода сообществ. Можно провести следующую классификацию сообществ [28]:

1. Сообщества действия (community of action) – сообщества в которые люди объединяются для достижения каких-то социальных изменений.

2. Сообщества обстоятельств (community of circumstance) – сообщества в которые люди объединяются по признаку наличия в их жизни обстоятельств, с которыми они не могут справиться.

3. Собщества интереса (community of interest) – людей объединяет общий интерес .

4. Собщества места (community of place) – люди объединяются по территориальному признаку.

5. Сообщества положения (community of position) – объединение людей согласно их положению, часто по жизненным этапам (сообщество подростков, студентов, преподавателей).

6. Сообщества деятельности (community of practice) – сообщество людей, действующих совместно в одном направлении и объединяющих усилия.

7. Сообщества цели (community of purpose) создаются людьми, которые проходят через один и тот же процесс для достижения одной и той же цели.

При создании и использовании блогов необходимо учитывать основные характерные черты блогов [25].

1. Обратный порядок записей – самые последние свежие записи публикуются сверху. Как правило, в блоге на первой странице публикуются только последние записи, а все остальные доступны в архиве.

2. Отзывы. Блог приглашает читателей писать отзывы. Приглашение к отзывам публикуется сразу же вслед за записью. В этом плане комментируемый блог похож на интернет-форум.

3. Единственный автор. Как правило, автором записей в блоге является один человек, хотя бывают редкие исключения. Только хозяева и авторы блога могут задавать тему и инициировать обсуждение.

4. Возможность объединение. Формат блога позволяет объединять содержание нескольких авторских блогов в одной странице

5. Устойчивые ссылки. Каждое сообщение, опубликованное внутри блога имеет свой URL – адрес, по которому к сообщению можно обратиться.

6. Редактирование при помощи обычного броузера.

Именно содержание блога позволяет привлечь новых посетителей и удержать постоянных читателей. Поэтому при ведении дневника необходимо соблюдать требования, предъявляемые к медиаконтенту. Можно рекомендовать следующие.

1. Контент должен нести содержательную информационную нагрузку, решая либо семантческую, либо прагматическую задачу для читателей.

2. Контент должен заполняться регулярно.

3. Участвуйте в обсуждении своих заметок.

4. Заметка должна быть небольшой и всегда соответствовать теме.

5. Контент должен быть понимаемым, а навигация должна быть интуитивно понятной.

6. Ограничьте тему блога конкретной темой.

7. Включайте в дневник рубрики поиска.

8. По возможности включайте в состав блога ссылку на RSS.

Рекомендации по созданию блогов.

1. Службы Windows SharePoint Services позволяют использовать шаблон блога, с помощью которого можно легко создать новый блог [29].

2. Общие рекомендации по созданию и продвижению блога [30].

3. Создание блога на движке WordPress [31].

4. Создание блога на Blogger [32]

Определим некоторые понятия, используемые при создании блога.

Хомстинг (англ. hosting) – услуга по предоставлению дискового пространства для физического размещения информации на сервере, постоянно находящегося в сети (обычно Интернет).

Обычно под понятием услуги хостинга подразумевают как минимум услугу размещения файлов сайта на сервере, на котором запущено программное обеспечение, необходимое для обработки запросов к этим файлам (веб-сервер). Как правило, в услугу хостинга уже входит предоставление места для почтовой корреспонденции, баз данных, файлового хранилища и т. п., а также поддержка функционирования соответствующих сервисов.

Домемн – область (ветвь) иерархического пространства доменных имён сети Интернет, которая обозначается уникальным доменным именем.

Домемнное имя – символьное имя домена. Должно быть уникальным в рамках одного домена. Полное имя домена состоит из имён всех доменов, в которые он входит, разделённых точками. Например, полное имя ru.wikipedia.org. (с точкой в конце) обозначает домен третьего уровня ru, который входит в домен второго уровня wikipedia, который входит в домен org, который входит в корневой домен. Доменное имя служит для адресации узлов сети Интернет и расположенных на них сетевых ресурсов (веб-сайтов, серверов электронной почты, сетевых сервисов) в удобной для человека форме. Альтернативой может быть адресация узла по IP-адресу, что менее удобно и труднее запоминается.

RSS (англ. Really Simple Syndication (RSS 2.x), «очень простое приобретение информации») – семейство XML-форматов, предназначенных для описания лент новостей, анонсов статей, изменений в блогах и т. п. Информация из различных источников, представленная в формате RSS, может быть собрана, обработана и представлена пользователю в удобном для него виде специальными программами-агрегаторами. Более подробно терминологию смотри в словаре, приведенном в данном пособии.

Проведем обзор некоторых программ для создания блогов.

1. WordPress [33] (Официальный сайт: http://wordpress.org/ , Русский сайт: http://wordpress.ru/)

Один из самых совершенных и популярных блог-движков с открытым исходным кодом (распространяется по лицензии GNU GPL), система на все случаи жизни. На его основе функционируют десятки тысяч онлайновых дневников. WordPress отлично подходит как для создания индивидуальных блогов с уникальным дизайном, так и для развертывания мощных новостных порталов.

Базовый набор модулей включает в себя следующие компоненты: новостную ленту, архив сообщений, каталог ссылок, блок рубрик, а также про-

стенький, но очень быстрый поисковик по сайту. В WordPress реализована поддержка всех современных веб-стандартов, например, он отлично справляется с обработкой XHTML-документов и позволяет использовать каскадные таблицы стилей (CSS).

Помимо всего прочего, WordPress легко русифицировать и подключить к нему RSS-ленту.

Блог на WordPress настраивается через удобную панель управления. Эта программа имеет поддержку в виде русскоязычного сообщества WordPress – http://wordpress.com.ru/, а также проекта по развитию русифицированного движка WordPress – http://wordpress.ru

2. e2 **(**Официальный сайт: http://e2.ilyabirman.ru)

Особенности построения программного продукта.

1. Работа во всех браузерах.
2. Удобная настройка.
3. Прозрачное сохранение и автосохранение на странице написания заметок.
4. Wiki-синтаксис в заметках и комментариях.
5. Полное отделение дизайна от контента.
6. RSS-представление результатов поиска и другого контента.
7. Возможность отображать на сайте текущий играющий в WinAMP трек.

У e2 имеется хорошая документация (http://e2.ilyabirman.ru/manual).

Для написания заметок существует специальный синтаксис (Wiki-синтаксис).

3. PMachine (Официальный сайт: http://www.pmachine.com/)

Русификатор: http://www.pmachine.com/language_packs/russian.zip

Особенности.

1. Публикация разного вида контента.
2. Поддержка блогов со сложной структурой.
3. Наличие форума.
4. Коллективный блоггинг.
5. RSS.
6. Возможность выбирать определенные категории.
7. Наличие календаря.
8. Комментарии.

Коротко приведем некоторые бесплатные программы для создания и сопровождения блогов [34].

Drupal (http://drupal.ru/). В базовой поставке возможности программы наиболее ориентированы на построение интернет-сообществ: новостных и форумных сайтов, блогов и подобных вещей. Функционал наращивается дополнительными модулями, которые можно доустанавливать по мере необходимости.

Movable Type (http://movable-type.ru/). Считается одним из старейших (с 2001 года) и наиболее надежных блог-программ, он совмещает в себе все необходимые функции для создания онлайн-дневников.

InTerra Blog Machine (http://code.google.com/p/interra/). Уникальный и самый быстрый движок для блогов в Рунете.

Один из самых известных в мире блог-сайтов – LiveJournal (Живой журнал, ЖЖ) (livejournal.com) – также популярен и среди пользователей Рунета.

Из Рунетовских самими популярными блогами являются LiveInternet (liveinternet.ru), Diary (diary.ru), Блоги@Mail.Ru (blogs.mail.ru), блоги loveplanet (loveplanet.ru/a-journal), Рамблер.Планета (planeta.rambler.ru), Comby (blogs.comby.ru), Дамочка.ру (damochka.ru), Beon (beon.ru), Jamango (jamango.ru), Мета.Блог (blog.meta.ua).

Один из самых значимых сервисов в Рунете, «обслуживающих» блоговую сферу – это проект Яндекса «Поиск по блогам» (blogs.yandex.ru). Здесь, кроме собственно поиска по блогам, представлены рейтинг сервисов, самые авторитетные русскоязычные блоги, самые популярные записи, категории, новости и др.

Список наиболее популярных сервисов для блоггеров, которые помогают создать и вести свой блог и программ для ведения блогов на своём сайте, Яндекс публикует в виде «Рейтинга сервисов». Список блог-сервисов обновляется ежесуточно и содержит, кроме ссылки на сайт, количество сообщений, созданных русскоязычными пользователями этого сервиса за день.

Примеры создания блогов на mail.ru и livejournal.com приведены в Приложении 1.

2.4. Интерактивное телевидение по IP-протоколу

Телевидение является одним из основных видов медиаобразования, так как важнейшими функциями телевидения являются развитие любознательности, художественного вкуса, умение отличать подлинные ценности от мнимых [35].

На индивидуальном уровне телевидение выполняет образовательную, воспитательную, просветительскую функции; способствует распространению культуры, художественному эстетическому воспитанию, передаче духовных ценностей, норм поведения и стандартов общения [35].

При этом «парадигма воздействия» телевидения трансформируется в «парадигму взаимодействия», что, безусловно, являлось ключевым моментом для медиаобразования, да и для всей системы образования в целом. В рамках монологической парадигмы в системе «телевидение – индивид», первое не выполняло в полной мере ни воспитательную, ни образовательную функции, но вместе с тем активно способствовало социализации, обладая высоким мотивационным потенциалом. При этом воспитывающее и обучающее воздействие телевидения возможно только при сочетании массово-коммуникационных процессов с межличностными, при которых в диалогической парадигме «каждый человек ставится в позицию коммутатора», то есть индивида, обладающего достаточным уровнем аудиовизуальной культуры [35].

При этом одной из основных характерные черт современного российского медиаобразования является тенденция к интеграции различных медиа (телевидение, видео, телекоммуникационных сетей, Интернет и т.п.) [36].

Будущее общественное телевидение в России может выполнять и медиаобразовательные функции, оказывать реальную помощь педагогам школ и вузов в эффективном проведении занятий, направленных на повышения уровня медиакомпетентности учащихся [36].

В начале XI века в традиционной системе средств массовой информации – печать, радио, телевидение, Интернет – окончательно оформилась группа так называемых «новейших» средств коммуникации, связывающих телевизионные и компьютерные технологии. Это, прежде всего, кабельное вещание и спутниковое телевидение, телерадиовещание в компьютерной сети Интернет, а также другие потенциальные технологии «мегаканального» телевидения, основанные на современных способах распространения и хранения информации [37].

Интерактивность, существующая в стандартном телевидении, когда телезрители звонят в студию и тем самым «влияют» на ход передачи, является общей для всей аудитории. Но интереснее, а потому необходимее интерактивность «персональная», обеспечивающая безотлагательное предоставление пользователю по его запросу любого информационного материала, имеющегося у поставщика, причём режим предоставления информации должен определяться пользователем [38].

Главным условием реализации подлинной идеи интерактивности становится переход от широковещательных (broadcasting) технологий к узконаправленным (narrowcasting) и индивидуальным, когда из пассивных потребителей общедоступной теле- и видеоинформации телезрители превращаются в активных участников процесса формирования и распространения телепрограмм [39].

Таким образом, система интерактивного телевидения – это такая организация телевидения, при которой пользователь обеспечивается возможностью выбора вида телепередачи и времени начала её воспроизведения. Ограничения, накладываемые на эти два условия, можно назвать степенью интерактивности. К таким ограничениям можно отнести ограниченность выбора по времени, по числу передач, по их разнообразию и т.д. Возможности, предоставляемые пользователю, не связанные с телевидением как таковым, можно обозначить как дополнительные услуги. К ним относятся: банковские операции на дому, участие в аукционах, участие в голосовании, образование и обучение, предоставление пользователю библиотек информационных материалов и доступа к дополнительным информационным ресурсам, в том числе к ресурсам Интернета (просмотр web-страниц, работа с электронной почтой). Пользователь может делать покупки в электронных магазинах, общаться по электронной почте, участвовать в форумах и чатах, отправлять SMS-сообщения, хранить персональную информацию в электронных адресных книгах и календарях, создавать семейные фотоальбомы и т.п.

В конце прошлого века в Европе получила развитие технология передачи видеосигнала поверх IP-протокола или IPTV (Internet Protocol Television). Данная технология стала следствием развития операторов связи, к тому времени уже использующих IP-протокол для передачи данных и голоса (VoIP).

Термин IPTV появился в 1995 году и связан с наименованием программного обеспечения IP/TV, предложенного основателями компании Precept Software Джудит Эстрин и Биллом Каррико, позволяющего воспроизводить аудио и видео по IP-протоколу с разрешением, сравнимым с DVD, и использованием как Unicast, так и Multicast-вещания.

Ключевым аспектом технологии IPTV является возможность организации вещания не только на основе широковещательной (broadcast) передачи данных, но и группового (multicast) и единичного (unicast) вещания, т.е. когда происходит передача данных к определенному подмножеству или даже отдельному адресату.

По своей сути IP-среда предусматривает возможность общения (связи) каждого с каждым. Как следствие, телевизионные услуги, технологически реализованные поверх IP-среды, позволяют предоставлять телевизионные услуги в интерактивном режиме.

Таким образом, главной особенностью IPTV становится его персонализация – так как из всего предоставляемого видеоконтента пользователь может сформировать собственный пакет в соответствии со своими предпочтениями, смотря его при этом в любое удобное для него время.

Кроме появления новых интерактивных свойств, технология IPTV позволяет интерактивному телевидению преодолеть и оба основных ограничителя традиционного телевидения:

снять ограничения по объему предоставляемого контента – возможности мультиплексирования в широкополосных сетях и их масштабирования позволяют гибко наращивать объемы предоставляемого контента;

предоставить требуемое качество передачи видео, вплоть до трансляции контента в стандарте высокой четкости (Full HD).

В интерактивном телевидении выделено четыре основных направления, отличающихся как функциональностью, так и содержанием [40]:

1. Расширенное, или интернет-ТВ (enhanced TV).

Одновременно с просмотром телевизионных программ зрители могут совершать действия, непосредственно относящиеся к текущей телепередаче, например, запрашивать и получать дополнительные сведения: информацию о программе, ее авторах и участниках, анонсы будущих передач, материалы по той же теме, не вошедшие в основную передач, материалы по той же теме, не вошедшие в основную телепрограмму.

2. Персональное ТВ (personal TV)

Персональное телевидение позволяет телезрителю выбирать время просмотра интересующих его телепередач и видеофильмов из электронной программы (EPG), создавая таким образом персональный телевизионный канал, по которому нужные передачи будут идти в нужное время. Кроме того, есть возможность заказывать интересующую передачу, кино- или видеофильм в любое удобное время.

3. Интерактивное ТВ (interactive TV)

Совмещая возможности персонального и интерактивного телевидения, можно смотреть новостные программы, скомпонованные по своему вкусу.

В нашей стране телевидение по IP-протоколу (IPTV) делает только первые шаги, но повсеместное внедрение высокоскоростного доступа в Интернет ведет его к широкому коммерческому использованию. Телевидение по IP-протоколу предоставит пользователю истинную интерактивность телепередач, практически неограниченный объем фильмов «видео по требованию», огромный ассортимент видеоматериалов, телепросмотр «со сдвигом во времени», персонифицированные видеосервисы.

Следует иметь в виду, что IPTV не означает «телевидение, вещающее через сеть Интернет». Начало этой аббревиатуры, IP (Internet Protocol), значит лишь то, что используется данный протокол передачи данных (в данном частном случае, для передачи видеоконтента), но система целиком с мировой паутиной не связана абсолютно ничем. Интересен и тот факт, что IPTV развивается большей частью за счёт средств, предоставляемых телекоммуникационными компаниями и операторами, которые сегодня предлагают кабельные цифровые и спутниковые услуги.

Под IPTV обычно подразумевают передачу телевизионного изображения с использованием протокола IP по широкополосной операторской сети или Интернету. Если традиционное ТВ позволяет зрителям только переключать ТВ-каналы, то системы IPTV наряду с этим обеспечивают широкий диапазон интерактивных и персонализированных услуг. Помимо известных сервисов, таких как «видео по требованию» и «сетевой персональный видеомагнитофон».

Одно из направлений развития систем IPTV – их интеграция с коммуникационными сервисами, включая предоставление информации о статусе пользователя в сети (presence) и обмен короткими текстовыми сообщениями. Это даст пользователям возможность, например, посредством чата оперативно обмениваться по IP-сети мнениями о шоу, которое они просматривают на экранах телевизоров. Со временем технология IPTV позволит интегрировать мобильное и фиксированное ТВ. [41]

Основная функция IPTV – доставка цифрового широковещательного телевидения и видео по запросу (VoD). С помощью IPTV операторы могут предложить потребителю «тройную игру» – видео, голос и данные. Рассмотрим теперь основные приложения и сервисы, предоставляемые IPTV [42].

Цифровое широковещательное телевидение. Потенциально IPTV обеспечивает различные высококачественные сервисы, причем их ассортимент значительно шире, чем предлагаемый операторами традиционного широковещательного, кабельного и спутникового телевидения в прошлом. К тому же IPTV может предложить более разнообразный контент и большее число каналов. Это позволяет доставлять подписчикам контент независимо от того, являются ли они членами специализированных групп или рассеяны по демографическим сообществам.

Если функция традиционных систем телевидения заключается в передаче абоненту всех каналов одновременно, то IPTV доставляет только те каналы, которые хочет просматривать заказчик. Иными словами, количество предоставляемых ею каналов практически «не ограничено». Подписчики IPTV получают полную свободу в выборе того, что и когда они желают смотреть. Это становится возможным благодаря двухсторонней интерактивности. Такая особенность изначально присуща IPTV и является следствием использования IP-сетей.

Видео по запросу. Напомним, что VoD – это сервис, обеспечивающий подписчикам доставку телевизионных программ по запросу. Пользователи могут интерактивно запрашивать и получать телевизионные каналы. Телеконтент поступает из хранилищ, где он был предварительно сохранен.

IPTV имеет ряд особенностей и сервисов, отсутствующих у традиционной широковещательной телевизионной системы. К ним относятся, в част-

ности, «телевидение в любом месте», глобальные телеканалы, персональные медиаканалы и адресуемая реклама.

В сервисе «телевидение в любом месте» (Anywhere Television Service) применяются IP-видеоустройства. Когда такое устройство подключается к каналу данных впервые, оно посылает запрос для получения временного IP-адреса из сети данных, а после подключения к Интернету использует его для регистрации у оператора услуги. Смысл этой функции в том, что оператор всегда знает текущий IP-адрес, который присваивается телеприставке всякий раз, когда она подключается к Интернету. Благодаря этому IP-телевизоры могут работать от любой точки, предоставляющей широкополосный доступ к Интернету.

Глобальные телевизионные каналы (Global Television Channels), как следует из названия, обеспечивают вещание по всему миру. IP-каналы телевидения обеспечиваются Интернетом и при наличии широкополосного доступа могут просматриваться в любой точке земного шара. Системы IP-телевидения способны предоставить видеосервис в зонах, которые не подпадают под ограничения локального регулирования, что делает их весьма конкурентоспособными.

Персональными медиаканалами (Personal Media Channels – PMC) называют коммуникационный сервис, дружественный по отношению к подписчику. Он позволяет выбирать и получать медиаконтент – видео или музыку – из различных источников. PMC могут быть использованы для доставки смешанных медиаданных, таких как цифровые изображения и видео, друзьям и родственникам. В данном случае абонент IPTV может присоединиться к PMC, а затем направить туда медиаконтент, обеспечив таким образом доступ к фотографиям и видео. Это выполняется посредством IP-телевидения.

Еще одно достоинство IPTV – многоадресная доставка. С ее помощью оператор может сэкономить на полосе пропускания как в ядре сети, так и в каналах доступа. Когда один и тот же канал смотрят несколько пользователей домашней сети, оператору достаточно доставить только один видеопоток. Правда, в этом случае домашняя сеть должна иметь технологическую возможность распределять видеопоток.

Определим IPTV в соответствии с [43].

Технология IPTV (англ. Internet Protocol Television) (IP-TV, IP-телевидение) – цифровое интерактивное телевидение в сетях передачи данных по протоколу IP, новое поколение телевидения.

Архитектура комплекса IPTV, как правило, включает в себя следующие составляющие:

1. Подсистема управления комплексом и услугами, которую еще называют «Промежуточное программное обеспечение» или «IPTV Middleware».
2. Подсистема приема и обработки контента.
3. Подсистема защиты контента.
4. Подсистема видеосерверов.
5. Подсистема мониторинга качества потоков и клиентского оборудования.

Доставка контента до клиентского оборудования осуществляется поверх IP-сети оператора.

Главным достоинством IPTV является интерактивность видеоуслуг и наличие широкого набора дополнительных сервисов (Video on Demand (VoD),

TVoIP, Time Shifted TV, Network Personal Video Recorder, Electronic Program Guide, Near Video on Demand). Возможности протокола IP позволяют предоставлять не только видеоуслуги, но и гораздо более широкий пакет услуг, в том числе интерактивных и интегрированных.

Помимо основных IPTV может включать в базовый пакет услуг ряд дополнительных сервисов (Video Telephony, Voting, Information Portals, Web, Games, MOD KOD). Это возможно на основе унификации и стандартизации различных оконечных устройств, интеграции звука, видео и данных на основе IP-протокола и предоставления услуг на единой технологической платформе.

В IPTV есть возможность использовать для одного видеоряда двух и более каналов звукового сопровождения, например на русском и английском языках, сами каналы, при этом, полифонические.

По данным Point Topic в 2008 году число абонентов выбравших технологию IPTV по всему миру приблизилось к 17 млн., что на 11 процентов больше чем в предыдущем квартале и на 95 процентов больше чем за аналогичный период прошлого года, пишет News.nag.ru.

По данным Gartner мировой рынок IPTV услуг вырастет к 2010 году до 54.8 млн., что составит 2.8 % домохозяйств от сегодняшнего уровня в 19.6 млн. и 1.1 % соответственно.

Согласно оценкам J&P, абонентская база IPTV в России, по итогам первого полугодия 2008 г., насчитывает 240 тыс. пользователей. При этом крупнейшими игроками рынка IPTV являются “Стрим-ТВ” и проекты “Связьинвеста”. Так, доля “Стрим-ТВ” в общей базе абонентов составляет 61%, доля “Связьинвеста”– 31%, на остальные компании приходится 8%.

Однако сдерживающим фактором роста абонентских баз услуги IPTV является слабое развитие рынка широкополосного доступа в регионах [44].

IPTV – цифровая технология многопрограммного интерактивного телевизионного вещания в IP-сети с помощью пакетной передачи видео-данных по IP-протоколу (Video over IP). Принцип работы этой технологии следующий: главное IPTV оборудование передает, а абонентское устройство принимает потоковое видео (streaming video). Понятие «потоковое видео» обозначает технологии сжатия, сокращения и буферизации видеоданных, которые позволяют передавать видео в реальном времени через Интернет. Главная особенность потокового видео заключается в том, что при его передаче пользователь не должен ждать полной загрузки файла для того, чтобы его просмотреть. Потоковое видео пересылается непрерывным потоком в виде последовательности IP-пакетов и проигрывается по мере того, как передается на абонентское устройство.

Для просмотра потокового видео используется специальная приставка к телевизору Set top Box (STB), который с одной стороны подключен к сети оператора (среда вещания), а с другой – имеет соединение с телевизором. Абонентское устройство STB декодирует видеоданные и выводит расшифрованное видео на экран телевизора.

Абонент IPTV получает от оператора пакет услуг, важнейшей особенностью которых является интерактивность, то есть возможность для абонента оперативно выбирать и менять состав услуг, на которые он подписан, и в любой момент заказать дополнительную услугу, например, дополнительный платный просмотр фильма.

Базовой услугой, которую получает абонент с помощью технологии IPTV, прежде всего, является многопрограммная трансляция телевизионных каналов, или собственно IP-телевидение (IPTV). Просмотр телепрограмм может быть реализован 2-мя способами:

оператором формируется несколько пакетов телеканалов, из которых зрители могут выбирать желаемый набор, причём каждый пакет имеет свою абонентскую плату;

зрители формируют индивидуальные пакеты из каналов, транслируемых оператором. Абонентская плата при этом определяется стоимостью выбранных каналов, входящих в индивидуальный пакет.

Благодаря интерактивности технологии IPTV абоненту также предоставляеться и ряд дополнительных услуг, таких как:

1. Video on Demand (VoD) (англ. видео по запросу) (IP-UNICAST) – видео по запросу, система индивидуальной доставки абоненту телевизионных программ или видеофильмов по кабельной сети из мультимедиасервера в формате MPEG.

2. Near Video On Demand, (NVoD, nVOD, n-VOD) («почти видео по запросу») (IP-MULTICAST) – сервис цифрового телевидения «виртуальный кинозал», многоадресная передача предварительно сформированного видеоконтента по расписанию в несколько потоков со сдвигом во времени, для платного пересмотра.

3. Music on Demand (MoD) («музыка по запросу») – возможность в любое время суток выбрать музыкальную композицию, которая Вас интересует, и сразу ее прослушать.

4. Услуги электронной почты – возможность доступа абонента к собственной электронной почте с экрана телевизора.

5. Просмотр счетов и баланса абонента – доступ в биллинговую систему.

6. Web выход в Интернет по выделенной высокоскоростной линии как с помощью компьютера, так и с помощью телевизионных приставок. Такой доступ из телевизора является очень удобным и экономическим средством, особенно для абонентов, которые не имеют в своем распоряжении персонального компьютера [45].

Отметим некоторые из дополнительных функций, доступных зрителю IPTV [46]:

приём спутниковых телевизионных и радиоканалов в режиме реального времени Live Video;

вещание предварительно сформированного контента по расписанию, так называемое «карусельное видео»;

сетевые игры;

прокат видеоконтентов (Video Rental)

приложения по запросу (Applications on Demand)

предварительный просмотр контента (Try before Pay)

дистанционное обучение – электронная школа;

видеотелефония.

Кроме того, у зрителя будет возможность записать любимые программы в момент трансляции интересующей программы, воспользовавшись «персональным видеомагнитофоном» Personal Video Recorder – PVR

Есть еще и такая опция, как «Video Shifting». Можно смотреть фильм, и при необходимости куда-либо отойти, делается закладка, т.е. сам фильм идет,

но специально для вас есть место на сервере оператора. Вы возвращаетесь и смотрите фильм с того момента, где остановились.

Для просмотра транслируемых передач на ПК необходимо установить медиаплеер с возможностью воспроизведения потокового видео. В качестве такого может быть использован VLC – VideoLAN Client Media Player.

2.5. Мультимедийные средства в медиаобразовании

При работе с социальными сервисами в целях медиаобразования важным является способность педагога использовать мультимедийные средства. При этом составными частями этих способностей является не только знание основных приемов работы с мультимедийными средствами, но и знание характеристик основных средств хранения информации и форматов записи медийных файлов.

2.5.1. Основные форматы для хранения мультимедийных файлов.

Все данные, хранимые на носителях информации, являются цифровыми. Формы записи данных зависят от их типа, поэтому при записи данных используются различные алгоритмы. Именно алгоритмы преобразования данных, а также соглашения о том, как различные фрагменты информации располагаются внутри файла, и составляют его формат. Для многих форматов файлов существуют опубликованные спецификации, в которых подробно описана структура файлов данного формата, то, как программы должны кодировать данные для записи в этот формат и как декодировать их при чтении.

В зависимости от типа сохраняемых файлов различают текстовые, графические, аудио, видео и другие форматы.

Рассмотрим основные типы файлов, используемых для хранения медийной информации.

При работе с графикой:

BMP (BitMap) создан Microsoft, ориентирован на применение в операционной системе Windows. Он используется для представления растровых изображений в ресурсах программ. Поддерживаются только изображения с глубиной цвета до 24 бит. Созданные в этом формате файлы могут передавать очень качественные и реалистичные изображения.

GIF (Graphics Interchange Format) создан крупнейшей сетевой службой CompuServe специально для передачи растровых изображений в глобальных сетях. Ориентирован в первую очередь на хранение изображений в режиме индексированных цветов (не более 256). Версия GIF 89a позволяет сохранять в одном файле несколько индексированных изображений. Браузеры способны демонстрировать все эти изображения по очереди, получая в результате несложную анимацию. В файле анимации хранятся не только кадры анимации, но и параметры ее демонстрации. GIF анимация в силу своей простоты наиболее распространена в Интернете. Кроме того, один из цветов в палитре индексированного изображения можно объявлять прозрачным. В браузере сквозь участки этого цвета будет виден фон страницы.

TIFF (Tagged Image File Format) создан совместно фирмами Aldus, Microsoft и Next специально для хранения сканированных изображений. Исключительная гибкость формата сделала его действительно универсальным. В нем можно хранить графику в любом режиме

JPEG (Joint Photographic Experts Group) – формат, разработанный Объединенной группой экспертов по фотографии, впервые реализован новый принцип сжатия с потерями информации. Он основан на удалении из изображения той части информации, которая слабо воспринимается человеческим глазом. Коэффициент сжатия может достигать 100:1. В силу этих особенностей широко используется для представления графических (фотографических) материалов в сети Интернет. В полиграфии использовать его не рекомендуется.

PCD (Photo CD) разработан фирмой Kodak для хранения сканированных фотографических изображений. Сканирование выполняется на специальной аппаратуре (рабочих станциях Kodak, PIW), а его результат записывается на компакт-диск особого формата, Kodak Photo CD. Его можно просматривать с помощью промышленных видеоплееров и игровых приставок на обычном телевизоре. На практике Photo CD чаще применяются в издательских технологиях как источник изображений. Большинство производителей библиотек фотоснимков используют именно этот формат на своих компакт-дисках.

PNG (Portable Network Graphics) – это формат для Web-графики, конкурирующий с GIF. Все последние версии браузеров поддерживают его без специальных подключаемых модулей.

Сосуществование большого числа форматов графических файлов обусловлено специфическими сферами их применения. Для Web используются следующие основные форматы со сжатием информации:

GIF– для хранения рисунков и анимаций;

JPEG – для хранения фотографий;

PNG – для рисунков и фотографий в моделях Grayscale и Indexed .

Основными форматами при записи звуковых данных:

AA (Audible Audio Book File) – формат является закрытым, разработан компанией Audible. Применяется, для записи аудиокниг. Существует возможность замедлять или ускорять скорость прослушивания файлов – digital pitch, возможность оставлять закладки при прослушивании аудио книг, защита файлов, при доставке звуковых записей посредством Internet.

AAC (Advanced Audio Coding) – кодирование музыки без потерь качества оригинала с помощью профиля ALAC. AAC– семейство алгоритмов аудио кодирования MPEG4. Возможные расширения AAC файлов: .m4a . m4b .m4p.

MIDI – (Musical Instrument Digital Interface) – в отличие от других форматов, MIDI хранит не цифровой звук, а наборы команд: проигрываемые ноты, ссылки на инструменты, параметры звука. Удобство формата MIDI, заключается в использовании устройства, производящего аранжировку по обозначенным аккордам. Миди файлы, как правило, имеют на несколько порядков меньший размер, чем оцифрованный звук такого же качества.

MP3 (MPEG Layer версия 3) – является форматом сжатия с потерями, то есть часть звуковой информации, согласно психоакустической модели, ухо человека воспринять практически не может, удаляется из исходного файла безвозвратно.

WAV (Microsoft Wave) – файлы не имеют сжатия. Звук сохраняется в моно или стерео.

WMA (Windows Media Audio) разработан компанией Microsoft как альтернатива mp3. Позволяет осуществлять кодирования звука без потерь, многоканальное кодирование объемного звука.

При работе с видеоинформацией основными форматами записи являются:

AVI (Audio-Video Interleaved) – разработан Microsoft для хранения и воспроизведения видеороликов, представляет собой контейнер, в котором может быть что угодно, начиная от MPEG1 и заканчивая MPEG4. Он может содержать в себе потоки 4 типов – Video, Audio, MIDI, Text. Причем видеопоток может быть только один, тогда как аудио – несколько.

RealVideo – формат, созданный компанией RealNetworks. RealVideo используется для телевизионной трансляции в Интернете. Обладает небольшим размером файла и самым низким качеством.

3gp (сокращение от англ. 3rd generation (mobile) phone – (мобильные) телефоны третьего поколения) – видеофайлы для мобильных телефонов 3-го поколения. Этот формат – упрощённая версия Media Format, который похож на MOV. 3gp сохраняет видео как Mpeg4. Аудио сохраняется в форматах AMR-NB или AAC-LC. Готовые видео ролики в формате 3gp имеют малый размер по сравнению с другими форматами видео, но и низкое качество.

FLV (Flash Video) – формат файлов, используемый для передачи видео через Интернет. Файлы в формате FLV можно просматривать в большинстве операционных систем, поскольку он использует широко распространённый Adobe Flash и плагины к большинству браузеров, а также поддерживается многими программами для воспроизведения видео.

MPEG-2 (Moving Picture Experts Group) – группа стандартов цифрового кодирования видео и аудио сигналов, одобренных ISO – Международной Организацией по стандартизации. Стандарт MPEG-2 в основном используется для кодирования видео и аудио при вещании, включая спутниковое вещание и кабельное телевидение. MPEG-2 с некоторыми модификациями также активно используется как стандарт для сжатия DVD.

MPEG-4 – самый перспективный стандарт видеозаписи с очень высокой степенью сжатия цифрового потока.

2.5.2. Мультимедиа средства

К основным мультимедийным средства, используемым в педагогической деятельности, можно отнести:

средства для записи и воспроизведения звука (магнитофоны, CD-проигрыватели);

системы и средства телефонной, телеграфной и радиосвязи;

системы и средства телевидения, радиовещания (теле- и радиоприемники, учебное телевидение и радио, DVD-проигрыватели);

оптическая и проекционная кино- и фотоаппаратура (фотоаппараты, кинокамеры, диапроекторы, кинопроекторы, эпидиаскопы);

полиграфическая, копировальная, множительная и другая техника, предназначенная для документирования и размножения информации;

компьютерные средства, обеспечивающие возможность электронного представления, обработки и хранения информации (сканеры, графопостроители),

телекоммуникационные системы, обеспечивающие передачу информации по каналам связи (модемы, сети проводных, спутниковых, оптоволоконных и других видов каналов связи, предназначенных для передачи информации).

К числу наиболее перспективных средств мультимедиа относятся интерактивные мультимедиа доски.

Программно-аппаратный комплект «Интерактивная доска» – это современное мультимедиа-средство, которое имеет более широкие возможности графического комментирования экранных изображений; позволяет контролировать и производить мониторинг работы; увеличить учебную нагрузку учащегося в классе; обеспечить эргономичность обучения; создавать новые мотивационные предпосылки к обучению; вести обучение, построенное на диалоге; обучать по интенсивным методикам.

В отличие от традиционной доски интерактивная доска имеет больше инструментов для графического комментирования экранных изображений, что позволяет увеличить качество изображения предъявляемой информации. Еще одной особенностью интерактивной доски является возможность сохранения фиксируемой на ней информации в формате видеофильма.

Развитие современных мультимедиа-средств позволяет реализовывать образовательные технологии на принципиально новом уровне. Одними из наиболее современных мультимедиа-средств являются различные средства моделирования и средства, функционирование которых основано на технологиях, получивших название виртуальная реальность.

2.5.3. Программные средства мультимедиа

К таким средствам относятся программы, позволяющие комбинировать графику и звук в действии. Можно назвать несколько типов таких продуктов.

Программы редактирования потокового видео позволяют создавать цифровое кино на обычном компьютере. Такие фильмы могут быть сделаны путем сборки текста, фотографий и цифрового видео в единый видеоклип, и использования различных эффектов (например, плавные переходы одного кадра в другой). Пример такой программы – Adode Premiere.

Средства разработки интерактивных мультимедиа-приложений позволяют разрабатывать программы оболочки, например, для учебных курсов или мультимедийных компакт-дисков. Одной из самых распространенных является среда Macromedia Director и Macromedia Flash. Она позволяет создавать интерактивные фильмы и помещать их в Web.

Macromedia Director. Изначально данный пакет был задуман разработчиком, как средство подготовки файлов компьютерной анимации. Пакет базируется на концепции обработки последовательности экранных кадров, причем эта последовательность может быть как линейной, так и произвольной. Для работы с кадрами существует специальное монтажное окно, содержащее всю необходимую информацию о каждом объекте, находящемся в текущем кадре, так и о движении от одного кадра к другому. В пакете предусмотрено несколько встроенных редакторов для работы с отдельными вида-

ми издательской информации. В частности, имеется текстовый редактор, предоставляющий определенные возможности оформления текстов. Помимо выбора гарнитуры и кегля шрифта, предусмотрены стандартные средства форматирования абзаца, а также кернинг. Возможно, преобразование текста в графический объект, что позволяет применить к текстовому блоку стандартные преобразования векторной графики такие, как поворот, наклон и зеркальное отражение. Пакет поддерживает возможность импорта текста в стандартных форматах: TXT, RTF, HTML и др. В пакете предусмотрены два различных графических редактора: растровой и векторной графики, каждый из которых использует отдельные диалоговые окна и работает со своими объектами, т.е. графическими файлами соответствующих форматов.

MS FrontPage. Интегрирован в структуру Microsoft Office. Специализирован на подготовке электронных изданий. Он поддерживает фреймовую структуру, ориентирован на простоту и удобство создания гиперссылок, обеспечивает единый стиль оформления Web страниц, оптимизирует скорость их загрузки.

DreamWeaver. Программный пакет, как и *FrontPage*, предназначен для проектирования различных сайтов, в том числе – сайтов издательств, одной из задач которых является распространение электронных изданий. Он пригоден как для создания небольших, так и очень больших сайтов.

Adobe Flash. Пакет Adobe Flash реализует специальную технологию Flash, которая позволяет объединить в одном формате текст, графику, звук, анимацию и интерактивные компоненты. Основу Flash фильмов составляет специальная векторная объектно-ориентированная анимации, отличающаяся высокой компактностью при удовлетворительном качестве. Публикация Flash фильмов в сети производится путем встраивания их в HTML документ. Используется и для создания и распространения приложений, контента и видео.

Наибольший интерес представляют авторские программные продукты. К наиболее интересным продуктам можно отнести [47].

Formula Graphics (www.formulagraphics.com/). Авторская система фирмы Formula Software применяется для разработки интерактивных приложений мультимедиа. Она имеет простой и удобный в использовании графический интерфейс и не накладывает никаких ограничений на изображения, звуки и анимации, которые могут быть объединены с ее помощью. Имеет мощный объектно-ориентированный язык, однако приложения можно разрабатывать и без применения программирования. Управляющие элементы на экране отображаются в виде гипертекста и графических гиперссылок. Имеет программируемую двух- и трехмерную графику и используется также для разработки приложений с анимацией и игровых программ. Разработанные мультимедиа-приложения могут быть проиграны с гибкого диска, CD-ROM, непосредственно через Интернет или внедрены в Web-страницу.

GLpro (www.gmedia.com/glpro/). Авторская система Graphics Language for professionals (GLpro) фирмы IMS Communication. Это мощная и быстрая авторская система, использующая язык сценариев, для создания презентаций, демонстрационных дисков, руководств, компьютерных обучающих программ и других приложений. В ее состав входят различные инструменты, позволяющие сглаживать форму текстовых надписей в приложении, встраивать в приложение используемые шрифты, создать анимацию, оптимизировать палитру.

IconAuthor (www.asymetrix.com/pr/new_iconauthor.html). Система фирмы AimTech. Позволяет создавать продукты для интерактивного обучения или изготавливать рекламные ролики. В качестве основы разрабатывается структурная схема из пиктограмм, каждая из которых обозначает определенное действие или функцию, выполняющихся в заданной последовательности. Требует знания принципов алгоритмизации. Приложения, созданные с помощью IconAuthor, могут взаимодействовать в Интернете с ToolBook Librarian.

Multimedia Builder (www.mediachance.com/). Это авторская система для создания мультимедиа-приложений, позволяющая построить полноценные Windows-приложения, содержащие графику, анимацию, музыкальное сопровождение (в том числе в формате MP3). Программа имеет объектно-ориентированный интерфейс и позволяет использовать анимированные GIF-файлы.

Antechinus JavaScript Editor. Позволяет превратить Web-сайт в мощное интерактивное приложение сети на основе удаленного добавления многоуровневого меню, мультимедиа. Позволяет использовать AJAX (Asynchronous JavaScript и XML).

Литература к разделу

1. Бунбунова О.Г., Социальные сервисы сети Интернет (сервисы Web 2.0). – http://www.openclass.ru/

2. Калинин И.А. Социальные сервисы Интернета – http://inf.1september.ru/articlef.php?ID=200700102, История развития социальных сервисов Интернета – http://galleo.ru/articles/sw203, Социальные сети (в Интернете) [Social Networks] – http://www.genon.ru/GetAnswer.aspx?qid=7d3dad14-1d39-4f49-aca6-d6ec53c92c0f История развития социальных сервисов Интернета – http://www.social-networking.ru

3. Сообщества vs социальные сервисы: экскурс в теорию – http://www.i-community2008.ru/program/

4. Подбжецкий О.. WEB 2.0 – платформа и ее пользователи – http://www.mobimag.ru/Articles/2239/WEB_20__platforma_i_ee_polzovateli.htm

5. RSS – http://ru.wikipedia.org/wiki/Rss

6. www.iteach.ru

7. Социальные сетевые сервисы Материал из Википедии – свободной энциклопедии – http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальные_сетевые_сервисы

8. Как можно использовать социальные сервисы в педагогической практике. Материал из Letopisi.Ru – «Время вернуться домой» http://letopisi.ru/index.php/Как_можно_использовать_социальные_сервисы_в_педагогической_практике

9. Веб 2.0. Материал из Википедии – свободной энциклопедии http://ru.wikipedia.org/wiki/Web_2

10. Прохоров А.. Социальные сети и Интернет – http://www.compress.ru/article.aspx?id=16723&iid=776

11. Сообщества vs социальные сервисы: экскурс в теорию – http://habrahabr.ru/blogs/community_life/20795/

12. Болдырева Н.Социальные сервисы в образовании и науке – http://web20-for-education.blogspot.com/2007/11/blog-post.html
13. Социальные сети породили медиа революцию. Интернет журнал – InterneR.Ru – http://interner.ru/index.php/archives/68
14. Socialstream свяжет все социальные сервисы – http://www.webplanet.ru/news/service/2007/07/16/socialstream.html
15. РБК запустил новые массовые Интернет-ресурсы – http://netsoc.ru/?p=11
16. Сервисы электронной почты обрастут функциями социальных сетей – http://proit.com.ua/internet/2007/11/19/111803.html
17. http://www.cnews.ru/
18. Артамонов В. Web 2.0 как ложка, которой нет – http://artreal.exler.ru / toweek/2006/a0405.html
19. http://lern21.livejournal.com/19005.html
20. Веб 2.0 – http://www.webostudio.com/ru/stats/web2
21. http://letopisi.ru/index.php/Блог
22. «Top 20 Definitions of Blogging», by Debbie Weil, WordBiz Report
23. Википедия – http://ru.wikipedia.org/
24. http://blogfront.ru/blogosfera-doch-interneta/
25. Блог – [http://letopisi.ru/index.php/Блог
26. Волохонский В. Психологические механизмы и основания классификации блогов В сб. Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet". Под ред. Волохонского В.Л., Зайцевой Ю.Е., Соколова М.М. СПб.:СПбГУ, 2007.
27. http://tods-blog.com.ua/blogging/blog-create-why-how/
28. Wikipedia – http://en.wikipedia.org/wiki/Community
29. http://office.microsoft.com/ru- ru/sharepointtechnology/HA101726561049. aspx
30. http://wikiblogs.info/node/15
31. http://rabotaidoma.ru/?p=298
32. http://tods-blog.com.ua/blogging/blog-create-why-how/
33. http://www.igromania.ru/Articles/13771/ Dvizhok_dlya_ bloga.htm
34. http://seobeginner.ru/post_1241788018.html
35. Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 206 с.
36. Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А.В.Федорова). Монография. – Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2007. –212 с.
37. Телевизионная журналистика: Учебник / Под ред. В. Г. Кузнецова, Л. В. Цвик, А. Я Юровского. 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2002. – С. 101.
38. Локшин Б. А. Цифровое вещание: от студии к телезрителю. – М.: Syrius Systems, 2001. – 232 с., с.119.
39. Бородин Ю.А. Что же такое «Интерактивное телевидение»? // Broadcasting. 2000. № 3. С. 15-19.
40. http://piterlcd.ru/page323237

41. Шельгов В. IPTV на пути к технологической зрелости, ИКС №9 2009 http://www.iks-media.ru/topics/thematic/multimedia/2599528.html
42. http://www.lekks.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=327
43. IPTV – http://ru.wikipedia.org/wiki/IPTV
44. http://www.broadcasting.ru/newstext.php?news_id=51307
45. http://www.levtv.com.ua/index.php?id=191
46. http://www.vlux.ru/iptv/
47. Кузнецов И.. Авторские системы – http://inftech.webservis. ru/it/ multimedia/ar11.htm

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Медиасреда современной России представляет собой достаточно сложный организм, охватывающий экономику, социальные институты, общественное сознание, духовную и материальную культуру – все то, что окружает человека, способствуя его социализации.

Медиаобразование как набор средств и методик для обучения молодежи адекватному восприятию средств массовой коммуникации сегодня как никогда актуально. Умение работать с потоками информации, воспринимать их, критически оценивать, интерпретировать и создавать собственный информационный продукт – вот тот инструментарий, который предполагает это современное направление образовательной деятельности сегодняшней России.

Современная медиасреда – это телевидение (эфирное, кабельное, спутниковое) и печатные СМК, кино видео, DVD, CD-ROMы, электронная почта и сотовая связь, компьютерные каналы и Интернет как пространство свободной коммуникации. Все это доказывает, что мы стали обществом, основой которого является информация.

Становится очевидным, что на повестке дня рождение новой науки – медиалогии, начинающей обосновываться в теоретическом пространстве. Речь идет о комплексной гуманитарной науке, которая опирается на культурологию, историю и политологию, социологию и информатику, педагогику и менеджмент.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 3

1. ОСНОВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Причины актуальности медиаобразования в современном мире 5
1.2. Содержание, структура, цели и задачи медиаобразования 12
1.3. Виды медиа 21
1.4 Современные теории и модели медиаобразования 23
1.5. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом 34
1.5.1. Истоки масс-медиа 34
1.5.2. Медиаобразование в России 38
1.5.3 . Медиаобразование за рубежом 46
1.6. Медиаграмотность и медиакомпетентность 57
1.7. Медиакоммуникации как новый фактор взаимодействия в информационном образовательном пространстве 66
1.8. Антропологические аспекты медиа в информационно-образовательном пространстве 72
1.9. Технологии и методы медиаобразования 73
Литература к разделу 84

2. ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСЫ ДЛЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Социальные сервисы Интернет 88
2.2. Оценка возможностей и перспективы развития социальных сервисов 94
2.3. Блогосфера 98
2.4. Интерактивное телевидение по IP-протоколу 105
2.5. Мультимедийные средства в медиаобразовании 112
2.5.1. Основные форматы для хранения мультимедийных файлов. .. 112
2.5.2. Мультимедиа средства 114
2.5.3. Программные средства мультимедиа 115
Литература к разделу 117

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 120

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 27.10.09

Формат 60x84 $^{1}/_{16}$ Усл.печ.л. 7,09 Уч.-изд.л. 5,88
Бумага офсетная Тираж 100 экз. Заказ 156

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».