



МЕДИАСФЕРА И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных статей

[Начать просмотр](#)

**Могилев
Могилевский институт МВД
2019**

МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«Могилевский институт Министерства внутренних дел
Республики Беларусь»

Кафедра социально-гуманитарных дисциплин

**МЕДИАСФЕРА
И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ:
СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В СОВРЕМЕННОМ
СОЦИОКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных статей

Научное электронное сетевое текстовое издание



Могилев
Могилевский институт МВД
2019

© Учреждение образования «Могилевский институт
Министерства внутренних дел Республики Беларусь»
(on-line), 2019

© Учреждение образования «Могилевский институт
Министерства внутренних дел Республики Беларусь»
(CD), 2019

ISBN 978-985-7155-51-4 (on-line)
ISBN 978-985-7155-49-1 (CD)

[Перейти к сведениям об издании 1 2 3](#)

[Перейти к статьям](#)

УДК 37

**МЕДИАСФЕРА И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ:
СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ
СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Научное электронное сетевое текстовое издание

*Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
учреждения образования «Могилевский институт
Министерства внутренних дел Республики Беларусь»*

Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Министерство внутренних дел Республики Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» ; редкол.: С. В. Венидиктов (отв. ред.) [и др.]. — Могилев : Могилев. институт МВД, 2019. — Режим доступа: http://elib.institutemvd.by/handle/MVD_NAM/3255. — Загл. с экрана.

ISBN 978-985-7155-51-4.

В сборник вошли научные статьи, представленные на VI Международную научно-методическую конференцию «Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве» (27–31 мая 2019 г.), организованную кафедрой социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь».

Тематика статей затрагивает ряд актуальных направлений исследований, среди которых медиаобразование в условиях формирования информационного общества, развитие медиакоммуникативной компетентности в академической среде, образовательные медиа и культура гражданской коммуникации, интеграционный ресурс медиаобразования, история и теория медиаобразования, медиа-технологии в правоохранительной деятельности, медиа и корпоративная культура.

Сборник адресован ученым, преподавателям, аспирантам, докторантам, студентам, сотрудникам СМИ, органов госуправления, а также всем, кто интересуется проблемами общественного влияния массовой информации и тенденциями развития медиаобразования.

В сборнике сохранена авторская редакция и подходы к решению заявленных проблем.

Ул. Крупской, 67, Могилев
тел. +375 222 72 41 58
e-mail: rio@institutemvd.by
<http://www.institutemvd.by>

© Учреждение образования «Могилевский институт
Министерства внутренних дел Республики Беларусь»
(on-line), 2019

© Учреждение образования «Могилевский институт
Министерства внутренних дел Республики Беларусь»
(CD), 2019

[Перейти к сведениям об издании 2 3](#)

[Перейти к титульному экрану](#)

[Перейти к статьям](#)

**МЕДИАСФЕРА И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ:
СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных статей

Научное электронное сетевое текстовое издание

Основу данного издания составляет электронное текстовое издание локального доступа:

Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Министерство внутренних дел Республики Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» ; редкол.: С. В. Венидиктов (отв. ред.) [и др.]. — Могилев : Могилев. институт МВД, 2019. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). — Загл. с экрана.

Редакционная коллегия:

С. В. Венидиктов (ответственный редактор), начальник кафедры социально-гуманитарных дисциплин Могилевского института МВД, кандидат филологических наук, доцент;

А. В. Безручко, профессор кафедры кино-, телеискусства Киевского национального университета культуры и искусств, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доктор искусствоведения, профессор;

А. В. Федоров, профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета, почетный Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, доктор педагогических наук, профессор;

И. В. Чельшева, заведующий кафедрой педагогики и социокультурного развития личности Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета, кандидат педагогических наук, доцент;

И. Л. Лукашкова, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Могилевского института МВД, кандидат педагогических наук;

Н. В. Вашрова, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Могилевского института МВД, кандидат социологических наук

[Перейти к титульному экрану](#)

[Перейти к сведениям об издании 1 3](#)

[Перейти к статьям](#)

**МЕДИАСФЕРА И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ:
СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных статей

Рецензенты:

профессор кафедры периодической печати
и веб-журналистики факультета журналистики
Белорусского государственного университета,
доктор исторических наук, доцент *О. Г. Слука*;

профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности
Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал)
Ростовского государственного экономического университета,
доктор педагогических наук, профессор *Т. Д. Молодцова*;

преподаватель кафедры кино-, телеискусства
(секция режиссуры кино и телевидения) факультета кино и телевидения
Киевского национального университета культуры и искусств,
кандидат искусствоведения *Х. Ф. Сичная*

Сведения о программном обеспечении:

современные программы просмотра веб-страниц (браузеры) Opera, Mozilla Firefox, Google Chrome и другие. Такие браузеры не нуждаются в дополнительных настройках и осуществляют открытие pdf-файла при нажатии на соответствующую ссылку.

Редактор технический *Н. А. Наумович*
Корректор *Т. Ю. Лухтанова*

Учреждение образования «Могилевский институт
Министерства внутренних дел Республики Беларусь».
Ул. Крупской, 67, 212011, Могилев, тел. +375 222 72 41 58.
www.institutemvd.by

Дата подписания к использованию: 27.12.2019.
Объем 2 Мб. Заказ № 15.

[Перейти к титульному экрану](#)

[Перейти к сведениям об издании 1 2](#)

[Перейти к статьям](#)

[Перейти к титульному экрану](#)

УДК 378+796

В. А. Бабаліч

доцент кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ

У статті розглянуто підходи до формування у студентів загальних і професійних компетентностей під час навчання у закладах вищої освіти на основі сучасних інтерпретацій дидактичних принципів. Наведені системи з доббором традиційних та спеціальних (методичних) принципів навчання та схарактеризовано їхнє змістове наповнення.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Исследование феномена формирования социальной компетентности будущих специалистов физического воспитания и спорта в условиях высшего профессионального образования представляет особый интерес, поскольку именно спортивные тренеры, учителя физической культуры призваны в дальнейшем создать надлежащие условия для гармоничного развития, формирования здорового образа жизни личности и воспитания здоровой нации, что подразумевает активное взаимодействие с разными категориями населения. Поэтому обращение внимания к данной проблеме подготовит студента к возможности решения социальных вопросов, возникающих при осуществлении профессиональной деятельности и вне ее.

Для решения данного вопроса возникает необходимость поиска эффективных и действенных путей и подходов. Также указанная проблема должна быть решена с учетом обновленного содержания образования и новых требований к профессиональной подготовке специалиста.

Цель статьи состоит в обосновании путей совершенствования профессиональной подготовки специалистов физического воспитания и спорта на основе современных интерпретаций дидактических принципов в контексте формирования социальной компетентности.

Процесс вхождения Украины в европейское образовательное пространство предполагает согласованность образовательных парадигм, норм, принципов и методологических подходов, а также их модернизацию для качественной подготовки со-

временного специалиста в том числе и в области физического воспитания и спорта. Для этого ученые разрабатывают методики, предлагают новое содержание, иные подходы в системе образования. Такая тенденция коснулась и классических дидактических принципов, которые в нынешних условиях трансформируются, видоизменяются и расширяются, иногда имеют прикладной характер.

Поэтому возникла необходимость проанализировать современные системы с подбором традиционных и специальных (методических) принципов обучения, а также охарактеризовать их содержательное наполнение.

Исследование показало, что содержание дидактических принципов, разработанных с целью формирования профессиональной компетентности, позволяет осмыслить и усвоить учебный материал и способствует совершенствованию знаний, умений и навыков. Однако остается нерешенным вопрос о создании системы методических принципов, нацеленных на формирование социальной компетентности специалистов физического воспитания и спорта. Для решения этого вопроса с учетом классических принципов среди рекомендованных могут быть использованы следующие принципы: гуманизации, коммуникативности, взаимосвязи обучения с жизнью, индивидуализации обучения, социальной целесообразности, аргументированного использования методов обучения и воспитания, дополнительности, интегративности.

WAYS OF IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT ON THE BASIS OF MODERN OF DIDACTIC PRINCIPLES

The study of the formation of social competence of future specialists in physical education and sport in the conditions of higher professional education is of particular interest, since it is sports coaches, physical education teachers who are called upon to create appropriate conditions for harmonious development, shaping a healthy lifestyle for a person and bringing up a healthy nation. That implies active interaction with different categories of the population. Therefore, drawing attention to this problem will prepare the student to the possibility of solving social issues arising in the implementation of professional activities and outside it.

To address this issue, there is a need to find effective and efficient ways and approaches. Also, this problem should be solved with the updated content of education and new requirements for professional training.

The purpose of the article is to substantiate ways to improve the training of specialists in physical education and sport based on modern interpretations of didactic principles in the context of the formation of social competence.

The process of Ukraine's entry into the European educational space presupposes the coordination of educational paradigms, norms, principles and methodological approaches, as well as their modernization for the qualitative preparation of a modern specialist, including in the field of physical education and sports. For this, scientists are developing methodologies, offering new content, other approaches in the education system. This trend has affected classical didactic principles, which under current conditions are transformed, modified and expanded, sometimes have an applied character.

Therefore, it became necessary to analyze modern systems with the selection of traditional and special (methodical) teaching principles. And also to characterize their meaningful content.

The study showed that the content of didactic principles designed to form professional competence makes it possible to comprehend and assimilate educational material and contributes to the improvement of knowledge of skills and abilities. However, the question of creating a system of methodological principles aimed at shaping the social competence of specialists in physical education and sports remains unresolved. To address this issue, taking into account the classical principles among the recommended, the following principles can be used: humanization, communication, interrelation of training with life, individualization of training, social expediency, reasoned use of training and education methods, complementarity, integrativity.

Дослідження феномену формування соціальної компетентності (СК) майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту (ФВіС) в умовах вищої професійної освіти представляє особливий інтерес, оскільки саме спортивні тренери, вчителі фізичної культури покликані у подальшому створити належні умови для гармонійного розвитку, формування здорового способу життя особистості та виховання здорової нації. Що передбачає активну взаємодію з різними категоріями населення. У зв'язку з чим необхідно сформувати у студентів комплекс соціальних навиків, що сприятимуть швидшій соціалізації, адаптації до умов професійного середовища, підготують до гнучкої взаємодіяти у суспільстві, повноцінно виконувати свої обов'язки як громадянина. Як результат високий рівень знань, сформовані навички та набутий досвід під час навчання у закладах вищої освіти забезпечать країну компетентними, конкурентоспроможними фахівцями галузі ФВіС.

З огляду на потреби сьогодення, постає необхідність пошуку, ефективних і дієвих кроків та підходів до формування СК у майбутніх фахівців ФВіС. Вказана проблема має бути розв'язана на основі оновлення змісту освіти з урахуванням нових вимог до професійної підготовки фахівця.

Мета статті полягає в обґрунтуванні шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців ФВіС на основі сучасних інтерпретацій дидактичних принципів (ДП) в контексті формування СК.

Процес входження України в європейський освітній простір передбачає узгодженість освітніх парадигм, норм, принципів і методологічних підходів, а також їхню модернізацію для якісної підготовки сучасного фахівця в галузі ФВіС. Для цього фахівці розробляють методики, пропануючи інший зміст, інші підходи така тенденція торкнулася і класичних ДП, які трансформуються, видозмінюються й розширюються, іноді мають прикладний характер. З одного боку ми можемо говорити про певну революцію в системі освіти. З іншого це зви-

чайна еволюція підходів до освітньої діяльності, якщо брати до уваги на яких засадах створенні ДП (соціальне замовлення, стан загальнонаукових досліджень, практика процесу едукації), а також стан реформування системи освіти України. З цього приводу О. І. Вишневський пише, що «надійні принципи едукації можна виробити лише за умов стабільної суспільної і освітньої ситуації» [1, с. 66].

Отже, зважаючи на вище означене вважаємо доцільним здійснити аналіз сучасних інтерпретацій ДП в контексті формування загальної (соціальної) і професійної компетентностей студентів під час навчання у ЗВО.

Уточнимо, що в загальній дидактиці під принципами навчання слід розуміти конкретні рекомендації про шляхи досягнення цілей навчання на основі його пізнаних закономірностей [2].

Так Н. Г. Ничкало [3] рекомендує пріоритетним, у формуванні комунікативної компетентності, вважати принцип комунікативності, що допомагає зосередити увагу на вдосконаленні навичок: лексичних, вільно висловлювати свої думки, спонтанного мовлення. Впровадження в навчальний процес новітніх технологій, наближають студента до реальних життєвих ситуацій. Тому реалізація принципу зв'язку навчання з життям поєднає формування компетентностей з умовами їх застосування у професійній діяльності.

Сучасна парадигма навчання передбачає індивідуальний підхід до кожного студента з урахуванням його схильності та уподобань звідки актуалізується принцип індивідуалізації навчання. Необхідність створення ситуації успіху сприятиме розкриттю таланту, застосовуючи увесь свій потенціал до навчання студент розумітиме, що здобуток у навчанні залежить лише від нього. Ще один принцип якого дотримується дослідниця — орієнтація на майбутню професійну діяльність, адже професіоналізація, становлення майбутнього фахівця починається у ЗВО. Це можливо під час виконання завдань самостійної роботи, проходження практик, участі в наукових проектах де студент може застосовувати набанні знання, уміння і навички.

А. М. Кух націлившись на профільне навчання майбутнього вчителя пропонує застосовувати наступні принципи: науковості, свідомості і самостійності навчання, доповнюваності, інтегративності, діяльності, єдності навчальної і дослідницької діяльності, принцип профільного підходу до підготовки майбутнього вчителя. Зупинимось детальніше на деяких з них. Принцип доповнюваності полягає у поєднанні, симбіозі знань з іншими науками, які дозволяють розвиватися і доповнювати одна одну, що сприяє активному впровадженню в систему навчання нетрадиційних форм, методів, засобів, які стимулюють пізнавальні процеси студентів. Таке навчання дозволяє студентам освоїти додаткові

курси, програми, під час яких оволодівають новими знаннями і навичками, термінологічною базою, що допомагає налагодити відносини й зв'язки компонентів освіти. Опорою дослідження автор називає принцип інтегративності. Пояснює тим, що всі компоненти освіти поєднанні однією ієрархічною системою взаємодій, а «процес інтеграції знань майбутніх педагогів повинен забезпечити формування синтезованих спеціальних і психолого-педагогічних знань, оскільки тільки на цій основі можна оволодіти цілісними педагогічними діями» [4].

Розглядаючи систему навчання як динамічне явище, яке розвивається під впливом політичних, економічних, соціальних, духовних чинників виникає необхідність вибіркового підходу до наповнення змісту освіти адекватними елементами. З цього приводу О. Євсюков [5] вважає, що в умовах навчання в магістратурі для формування професійно-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів застосування тільки традиційних ДП недостатньо, необхідно задіяти спеціальні принципи. Науковець спільно з групою авторів, пропонує застосовувати такі:

1. Соціальна доцільність. Сприятиме вихованню самостійності, самодостатності. Основа принципу полягає у самостійному вияві творчої активності та прагненні пізнавати нове, вмінні самостійно визначати об'єкт і добирати засоби.

2. Індивідуальне консультування й прогнозування становлення особистості в умовах організуючих та дезорганізуючих чинників соціального впливу. Вважається, що такий диференційований підхід сприятиме розвитку психічного здоров'я.

3. Подальшого розвитку набув принцип «вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання» [6]. Передбачається, що студенти, які навчаються в магістратурі володіють означеними методами і засобами, однак їм бракує досвіду вміло їх використовувати, для удосконалення компетентностей науковці наполягають на такій його трансформації «принцип обґрунтованого застосування методів навчання і виховання».

4. Також наполягають на переосмисленні закономірностей навчально-професійної діяльності впроваджуючи принцип «рівноправності та різнопланової взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу» [5].

Формування професійно-педагогічної компетентності магістрів аграрних спеціальностей підсилить система вихідних принципів, вважає Н. С. Бурмакіна [7]. Керуючись основними вимогами до здійснення освітнього процесу авторка пропонує застосовувати традиційні принципи: науковості, системності й послідовності, доступності, активності та самостійності кожного студента, зв'язку навчання з практичною діяльністю, гуманізації, професійно-педагогічної спря-

мованості. З-поміж запропонованих звернемо увагу на принцип гуманізації, який полягає у формуванні базових особистісних якостей педагога-гуманіста спрямованих на повагу, шанобливе ставлення один до одного, людяність тощо. Реалізації цього принципу сприяє така ситуація, як зміна парадигми освіти і виховання на гуманно-особистісну відповідно поширюється застосування принципів *гуманної педагогічної позиції*.

Наступне дослідження зацікавило нас розробкою системи ДП, що складається з двох компонентів. Перший — змістові принципи, які відображають закономірності структурування і вдосконалення змісту навчального матеріалу (науковості, наочності, цілісності, стандартизації, стабільності і динамічності, доступності, наступності, послідовності й систематичності). Другий — процесуальні, що регламентують організацію процесу професійної підготовки (створення навчального середовища, модульності професійного навчання, системності та творчої активності, єдності індивідуального і колективного навчання, інноваційності, професійної мобільності, дуальності). Розробник І. А. Дрозіч [8] наполягає на тому, що незалежно від того яку систему принципів ми створимо або доберемо з існуючих, вони набувають свого значення тільки у зв'язку з іншими, доповнюють і посилюють один одного.

Отже, аналіз наукових підходів до формування загальної (соціальної) і професійної компетентностей студентів допоміг з'ясувати провідні тенденції застосування класичних і спеціальних (методичних) принципів навчання. Зазначені принципи дають змогу осмислити й засвоїти навчальний матеріал та сприятимуть удосконаленню знань умінь і навичок. Однак залишається невирішеним питання створення системи методичних принципів, що націлені на формування соціальної компетентності фахівців фізичного виховання і спорту. Для вирішення цього питання окрім класичних з-поміж запропонованих беремо до уваги принципи: гуманізації, комунікативності, зв'язку навчання з життям, індивідуалізації навчання, соціальної доцільності, обґрунтованого застосування методів навчання і виховання, доповнюваності та інтегративності.

Список основних джерел

1. Вишневський, О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки, посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. І. Вишневський. — Дрогобич : Коло, 2006. — 326 с. [Вернутися к статье](#)
2. Ягупов, В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с. [Вернутися к статье](#)
3. Ничкало, Н. Г. Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало // Вісн. Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. — Випуск 4. — Режим доступу:

file:///C:/Users/User/Downloads/Vnadps_2013_4_15.pdf. — Дата доступу: 19.03.2019.

[Вернуться к статье](#)

4. Кух, А. М. Принципи дидактики, вищої школи в фаховій підготовці майбутнього вчителя фізики [Електроний ресурс] / А. М. Кух. — Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_62/55.pdf. — Дата доступу: 19.03.2019.

[Вернуться к статье](#)

5. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів та аспірантів аграрних ВНЗ / О. Ф. Євсюков [та ін.] ; за ред. О. Ф. Євсюкова; Харк. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Харків, 2014. — 264 с. [Вернуться к статье](#)

6. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2006. — 352 с. [Вернуться к статье](#)

7. Бурмакіна, Н. С. Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Бурмакіна. — Житомир, 2018. — 322 с. [Вернуться к статье](#)

8. Дрозіч, І. А. Формування фахової компетентності майбутніх кухарів у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. А. Дрозіч. — Хмельницький, 2018. — 234 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 374.3

А. Г. Барановский

*доцент кафедры экономики и управления
Белорусско-Российского университета,
кандидат экономических наук, доцент (Беларусь)*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В настоящей работе исследуются изменения в учебном процессе, обусловленные его современным техническим оснащением и достигнутым технологическим уровнем образования. Рассмотрено содержание, задачи и функции технологии обучения (дидактики). Проведено сравнение традиционной и компьютеризированной технологий обучения. Показаны изменения и новые возможности учебного процесса в условиях медиаграмотности и применения информационных технологий обучения.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

In this article the changes occurring directly in the educational process due to its modern technical equipment and the technological level of education are examined. The content, tasks and functions of learning technology (didactics) are considered. A comparison of traditional and computerized learning technologies are made. The changes and new features of the educational process in terms of media literacy and the use of information technology training are shown. In particular, a new type of lectures was revealed, the use of specially adapted computer games to increase students' interest in the material under study was proposed, the possibility of presenting key definitions of studied disciplines using graphical diagrams was shown.

В предыдущих статьях автора, размещенных в выпусках данного сборника статей 2017 и 2018 годов, рассмотрены общие тенденции развития образования в условиях компьютерной грамотности и применения компьютерных технологий обучения. В настоящей работе исследуются происходящие непосредственно в учебном процессе изменения, обусловленные развитием его технического оснащения и технологии образования.

Исходным моментом в рассмотрении данного вопроса является понятие технологии обучения. Она представляет собой методологию практического воплощения закономерностей **дидактики** в образовательном процессе для получения знаний, формирования навыков, умений и компетенций обучающихся.

Дидактика — это раздел педагогики и теории образования, который рассматривает проблемы, возникающие в процессе обучения. В числе этих проблем закономерности и принципы обучения, а также содержательная составляющая образования: методы, формы, средства обучения.

В технологии обучения можно выделить три компонента:

А — «Кого нужно учить?»; В — «Что (какие предметы) подлежит изучению?» и С — «Какие требуются методы и техника обучения?». При этом возможны различные сочетания компонентов в совокупности АВС (таблица 1).

Следует также отметить, что технологии обучения используются в образовательном, воспитательном процессах и в профессиональном обучении.

В традиционной технологии обучения в качестве субъекта выступает учебное заведение и учитель (преподаватель). Объектом обучения в этом случае однозначно рассматривается обучающийся.

Таблица 1 — Возможные варианты технологии обучения

Обучающиеся:	Предметы:	Методы и средства обучения:
– дошкольник; – ученик; – студент; – магистрант; – аспирант; – докторант	– просветительские; – общенаучные; – технические; – гуманитарные; – специальные	– методики преподавания; – формы проведения занятий*; – учебники и пособия; – технические средства; – Интернет
*Актуальной в последнее время становится проблема обоснования объемов аудиторной занятости и самостоятельной работы обучающихся.		

Роли субъекта и объекта в традиционной модели обучения показаны в таблице 2.

Таблица 2 — Субъект и объект в системе обучения (традиционная модель)

Субъект — учебное заведение и учитель	Объект — обучающийся
устанавливают содержание, продолжительность и форму обучения	выполняет программу обучения в соответствии с учебным планом, календарным графиком и расписанием
Эти роли характерны для всех уровней образования: дошкольного, начального, среднего, профессионального и высшего	

В современной технологии обучения в условиях медиаграмотности и применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в значительной мере меняются роли учебного заведения и обучающегося. Субъектность учебного заведения ослабевает, а обучающийся, напротив, приобретает ряд возможностей в формировании модели обучения, присущих ранее только учреждениям образования. Изменение ролей учреждения образования и обучающегося приведено в таблице 3.

Таблица 3 — Субъект и объект в системе обучения (современная модель)

Субъект — учебное заведение и преподаватель	Объект (<i>субъект</i>) — обучающийся
предлагают перечень специальностей и набор предметов и своего рода дорожную карту обучения	выбирает сроки обучения, предметы и преподавателей; рассматривает в качестве альтернативы обучение экстерном с использованием ресурсов Интернета (онлайн-обучение)
Очевидно, что такой подход приемлем только для высшего образования	

Рассмотрим далее основные виды ИКТ и их роль в учебном процессе. Современные технологии обучения создают новые возможности работы с информацией, обеспечивая ее поиск, сбор, накопление, хранение, систематизацию, визуализацию представления и распространение, предоставляя при этом доступные способы осуществления перечисленных процессов.

Основными видами ИКТ в обучении являются кейс, Интернет и телекоммуникационная. Их описание приведено в таблице 4.

Таблица 4 — Современные технологии обучения

ВИДЫ ТЕХНОЛОГИЙ		
кейс	Интернет	телекоммуникационная
метод ситуационного анализа и техника обучения, при которых рассматриваются реальные экономические, социальные и предпринимательские ситуации. Обучающиеся исследуют ситуацию, разбираются в сути проблем и предлагают возможные варианты решения. В завершение им предстоит выбрать лучший вариант. Кейсы основываются на реальном фактическом материале	обеспечивает доступ обучающихся к информационным образовательным ресурсам (методическим, организационным и программным средствам) для реализации учебного процесса независимо от местонахождения преподавателя и студента	технология связи в Интернете, представляющая собой компьютерные телекоммуникации. Они обеспечивают прием и передачу информации напрямую с компьютера на компьютер (синхронная связь) и через промежуточный накопитель (асинхронная связь)

Технология кейсов в условиях ИКТ подразумевает, что для исследования рассматриваемой ситуации используются программные средства и методика системного анализа. Кейс — это учебное пособие, в котором описывается реальная производственная или социальная ситуация, рассмотрение которой позволяет студенту или группе студентов глубоко изучить определенную проблему.

В таблице 5 перечислены основные дидактические функции ИКТ.

Таблица 5 — Дидактические функции ИКТ

Функция	Влияние ИКТ на функцию
Презентационная	Учебный материал представляется в виде текста, изображений, схем, фотографий, звуков и т. п.
Информационная	Создается банк данных, включающий: - учебники, справочники, методики, конспекты, обзоры; - задания, упражнения, тесты
Коммуникативная	Обеспечение контакта между преподавателем и студентом и между студентами (помимо аудиторных часов и внеурочно) асинхронно с использованием электронной почты или синхронно в онлайн-режиме посредством сервисов Viber, Skype и др.
Оценочная	Прохождение тестов
Организационно-управленческая	Посещение сайтов деканата и кафедр, порядок общения преподавателей со студентами

Можно выделить два направления использования ИКТ в процессе обучения:

- обеспечение высокого уровня компьютерной грамотности обучающихся, при которой компьютер становится неотъемлемым инструментом учебного процесса и самоподготовки;

- формирование и развитие компьютерных технологий обучения, позволяющих значительно повысить производительность и эффективность учебного процесса, качество знаний учащихся.

В качестве примера рассмотрим значение компьютерных технологий при проведении лекций — основной в нынешних условиях формы занятий в вузе. Компьютерная лекция разрабатывается с использованием средств Power Point и представляет собой последовательность слайдов, демонстрируемых на мониторе компьютера или специальном экране. На слайдах демонстрируются формулировки понятий, схемы, рисунки, фотографии, звуковые и видеофрагменты.

В таблице 6 показано использование возможностей ИКТ на разных этапах лекции.

Таблица 6 — Информационные технологии на разных этапах лекции

Этап	Содержание этапа
Подготовка к лекции	Набор и редактирование текста лекции с использованием Word. Разработка иллюстраций к лекции с применением Visio. Разработка презентации лекции посредством Power Point
Начало лекции	Показ слайдов с названием и планом лекции. Рекомендуется вводный обзор содержания лекции для привлечения внимания к основным понятиям и проблемам
Основная часть лекции	Демонстрация слайдов для конспектирования с пояснениями преподавателя.

Этап	Содержание этапа
	При наличии интерактивной доски письменные пояснения преподавателя транслируются в компьютеры студентов
Завершение лекции	Демонстрация слайдов с выводами
Дополнительные возможности	Для интеграции процессов обучения и воспитания (а также и отдыха) можно демонстрировать слайды с афоризмами, познавательными фактами, анекдотами, карикатурами и т. п.

При этом появляется возможность наглядного представления ключевых определений изучаемых дисциплин. Например, общепринятым является следующее определение правоохранительной деятельности: вид государственной деятельности, которая осуществляется с целью охраны права специально уполномоченными органами путем применения юридических мер воздействия в строгом соответствии с законом и при неуклонном соблюдении установленного им порядка [1; 2].

Тогда сущность правоохранительной деятельности можно представить следующим образом (рисунок 1).



Рисунок 1 — Сущность правоохранительной деятельности по определению

Следует заметить, что медиалекции создают возможность сократить объем предлагаемых лекционных часов на 80–85 % и практиковать обзорные лекции по разделам изучаемой дисциплины. Однако в большинстве университетов лекционные курсы по-прежнему предусматривают многие десятки учебных часов по каждой из дисциплин.

Современные мультимедийные продукты обладают широким спектром возможностей, которые пока не востребованы большинством преподавателей, многие из которых даже и не подозревают о них [3]. Вот некоторые из этих возможностей:

- продвижение выбранного из банка аудиовизуальных программ кадра «внутри» другого кадра;
- выбор варианта развития ситуации в деловой игре или рассматриваемой проблеме;
- комбинирование аудиовизуальной информации посредством ее наложения и сочетания, что позволяет повысить ее наглядность и информативность;
- ситуационный монтаж различной информации, включая текстовую, графическую, аудио, видео, мультипликацию;
- размещение аудиовизуальной информации одновременно в нескольких окнах;
- интерактивный диалоговый режим обучающегося с программой.

Целесообразно *использование для поддержки учебного процесса компьютерных игр*, которые теперь служат для многих учащихся средством развлечения. Но ведь некоторые игры можно интегрировать в учебный процесс путем их некоторой доработки. Для этого достаточно создать приложения, в которых будут изложены основные понятия соответствующей дисциплины, аналогичные ситуации из практики ведущих фирм и специалистов, справочный материал и т. п.

В качестве примера возьмем игру криминального характера. Вы прибыли на место преступления, где есть жертва, и ваша задача — выяснить мотив преступления и кто его виновник. Для этого нужно обследовать место, где совершено преступление, разобраться во всех головоломках, которых предложено множество, и раскрыть преступление. В приложении к такой игре может быть методика раскрытия подобных преступлений, описание важнейших улик, обзор реальных аналогичных ситуаций.

В то же время более перспективной представляется специальная разработка компьютерных игр для учебного процесса. В качестве примера можно привести экономическую игру «Никсдорф Дельта» — это имитационная модель деятельности предприятия и экономическую онлайн-игру «Виртономика», которая представляет собой бизнес-симуляцию для любителей выработки стратегий деятельности и развития [3; 4].

В таблице 7 показаны основные направления применения ИКТ в образовательном процессе.

Таблица 7 — Применение ИКТ сторонами учебной деятельности

Стороны образовательного процесса:		
преподаватели	студенты	администрация
– поиск необходимой учебной и научной информации; – разработка конспектов лекций, пособий, учебников, тестов и т. п.; – подготовка презентаций к лекциям; – хранение учебной информации; – онлайн-консультирование	– проведение требуемых вычислений; – подготовка и оформление рефератов, – разработка и размножение чертежей; – работа в интернете; – контакты с преподавателями и сокурсниками по учебным вопросам	– составление расписаний; – формирование баз данных о студентах, преподавателях и их достижениях; – видеонаблюдение за территорией и аудиториями; – информирование о важнейших событиях в деятельности учреждения

В заключение отметим, что использование средств ИКТ в образовательном процессе позволяет достичь многих преимуществ, в числе которых:

- повышение эффективности учебного процесса;
- введение дистанционного обучения;
- возможность оперативного учета результатов обучения;
- повышение объективности в оценке деятельности преподавателей и обучающихся;
- мониторинг познавательной активности учащихся;
- простой доступ к требуемой информации учебного заведения.

Список основных источников

1. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>. — Дата доступа: 18.04.2019. [Вернуться к статье](#)
2. Мягкова, Е. Л. Правоохранительные органы : конспект лекций [Электронный ресурс] / Е. Л. Мягкова. — Ин-т экономики и права И. Кушнира, 2010 г. — Режим доступа: <http://be5.biz/pravo/p030/index.html>. — Дата доступа: 18.04.2019. [Вернуться к статье](#)
3. Думиньш, А. А. Компьютерные игры в обучении и технологии их разработки / А. А. Думиньш, Л. В. Зайцева. — Рига : Рижский технический университет, 2013. — Режим доступа: https://docviewer.yandex.by/view/0/?* — Дата доступа: 18.04.2019. [Вернуться к статье](#)
4. Лазарева, А. А. Анализ современных компьютерных обучающих игр [Электронный ресурс] / А. А. Лазарева // Universum: Психология и образование. — 2015. — № 7 (17). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/analiz-sovremennyh-kompyuternyh-obuchayuschih>. — Дата доступа: 18.04.2019. [Вернуться к статье](#)

УДК 791.44.071.1(477)

А. В. Бязручка

прарэктар па навуковай рабоце

Кіеўскага ўніверсітэта мастацтваў,

прафесар кафедры кінатэлемастацтва

Кіеўскага нацыянальнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў,

доктар мастацтвазнаўства, прафесар (Україна)

**ДЗВЕ ЛЕКЦЫІ 1932 ГОДА
Ў МАСКОЎСКИМ ДЗЯРЖАЎНЫМ ІНСТЫТУЦЕ
КІНЕМАТАГРАФІІ ЎКРАЇНСКАГА КІНАРЭЖЫСЁРА
А. П. ДАЎЖЭНКІ**

У гэтым артыкуле прааналізавана спецыфіка дзвюх малавядомых лекцый 17 і 18 снежня 1932 года знакамітага ўкраінскага кінарэжысёра, сцэнарыста, кінапедагога Аляксандра Пятровіча Даўжэнкі (11 верасня 1894 г., с. Сосніца, Чарнігаўскай вобл., Украіна — 25 лістапада 1956 г., пас. Перадзелкіна, Маскоўская вобл., Расія) на кінарэжысёрскім і кінааператарскім факультэце Маскоўскага дзяржаўнага інстытута кінематаграфіі (Вышэйшы дзяржаўны інстытут кінематаграфіі, Усесаюзны дзяржаўны інстытут кінематаграфіі, зараз — Усерасійскі дзяржаўны ўніверсітэт кінематаграфіі імя С. А. Герасімава).

TWO LECTURES OF 1932 AT THE MOSCOW STATE INSTITUTE OF CINEMATOGRAPHY OF UKRAINIAN FILM DIRECTOR O. P. DOVZHENKO

In this article investigational the specific of the two little-known lectures on December 17 and 18 of 1932 of the famous Ukrainian film director, screenplay writer, cinema teacher Oleksandr P. Dovzhenko (September 11, 1894, vil. Sosnica, Chernihiv region, Ukraine — November 25, 1956, vil. Peredelkino, Moscow region, Russia) on the film director's and director of photography's faculties at the Moscow State Institute of Cinematography (Higher State Institute of Cinematography, All-Union State Institute of Cinematography, now is the All-Russian State University of Cinematography named after S. A. Gerasimov).

Актуальнасць гэтай працы вызначаецца адсутнасцю спецыяльных даследаванняў кінапедагагічнай дзейнасці ўкраінскага кінарэжысёра, сцэнарыста, кінапедагога Аляксандра Пятровіча Даўжэнкі (11 верасня 1894 г., с. Сосніца, Чарнігаўскай вобл., Украіна — 25 лістапада 1956 г., пас. Перадзелкіна, Маскоўская вобл., Расія) ва Украіне, неадкладнай патрэбай стварэння поўнай і аб'ектыўнай біяграфіі майстра і вызначэння яго ўплыву на станаўленне і развіццё ўкраінскай і савецкай кінаадукацыі ў 1930–1940 гг.

У даследаваннях М. Шудры [1; 2; 3], Л. Чараваценкі [4], В. Марочкі [5], У. Міслаўскага [6], С. Плачынды [7] і іншых досыць грунтоўна і рознабакова

вивучана жыщцё і творчасць А.П. Даўжэнкі, але, акрамя як у публікацыях А. Бязручкі [8; 9], толькі часткова разглядаецца яго кінапедагагічная дзейнасць.

Беручы да ўвагі адсутнасць у пяцітомніку твораў А.П. Даўжэнкі, які выходзіў пад рэдакцыяй Ю. І. Сонцава ў 1983–1985 гг. [10], яго лекцый 1932, 1936, 1949 і 1956 гг. (у той час ужо апублікаваных у Расійскай Федэрацыі [11; 12]), аўтар падчас даследавання кінапедагагічнай дзейнасці Аляксандра Пятровіча Даўжэнкі актыўна ажыццяўляў пошук ва ўкраінскіх і расійскіх архівах. Дзякуючы гэтаму ў Цэнтральным дзяржаўным архіве літаратуры і мастацтваў Украіны (ЦДАЛМ Украіны) аўтарам былі знойдзены не вядомая раней лекцыя рэжысёра ад 18 снежня 1932 г. [13; 14] і архіўны машынапіс лекцыі 17 снежня 1932 г., надрукаванай толькі ў Расіі.

Пасля разгрому харкаўскім кіраўніцтвам Украіны (са снежня 1917 г., калі Першы Усеўкраінскі з’езд Саветаў абвясціў Украіну Савецкай Рэспублікай, і да 21 студзеня 1934 г., калі Дванаццаты з’езд КП(б) Украіны прыняў рашэнне аб пераносе сталіцы ў Кіеў, Харкаў быў сталіцай Украінскай Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі) кінакарціны «Іван» А. Даўжэнка быў вымушаны бегчы ад арышту ў сталіцу Савецкага Саюза. У Маскве, нягледзячы на небяспеку арышту да сустрэчы з вышэйшым кіраўніцтвам, 17 і 18 снежня 1932 г. ён выступаў з лекцыямі перад студэнтамі Маскоўскага дзяржаўнага інстытута кінематаграфіі (МДІК, пазней — Вышэйшы дзяржаўны інстытут кінематаграфіі, Усесаюзны дзяржаўны інстытут кінематаграфіі, зараз — Усерасійскі дзяржаўны ўніверсітэт кінематаграфіі імя С. А. Герасімава) на дзве тэмы: «Першая — наогул аб маіх адносінах да кінематаграфіі, аб маёй працы і другая — аб працы над фільмам “Іван”» [7, с. 2–3].

Лекцыю Аляксандр Даўжэнка пачаў з рэчаў, якія многімі спецыялістамі не лічыліся важнымі ў выхаванні кінарэжысёраў — з арганізацыі кінавытворчасці: «Я лічу, што асноўныя беды нашай кінематаграфіі выкліканыя дзеяннем на яе бясконцай колькасці малых прычын. Мы ў першую чаргу пакутуем ад неарганізаванасці. Я глыбока перакананы, што калі чалавек працуе ў пыльным памяшканні, то ён абавязкова нешта губляе з вынікаў сваёй працы. Калі ж пыл наогул не перашкаджае яму, то гэта яшчэ горш, таму што ў яго ўжо прытуплены адчуванні... З гэтага я пачынаю сваю гутарку» [7, с. 2].

На лекцыях майстар падзяліўся са студэнтамі думкамі аб працы кінарэжысёра, мове, нацыянальнай спецыфіцы гукавога кінематографа, успрыманні сваіх фільмаў («Мае фільмы падобныя на яблыню — добра патрос — набраў пяцьсот яблыкаў, дрэнна — упала штук дзесяць» [7, с. 4]), аб аналізе ўласнага метаду («Я часам, зросшыся з нейкай ідэяй, калі яна мне падаецца надзвычай проста і зразумелай, раблю яе ў трох кадрах і думаю, што

гэта зразумела кожнаму» [7, с. 4]); аб пейзажы і яго значэнні ў мастацкіх фільмах («Прызнацца, што пейзаж у нас не мае права грамадзянства на экране, асабліва пасля таго, як крытыка загаварыла пра такія рэчы, як эстэтызм, біялагізм і таму падобнае» [7, с. 10]), аб некаторых аспектах запісу хору, працы з акцёрамі, псіхалогіі творчасці, аб ужыванні эфекту статыкі.

У лекцыі 17 снежня 1932 г. А. Даўжэнка задэклараваў свой метада работы з аператарам: «Чым больш вы можаце ўзяць ад аператара, тым лепш для вас» [7, с. 17]. Ён лічыў толькі рэжысёра сапраўдным аўтарам фільма, таму аператар павінен працаваць у ансамблі, увасабляючы задумы рэжысёра. Аляксандр Даўжэнка не памяншаў ролю аператара, даваў яму свабоду творчага пошуку, дзякуючы чаму лепшыя ўкраінскія аператары лічылі гонарам працаваць пад яго кіраўніцтвам. Але рэжысёраў-дэбютантаў Даўжэнка перасцерагаў не патрапіць пад уплыў вопытных аператараў, таму што «аператар можа быць небяспечным, асабліва, калі ён мацней за вас, яшчэ рэжысёра-дэбютанта. Можа быць, у пачатку ён вам і дапаможа, але вы заўсёды павінны памятаць, што вам трэба не патрапіць пад яго ўплыў. Вы павінны выказаць у карціне свой твар, свае пачуцці. Пры гэтым я сцвярджаю, што не бачу ў гэтым ніякай шкоды ў плане маральным для самога аператара. Для мяне ў маёй дзейнасці аператар з'яўляецца фігурай выключна тэхнічнай» [7, с. 17].

На гэтыя словы студэнты-аператары абурыліся, і ў наступнай лекцыі Аляксандр Даўжэнка вымушаны быў больш выразна тлумачыць сваё бачанне ўзаемаадносін кінарэжысёра і кінааператара: «У мяне роля аператара зводзіцца да надзвычай простага ролі: ён круціць ручку і дае добрую тэхнічную прадукцыю. Больш я ад яго не патрабую і нават яшчэ больш — мяне гэта цалкам задавальняе» [7, с. 22–23].

Беручы да увагі сумныя рэаліі таго часу (першы арышт яго аператара Данііла Парфіравіча Дзямуцкага ў 1932 г. [15, с. 14]), А. Даўжэнка быў вымушаны распавядаць студэнтам палову праўды адносна сітуацыі, чаму вядомы аператар «Ягадкі каханья», «Арсенала», «Зямлі» Д. П. Дзямуцкі не завяршыў здымкі наступнай карціны «Іван» і быў заменены маладым аператарам Юрыем Ізраілевічам Якельчыкам і часткова Міхаілам Маісеевічам Глідэрам: «У большасці выпадкаў гэтыя здымкі нічым не адрозніваюцца адна ад іншай, паколькі яны падпарадкоўваюцца маім мастацкім і тэхнічным патрабаванням» [7, с. 23].

Аляксандр Даўжэнка прывучаў студэнтаў да думкі, што аператар павінен быць не толькі адзінадумцам рэжысёра на ўзроўні агульных ідэй кінатвораў — галоўнае, каб сімбіёз рэжысёра і аператара адбываўся на ўзроўні самых малых дэталей: «Я падпарадкоўваю сабе іх заданне, я думаю, што аператар тады можа

быць паўнаватасным, так бы мовіць, вашай творчай паловай, калі вы, спрацаваўшыся з ім, можаце быць упэўнены, што ён таксама разумее абсалютна ўсе дэталі вашай задумы, не толькі ў плане тых ідэй, якія вы хочаце ўкласці ў карціну, а таксама ў плане ўсіх дэталей формы. Гэта вельмі цяжка і гэта рэдка бывае» [7, с. 23].

У знойдзенай намі лекцыі ад 18 снежня 1932 г. Даўжэнка характарызаваў стварэнне карціны як «досыць цяжкі працэс. [Ён] уяўляе сабой у канчатковым выніку працэс своеасаблівай апантанасці на досыць доўгі час загадзя створанай у сваім уяўленні карцінай. Вось чаму, калі выключыць танную выпадковасць, выпадковы эффект і калі разглядаць працэс глыбока і сур'ёзна, то само ажыццяўленне [карціны] ёсць прыстасаваннем штодзённа ці штотыднёва ўсяго таго, што вы робіце ў афармленні жывога і мёртвага свету. І прыстасаваннем усяго гэтага пад загадзя створаны, пад зусім дакладны і ясны малюнак карціны. Таму не заўсёды можна паручыцца за такую дасканаласць вашай правай рукі — аператара, які даваў бы магчымасць абапірацца на яго і даваць яму тую частку працы, якую ён павінен рабіць» [7, с. 24].

На здымачнай пляцоўцы «Івана» А. Даўжэнка вучыў не толькі рэжысёраў-дэбютантаў, але і маладых аператараў [7, с. 24–25].

Не мог абмінуць Аляксандр Даўжэнка і дзвюх папулярных тэм, з нагоды якіх «на некалькіх пасяджэннях Саюзкіно» працягваліся ажыўленыя дыскусіі, — падрыхтоўчы перыяд і «мантаж як тэхнічная функцыя»: «Няма такога перыяду, які можна было б дакладна сфармуляваць як падрыхтоўчы. Гэта магло быць толькі ў тым выпадку, калі б працэс быў механізаваным, як на [іншых] вытворчасцях, калі б стаўленне да яго на апошняй кропцы было настолькі ж механізаваным, як механізаваныя ўсе працэсы на іншых вытворчасцях. Але паколькі большасць рэжысёраў шукаюць сцэнары самі або з'яўляюцца суаўтарамі сцэнарыстаў, то надзвычай цяжка бывае вызначыць, дзе пачынаецца і дзе завяршаецца гэты падрыхтоўчы перыяд і ў якой стадыі падрыхтоўчага перыяду нараджаецца сапраўды падрыхтаваная рэч» [7, с. 38].

А. Даўжэнка як майстар, які ўвесь час знаходзіўся ў пошуку, не мог прымірыцца з думкай, што тварыць трэба па раскладзе: «Нельга разглядаць механічны падзел [гэтага] працэсу, які ўяўляе сабой не звычайную вытворчасць, а з'яўляецца працэсам нейкага сінтэзу чалавечых эмоцый і інтэлекту. Тут надзвычай цяжка бывае механізаваць размежаванне гэтых паняццяў» [7, с. 39].

У вобразным стылі Аляксандр Даўжэнка сфармуляваў студэнтам свой пункт гледжання адносна іншай тэмы, якая актыўна абмяркоўвалася ў той час: «Паняцце пра мантаж як працэс механічны з'яўляецца фальшывым і

непісьменным. Мантаж — гэта не верхні паверх у доме, гэта хутчэй дзірка ў ліфце, гэта — ліфт, скразны, які праходзіць усе паверхі, ліфт. Вось што такое мантаж. Выходзіць, мантаж з’яўляецца тым шкілетам, тым стрыжнем фізічным, на якім будуюцца [ўвесь] будынак; гэта тое, што злучае ўсе паверхі [для] перамяшчэння паветра, святла, усяго, што жадаецца» [7, с. 39].

У 1932 годзе, гэта значыць за два гады да ўкаранення афіцыйнай савецкай педагагічнай дактрыны, якая прадугледжвала паступленне на рэжысёрскі факультэт кінаінстытута толькі абітурыентаў са скончанай вышэйшай адукацыяй і трохгадовым вопытам самастойнай творчай працы, А. Даўжэнка дэклараваў неабходнасць жыццёвага багажу ў маладых рэжысёраў: «Вядома, трэба вучыцца на прафесіяналаў, але я думаю, што гэтага недастаткова. Я не адмаўляю неабходнасці гэтай вучобы. Я хачу толькі сказаць, што гэтага недастаткова. Я хацеў бы, каб вы пашырылі ў магчыма кароткі тэрмін некалькі сваю біяграфію. Можа, вас трэба пасылаць кудысьці на параход, можа, вам трэба паехаць на Камчатку, праходзіць жудасныя выпрабаванні. Можа, трэба кінуць сваю працу і ісці на іншую працу, ісці на іншую вытворчасць, у іншыя вобласці папрацаваць. Трэба зубамі, вельмі моцна, па-вайскаваму адчуць рэчаіснасць» [7, с. 36–37].

Галоўнай праблемай педагогаў кінаінстытута (Маскоўскага і Кіеўскага дзяржаўных інстытутаў кінематаграфіі, дзе ён часам чытаў лекцыі), як лічыў А. Даўжэнка, з’яўляецца немагчымасць вызначыць узровень студэнтаў па суме пэўнага аб’ёму ведаў, як гэта бывае ў звычайных інстытутах: «Нам з вамі бывае вельмі часта цяжка вызначыць, хто ж з нас адказвае і чаму. І тут колькасць завучаных фармулёвак не заўсёды вызначае прыдатнасць таго ці іншага таварыша. Трэба ведаць, як завучыць, на чым пабудавана, на што абапіралася і чым абапіралася» [7, с. 37].

Характэрнай асаблівасцю педагагічнага метаду Аляксандра Даўжэнкі быў аналіз работ вучняў [7, с. 42] і самааналіз, дзякуючы якому майстар прывіваў студэнтам навыкі вобразнага рашэння кожнага эпізоду з прыцягненнем да гэтага працэсу лепшых узораў літаратуры: «У мяне пытаюцца: “т. Даўжэнка, чаму следам за кадрам смерці чалавека ў “Іване”, [яго] сыходу з жыцця, вы даяце кадр ад’езд цягніка?” Вы самі ж кажаце сыход з жыцця, ад’езд цягніка. Давайце возьмем “Тараса Бульбу”» [7, с. 46]. Такім чынам, літаратурную спадчыну Мікалая Васільевіча Гоголя А. Даўжэнка выкарыстаў ужо ў пачатку кінапедагагічнай кар’еры.

Студэнты Маскоўскага дзяржаўнага інстытута кінематаграфіі жадалі вучыцца ў А. Даўжэнкі, што і засведчыла адна з іх запісак: «Скажыце, калі ласка, калі група студэнтаў жадае вывучаць вашу школу, то якую канкрэтную

дапамогу гэтая група можа атрымаць?» [7, с. 46]. Майстар адзначыў парадаксальную рэч: «Я вучыўся ў дэрэннага рэжысёра. Гэта, па-мойму, — самы лепшы метада вучобы. Калі вы мяне лічыце дэрэнным рэжысёрам, тады вучыцеся» [7, с. 46]. Аляксандр Даўжэнка лічыў, што, дзякуючы такой вучобе, малады рэжысёр навучыцца заўважаць чужыя памылкі.

Схільны да самааналізу, Даўжэнка не баяўся дзяліцца сваімі разважаньнямі і сумненнямі са студэнтамі: «Я думаў, што наўрад ці будзе [правільнай] такая ўстаноўка: вось я такі студэнт, мне вельмі падабаецца той аб'ём дзейнасці, у якім працуе Аляксандр Пятровіч, мне падабаецца яго мастацкае [ўзбраенне], мне падабаецца яго стаўленне да самога сябе, да кінематаграфіі як да [галіны], дзе не ўсё [яшчэ] зроблена і [дзе] ён сам не ўсё зрабіў. Такім чынам, калі ён хоча калупацца ў нейкіх [невядомых] рэчах, казаць аб сваім уласным самаўдасканаленні, гэта мяне задавальняе, і я хачу ўключыцца ў вывучэнне яго дзейнасці, і ў мяне таксама [сёе-тое] атрымаецца. Вы хочаце сказаць пра тое, ці далучыцца да вас культурная спадчына, ці не далучыцца. Можа так, а можа і не. З гэтага не вынікае, што я такі непаўторны індывідуаліст, не ў гэтым справа. Вы — нашы культурныя пераемнікі. Я ў гэтым бачу апраўданне ўсёй сваёй працы» [7, с. 47].

Мастак перасцерагаў студэнтаў: перадача вопыту з'яўляецца вельмі складаным працэсам: «[Але], калі я [і] разглядаю вас, як сваіх культурных пераемнікаў, якім я павінен перадаць [сваю творчую] спадчыну, то я [у той жа час] хачу сказаць, што спадчына так проста не перадаецца. Відавочна, прыйдзеца вам вывучаць вопыт не толькі лепшых, але і горшых. Што самае неабходнае ў гэтым вывучэнні? Я думаю — менш за ўсё [прыляпляць] цэтлікі, менш вешаць на свае думкі этыкеткі, менш механічных дактрынных адносін... трэба быць смелым, трэба быць сумленным, трэба добра насіць сваё юнае “я”. Ніколі гэтыя моманты, калі іх чалавек успрыме па-сапраўднаму, не выйдучь з яго творчага [жыцця]» [7, с. 47–48].

Аляксандр Даўжэнка хацеў працягваць чытаць лекцыі студэнтам Маскоўскага дзяржаўнага інстытута кінематаграфіі, а таму скончыў лекцыю 18 снежня 1932 г. такімі словамі: «Думаю, што калі я не выеду на працягу гэтых бліжэйшых дзён, я буду тут яшчэ пару разоў і вазьму тады ўжо дзве якія-небудзь вызначаныя дакладныя тэмы і мы з імі папрацуем» [7, с. 48].

Адна з гэтых лекцый павінна была быць прысвечана мантажу: «Мантаж трэба разглядаць у плане самага першага зараджэння думкі. Я не магу зараз грунтоўна займацца гэтым пытаннем, абяцаю прысвяціць гэтай справе асобную лекцыю» [7, с. 40], ці ж цыкл лекцый, беручы да увагі тое, «што на гэта будзе трэба шэсць-восем гадзін» [7, с. 38].

Падсумоўваючы вышэйсказанае, можна адзначыць, што пастаўленыя навуковыя заданні выкананы: даследавана кінапедагагічная дзейнасць украінскага рэжысёра мастацкіх фільмаў А.П. Даўжэнкі; прааналізаваны яго дзве малавядомыя лекцыі снежня 1932 г.; выяўлены прычыны правядзення гэтых лекцый у Маскоўскім, а не ў Кіеўскім дзяржаўным інстытуце кінематографіі.

Нягледзячы на рэалізаванае навуковае даследаванне дзвюх снежаньскіх лекцый 1932 г., можна адзначыць, што перспектывы далейшых даследаванняў з'яўляюцца значнымі, паколькі дасюль застаецца малавядомай кінапедагагічная дзейнасць А. П. Даўжэнкі ў 1932 г.

Пераклад з украінскай мовы С. В. Венідзіктава

Спіс асноўных крыніц

1. Шудря, М. Геній найширшої проби : нариси, розвідки, рецензії, інтерв'ю, публікації / М. Шудря. — Київ : Юніверс, 2005. — 382 с. [Вернуться к статье](#)
2. Шудря, М. Священні миті осяння / М. Шудря // Дніпро. — 2004. — № 9/10. — С. 72–79. [Вернуться к статье](#)
3. Шудря, Н. Юлька и ее Запорожец / Н. Шудря // Аспекти. — 2004. — 1–7 окт. — С. 7. [Вернуться к статье](#)
4. Череватенко, Л. Довженко визволений / Л. Череватенко // KINO–КОЛО. — 2005. — № 25. — С. 108–135. [Вернуться к статье](#)
5. Марочко, В. Зачарований Десною : іст. портрет О. Довженка / В. Марочко. — Київ : Видавн. дім «Києво-Могил. акад.», 2006. — 285 с. [Вернуться к статье](#)
6. Олександр Довженко: маловідомі сторінки / передм., упоряд. В. Н. Миславський. — Харків : Дім реклами, 2015. — 280 с. [Вернуться к статье](#)
7. Центральный государственный архив-музей литературы и искусства Украины (ЦГАМЛИ Украины, укр. — Центральный державний архів-музей літератури і мистецтва України). – Ф. 690: Довженко Александр Петрович. – Опись 4. – Единица хранения 101: Лекции о кинодраматургии, прочитанные студентам ВГИКа. Стенограммы, 17 декабря 1932 — 9 сентября 1955 гг. – Машинопись. [Вернуться к статье](#)
8. Безручко, О. В. Педагогічний метод О. П. Довженка: навчальний посібник / О. В. Безручко ; Київ. міжнар. ун-т. — Вид. 2-ге, доп. — Київ : КиМУ, 2012. — Т. 1. — 266 с. [Вернуться к статье](#)
9. Безручко, О. В. Педагогічний метод О. П. Довженка: навчальний посібник / О. В. Безручко ; Київ. міжнар. ун-т. — Вид. 2-ге, доп. — Київ : КиМУ, 2012. — Т. 2. — 238 с. [Вернуться к статье](#)
10. Довженко, О. П. Твори : у 5 т. / О. П. Довженко; упоряд. Ю. І. Солнцевої, Т. П. Дерев'янка ; редкол.: М. П. Бажан [та ін.]. — Київ : Дніпро, 1984. — Т. 4 : Статті, виступи, лекції. — 352 с. [Вернуться к статье](#)

11. Довженко, А. Беседа с молодыми режиссерами-слушателями режиссерской академии ВГИК / А. П. Довженко // Из истории кино : материалы и документы. — М. : АН СССР, 1959. — Вып. 2. — С. 8–28. [Вернуться к статье](#)

12. Довженко, А. П. О воспитании кадров кинорежиссеров / А. П. Довженко // Собр. сочинений : в 4 т. — М. : Искусство, 1966. — Т. 4. — 430 с. [Вернуться к статье](#)

13. Безручко, О. Невідома лекція О. П. Довженка 18 грудня 1932 року / О. Безручко // Кіно-театр. — 2006. — № 3. — С. 46–49. [Вернуться к статье](#)

14. Безручко, О. Невідома лекція О. П. Довженка від 18 грудня 1932 року / О. Безручко // Кіно-театр. — 2006. — № 4. — С. 28–32. [Вернуться к статье](#)

15. Центральный государственный архив общественных объединений Украины (ЦГАОО Украины, укр. — Центральний державний архів громадських об'єднань України). — Фонд 263: Коллекция внесудебных дел реабилитированных. 1919–1953. — Описание 1. — Единица хранения 57017: Демуцкий Данило Порфирьевич. [Вернуться к статье](#)

УДК 351.74

Т. С. Вайда

*заведующий кафедрой специальной физической
и огневой подготовки Херсонского факультета
Одесского государственного университета внутренних дел,
кандидат педагогических наук, доцент (Украина)*

УЧИТЫВАНИЕ РАБОТНИКАМИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИЦИИ УКРАИНЫ ОСОБЕННОСТЕЙ КОРПОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК УСЛОВИЕ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРЕСТУПНОСТИ

В статье рассмотрены особенности взаимодействия органов и подразделений Национальной полиции Украины (далее — НПУ) со средствами массовой информации (далее — СМИ). Проанализирована законодательная база обеспечения прав граждан на доступ к информации, существующие законодательные ограничения в деятельности СМИ в определенных усложненных условиях жизнедеятельности общества.

Раскрыты корпоративные аспекты, связанные с особенностями служебной деятельности правоохранителей, которые нужно учитывать в интересах раскрытия преступлений во время налаживания полицейскими подразделениями взаимоотношений со СМИ.

Охарактеризованы потенциальные возможности конструктивного сотрудничества подразделений НПУ со СМИ в сфере профилактики правонарушений. Обращено внимание на особенности статуса журналиста, необходимость учета его полицейскими при осуществлении правоохранительной деятельности.

Сделаны выводы о пользе взаимодействия органов НПУ и СМИ:

- 1) обеспечивается объективность, оперативность и прозрачность освещения профессиональной работы правоохранительного ведомства, что содействует укреплению доверия граждан к работе полицейских;*
- 2) усовершенствуется профилактический подход к решению криминогенных проблем на основе надлежащего информационного обеспечения людей;*
- 3) соблюдается демократический баланс в гражданском информационном обществе на основе равенства СМИ (независимые журналистские расследования) и правоохранительных структур в решении проблем преступности, освещении результатов этой работы в соответствии с национальным законодательством;*
- 4) обращается внимание на необходимость формирования коммуникативной культуры работников полиции с целью обеспечения их готовности к конструктивному взаимодействию со СМИ.*

TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES OF CORPORATE INTERACTION WITH THE MASS INFORMATION MEDIA BY THE EMPLOYEES OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE AS A CONDITION FOR THE IMPROVEMENT OF CRIME PREVENTION

The article describes the features of the interaction of bodies and units of the National Police of Ukraine (hereinafter — NPU) with the mass information media (hereinafter — the MIM). The legal framework for ensuring the rights of citizens to access information, the existing legislative restrictions in the activities of the media in certain difficult conditions of society is analyzed.

The corporate aspects related to the peculiarity of the law enforcement officers' official activities and which should be taken into account in the interests of solving crimes during the establishment of relations with the MIM by police units are disclosed.

The potential of constructive cooperation of NPU units with the MIM in the field of crime prevention is described. Attention is drawn to the peculiarities of the status of a journalist, the necessity to take it into account when carrying out law enforcement activities.

The conclusions were made about the benefits of interaction between organs of NPU and the MIM: 1) objectivity, efficiency and transparency of coverage of the professional work of the law enforcement agency are ensured, that contributes to strengthening citizens' confidence to the work of police officers; 2) the preventive approach to solving criminogenic problems on the basis of proper information support for people is improved; 3) there is a democratic balance in the civil information society on the basis of equality of the MIM (independent investigative journalism) and law enforcement agencies in addressing the problems of crime, highlighting the result of this work in accordance with national legislation; 4) attention to the need to form a communicative culture of police officers in order to ensure their readiness for constructive interaction with the MIM is drawn.

Эффективность правоохранительной деятельности органов и подразделений НПУ, как и объективность оценивания общественностью результатов выполнения предусмотренных законодательством заданий по обеспечению публичного порядка, в борьбе с преступностью зависит непосредственно не только от хорошо организованной профессиональной работы самих полицейских, но и от осведомленности населения о достижениях территориальных органов Министерства внутренних дел Украины (далее — МВД) в этом направлении.

Функции информирования населения о состоянии дел в правоохранительной сфере выполняют в первую очередь специальные подразделения (должностные лица) самой полиции — отделы связей с общественностью (далее — СОС), пресс-офицеры главных управлений НПУ в областях. Такие же задания частично выполняются и другим социальным институтом общества — СМИ во всем разнообразии их видов. Под СМИ нами понимаются газеты, журналы, теле- и радиопрограммы, кинодокументалистика, другие периодические формы публичного распространения массовой информации (печатные, теле- и радиоэферы, интернет-издания и т. п.) [1]. В свою очередь результаты работы

СМИ представляют редакции периодической прессы, теле- и радиовещания (информационные агентства, другие учреждения, которые осуществляют выпуск массовой информации), а также независимые журналисты.

Право на доступ к информации, в том числе и относительно состояния преступности в обществе, является конституционным правом человека, которое предусмотрено и гарантировано такими ключевыми нормативными правовыми актами украинского государства, как Конституция Украины [2], Законы Украины «Об обращении граждан» [3], «Об информации» [4], «О доступе к публичной информации» [5] и др. Так, согласно статье 34 Конституции Украины каждому гражданину гарантируется право на свободу мысли и слова, на свободное выражение своих взглядов и убеждений — т. е. каждый человек может выразить свое отношение к результатам работы НПУ [2].

Вместе с тем пользование гражданами своими вышеобозначенными правами, а следовательно, и деятельность СМИ как субъектов формирования публичной информации могут быть частично (временно) ограничены законодательством (в частности, силами и средствами подразделений НПУ) в определенных случаях: 1) в интересах обеспечения национальной безопасности, защиты территориальной целостности государства или с целью обеспечения надлежащего уровня охраны общественного порядка; 2) при предотвращении массовых беспорядков или преступлений, а также в связи с необходимостью их прекращения; 3) для осуществления мероприятий в части обеспечения санитарного благополучия населения, охраны здоровья или спасения жизни граждан в условиях чрезвычайных ситуаций или введения режима чрезвычайного (военного) положения; 4) с целью обеспечения защиты деловой репутации или прав определенных лиц; 5) для предотвращения разглашения информации, полученной конфиденциально; 6) с целью обеспечения поддержания авторитета и непредубежденности правосудия и т. п. [1].

Проведенный нами анализ ряда научных работ отечественных ученых дает основание констатировать, что потенциальные возможности СМИ в части их влияния на формирование гражданского общества или определенных ее субъектов были предметом изучения и монографических исследований многих специалистов. По результатам их обобщения можно выделить следующие направления деятельности современных медиаресурсов и их значение в социальной жизни страны, формировании информационного общества: 1) роль средств массовой коммуникации в избирательном процессе как инструмент моделирования политического сознания рассматривали А. А. Заславская, А. А. Семченко и др.; 2) исследование модели медиаполитической системы в современной Украине, информационного развития и глобализации коммуникационного про-

странства осуществляли С. В. Демченко, Т. Я. Лилё и др.; 3) возможности влияния массмедиа на создание и функционирование стереотипов массового сознания анализировали М. В. Бутырина, И. А. Чудовская-Кандыба и др.; 4) образовательно-воспитательную роль СМИ как фактора формирования человека обосновывали А.Н. Бахметьева, И. И. Курлищук, С. И. Семчук и др.; 5) проблемой свободы прессы и ее влияния на формирование социума занимались В. М. Гвоздев, А. В. Кабачная, Б. И. Мотузенко, Н. А. Хомский и др.; 6) методы деятельности и формы взаимодействия СМИ с субъектами государственного управления изучали Н. В. Корытникова, Я. А. Легеза, А. И. Трухачев и др.; 7) роль и значение средств массовой коммуникации в системе социализации отдельных слоев населения (воспитании общественно ориентированного образа жизни) анализировали А. А. Согорин, Н. С. Удрис и др.

Вместе с тем существующие сложности в организации самой правоохранительной деятельности (вследствие оперативности проведения режимных мероприятий, соблюдения определенных условий при подаче результатов расследования как типичных, так и резонансных криминальных дел, с целью предотвращения дальнейшего обострения криминогенной ситуации в обществе и т. д.) вызывают ряд трудностей в коммуникации подразделений НПУ с населением, некоторые из которых можно было бы конструктивно решить, с нашей точки зрения, путем налаживания эффективного взаимодействия со СМИ, и, в первую очередь, объединением усилий этих субъектов в направлении профилактики преступности.

Предлагаемое исследование выполнено в соответствии с тематическим планом научно-исследовательской работы Одесского государственного университета внутренних дел по проблеме «Приоритетные направления развития и реформирования правоохранительных органов в условиях развертывания демократических процессов в государстве» (государственный регистрационный № 0116U006773).

Ученые, журналисты, правоохранители характеризуют сотрудничество полиции и СМИ разными терминами, в частности: 1) «взаимодействие» (взаимовыгодная профессиональная деятельность); 2) «использование СМИ» (получение подразделениями ГУНП информационной помощи от СМИ без элементарной взаимоотдачи); 3) «участие» (не уточняется форма сотрудничества). Можно согласиться с точкой зрения А.А. Евдокимовой, И.В. Клименка, Я.С. Посоховой, Д.В. Швеца о том, что для конкретизации взаимоотношений СМИ и правоохранительных органов наиболее целесообразно употреблять термин «взаимодействие», поскольку он характеризует совместную деятельность и

взаимоинтересованность вышеупомянутых субъектов подачи информации в результатах осведомленности населения.

Вместе с тем, для правоохранительных органов как главного субъекта в системе обеспечения публичной безопасности и борьбы с преступностью в отношениях со СМИ определяющим является другой термин, а именно «использование возможностей СМИ» [6].

Под понятием взаимодействия правоохранительных органов со СМИ понимают постоянные деловые взаимоотношения, которые: 1) объективно существуют между этими субъектами общества; 2) обусловлены общими целями; 3) налаживаются в процессе взаимовлияния и использования взаимных возможностей друг друга для достижения как общих, так и собственных корпоративных целей. Такое взаимодействие рассматривается как потенциальная возможность самосовершенствования и саморазвития правоохранительной системы и СМИ в результате объективной и конструктивной обратной связи с общественностью.

Взаимодействие НПУ и СМИ позволяет решать такие важные профессиональные задачи, как: 1) экономить силы и средства при организации работы по раскрытию и расследованию преступлений; 2) обеспечивать широту и оперативность информационного влияния на население; 3) производить поиск преступников практически на всей территории государства; 4) создавать благоприятные условия для деятельности правоохранительных органов, заручаться поддержкой населения и т. п. [7, с. 36–40].

Важность взаимодействия полиции и СМИ определяется не только тем, что подразделения правоохранительных органов получают возможность (информационную, оперативно-служебную, тактическую и т. п.) для более эффективного решения своих ведомственных заданий, но и избегают предвзятого (необъективного и ошибочного, недостоверного) освещения журналистами проблемных вопросов или резонансных событий профессиональной деятельности полиции, что, безусловно, влияет на формирование позитивного имиджа полиции в обществе.

К основным направлениям взаимодействия правоохранительных органов и СМИ относят: 1) формирование общественной мысли по вопросам необходимости усовершенствования борьбы с преступностью путем привлечения внимания общественности к активизации определенного вида преступности (коррупционных деяний, правонарушений в сфере экологии, злоупотреблений в экономике, посягательства на государственный суверенитет и территориальную целостность (сепаратизм) и т. п.); 2) углубление правовой осведомленности населения (например, проведение независимого журналистского расследования) относительно подозрительной или противоправной деятельности отдель-

ных физических или юридических лиц, опубликование соответствующего фото- или видеоматериала; размещение информации в прямом эфире государственных или местных телеканалов с целью осуществления поиска без вести исчезнувших лиц (детей) и т. п. [1]; 3) объективное освещение деятельности (бездеятельности) правоохранительных органов в части результативности расследования ими резонансных преступлений; 4) обеспечение участия (информационного) в раскрытии и расследовании преступлений на этапе досудебного расследования (размещение объявления о розыске подозреваемых лиц, «подтверждения» совершенного киллером на заказ преступления и т. п.); 5) осуществление профилактики правонарушений путем публикации тематических материалов в соответствующих рубриках (состояние преступности за неделю, дорожно-транспортные происшествия, преступления в сфере экологии, детская преступность и т. п.).

Вместе с тем во время налаживания полицейскими подразделениями и СМИ взаимоотношений надо учитывать и некоторые аспекты, которые связаны с особенностью служебной деятельности правоохранителей: 1) возможность появления негативных последствий в результате предвзятого отношения к правоохранительным органам отдельных заангажированных субъектов массмедиа; 2) характер неразглашения информации относительно оперативно-служебной работы (соблюдение режима секретности, предназначение информации только для служебного пользования при проведении некоторых спецопераций, тайна следствия и т. п.); 3) специфика заданий, которые решают разные подразделения правоохранительных органов (сбор и неразглашение оперуполномоченными полиции полученных оперативных сведений, результатов проведения экспертами-криминалистами криминалистических экспертиз, проведение следователями следственных действий, санкционированное прослушивание телефонных разговоров террористов и т.п.), информация о результатах их деятельности не может быть вынесена на всеобщее обозрение и обсуждение до решения суда.

Характер подачи информации о правоохранительной деятельности во многих случаях зависит в первую очередь от конкретных СМИ как свободного и независимого субъекта производственно-хозяйственной деятельности (экономически и профессионально самостоятельного, с собственными принципами информационно-редакционной политики), их формы собственности (государственные, негосударственные) и гражданской позиции самого владельца или журналиста (точки зрения или убеждений профессионального работника, который готовил материал для печати). Свобода слова и свобода печати, гарантированные гражданам Конституцией Украины, означают право высказывания мыслей и убеждений, поиска, выбора, получения и распространения информа-

ции и идей в любых формах, включая прессу и другие СМИ. Цензура массовой информации не допускается [1].

В статье 1 Закона Украины «О государственной поддержке средств массовой информации и социальной защите журналистов» определен статус журналиста — «это творческий работник, который профессионально собирает, получает, создает и занимается подготовкой информации для СМИ, исполняет редакционно-должностные служебные обязанности в СМИ (в штате или на внештатных условиях) в соответствии с профессиональными названиями должностей (работы) журналиста, которые определены Государственным классификатором профессий Украины» [1; 8].

Если речь идет об общении работников НПУ и СМИ, то целесообразно, чтобы общее их информирование населения (даже по факту конкретного преступления), как правило, проводили представители специального подразделения полиции — отдела связей с общественностью, поскольку они имеют значительно больший опыт такой специфической деятельности (во многих случаях это работники массмедиа с соответствующим образованием филолога, юриста или журналиста, которые работали в штате СМИ — на телевидении, в редакциях газет и т. п.), более проинформированы относительно социально-политического «фона», на котором подается информация о конкретном факте правонарушения (резонансного преступления). Но если нужно территориальному подразделению НПУ получить конкретную информационную помощь на основе поданного им материала, то, по крайней мере, готовить ее надлежит полицейскому, который непосредственно занимается раскрытием и расследованием преступления: именно это лицо, как правило, лучше других правоохранителей представляет, от кого и какие именно нужны информационные услуги, что и как необходимо сделать для получения полицейскими нужного результата.

В соответствии с вышеупомянутым подходом должны отличаться и ответы работника полиции на вопросы представителей прессы («никаких комментариев!» — не всегда целесообразный ответ, точнее, нецелесообразный вообще, поскольку формирует в обществе мысль о закрытости правоохранительной системы, а в случае с резонансными делами еще и наводит на мысль о коррумпированности ее работников). Особенности тактики общения полицейских со СМИ и/или гражданами полностью укладываются в понимание обычного делового этикета и официального стиля общения, которые регламентируются нормативной базой государства и которыми непосредственно руководствуются работники НПУ.

Представители СМИ являются помощниками полиции, поскольку журналисты в значительной степени определяют (исследуют путем опросов, интер-

вью и т. п.) уровень потребностей общества в конкретной информации и визуализируют ожидание граждан относительно качества работы полиции на страницах изданий. Полиция и журналисты являются партнерами, следовательно, они несут солидарную ответственность за состояние публичной безопасности и последствия результатов борьбы с преступностью (делают эмоциональное представление информации при освещении ее результатов — показывают обеспокоенность среди жителей населенного пункта, передают ужас и шок граждан, могут провоцировать возникновение паники в обществе вследствие бездеятельности правоохранительных органов и т. п.).

Основой правоохранительной деятельности полиции в сфере правового образования и воспитания населения, как и СМИ, должна быть профилактика преступности, возобновления справедливости относительно потерпевшего, недопущение втягивания граждан в преступную деятельность. Эффективность деятельности НПУ освещают журналисты, прежде всего опираясь на мнение населения, а уже потом — на органы власти и руководство региона (полицейского ведомства, государства и т. п.) [9, с. 193–196].

Полицейским в общении с журналистами во избежание конфликтных ситуаций стоит обращать внимание на некоторые особенности их профессиональной деятельности: 1) человек может работать как в штате СМИ, так и на внештатных принципах (на основании гражданско-правовых договоров); 2) название должности работника массмедиа должно (желательно) совпадать с соответствующим наименованием в перечне государственного классификатора профессий; 3) в определении журналиста нет привязки его статуса к наличию редакционного удостоверения; главное для профессиональной деятельности работника СМИ — это выполнение работы по сбору, обработке и предоставлению информации для определенного вида издания. Обозначенный подход — зависимость статуса журналиста не от формальных признаков (наличия определенных документов), а от рода деятельности человека — полностью согласуется с подходами Совета Европы относительно профессиональной деятельности работника СМИ [10, с. 70–79; 11, с. 97–104].

Таким образом, на основе проведенного исследования взаимоотношений органов и подразделений полиции и СМИ, анализа специальной литературы по поднятой нами проблеме представляется целесообразным сделать некоторые обобщения.

Во-первых, взаимодействие и доступность СМИ (в пределах законодательства) к информации о деятельности подразделений НПУ дает возможность объективно, оперативно и прозрачно освещать профессиональную работу пра-

воохранительного ведомства, тем самым способствовать укреплению доверия граждан к работе полицейских.

Во-вторых, полицейские и журналисты одинаково оперативно реагируют на потребности, проблемы и требования местного населения, потому приоритетом в их совместной деятельности является предотвращение преступности, предупредительный подход к решению криминогенных проблем общества.

В-третьих, активное участие представителей СМИ (независимые журналистские расследования) и государственных правоохранительных структур в решении проблем преступности должно осуществляться на основе равенства этих субъектов социума (в мере, разрешенной национальным законодательством, с учетом тактических и оперативных потребностей подразделений НПУ и т. п.).

В-четвертых, коммуникативная культура работников полиции относительно их конструктивного взаимодействия со СМИ должна формироваться уже на начальных этапах профессиональной учебы полицейских — на курсах первичной профессиональной подготовки, в ведомственных заведениях высшего образования МВД. Также руководство практических подразделений полиции должно обращать внимание на информационные аспекты правоохранительной деятельности в системе занятий служебной подготовки и при повышении квалификации полицейских ГУНП Украины в регионах.

В то же время работниками киберполиции Украины необходимо обращать внимание на появление и распространение фейков, которые создаются некоторыми СМИ, приносят вред государственности в условиях гибридной войны [12, с. 49–60].

Список основных источников

1. О прессе и других средствах массовой информации [Электронный ресурс] : Закон СССР от 12 июня в 1990 г. № 1552-І. — Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v1552400-90>. — Дата доступа: 07.01.2019. [Вернуться к статье](#)

2. Конституция Украины [Электронный ресурс] : принята на пятой сессии Верховной Рады Украины 28 июня 1996 г. — Режим доступа : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> . — Дата доступа: 05.01.2019. [Вернуться к статье](#)

3. Об обращении граждан [Электронный ресурс] : Закон Украины от 2 октября 1996 г. № 393/96-ВР. — Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/393/96-%D0%B2%D1%80>. — Дата доступа: 05.01.2019. [Вернуться к статье](#)

4. Об информации [Электронный ресурс] : Закон Украины от 2 октября 1992 г. № 2657-ХІІ. — Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>. — Дата доступа: 05.01.2019. [Вернуться к статье](#)

5. О доступе к публичной информации [Электронный ресурс] : Закон Украины от 13 января 2011 г. № 2939-VI. — Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2939-17>. — Дата доступа: 05.01.2019. [Вернуться к статье](#)

6. О Национальной полиции [Электронный ресурс] : Закон Украины от 2 июля 2015 г. № 580-VIII. — Режим доступа: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580-19/conv/page1-4>. — Дата доступа: 05.01.2019. [Вернуться к статье](#)

7. Памятка работника Национальной полиции Украины : информационно-справочные материалы по вопросам профессионального общения полицейских / сост. И. В. Клименко [и др.] ; МВД Украины ; Харьков. нац. ун-т внутр. дел. — Харьков, 2017. — 52 с. [Вернуться к статье](#)

8. О государственной поддержке средств массовой информации и социальной защите журналистов : Закон Украины от 23 сентября 1997 года № 540/97-ВР. — Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/540/97-%D0%B2%D1%80>. — Дата доступа: 05.01.2019. [Вернуться к статье](#)

9. Вайда, Т. С. Средства массовой информации как фактор формирования правового сознания правоохранителей / Т. С. Вайда // Правовое государство: история, современность и перспективы формирования в Украине : материалы III Всеукр. науч.-практ. конф., г. Запорожье, 23 апреля 2010 года : в 2 ч. — Запорожье : Юрид. ин-т ДДУВС, 2010. — Ч. II. — С. 193–196. [Вернуться к статье](#)

10. Вайда, Т. С. Воспитание коммуникативной культуры будущих офицеров милиции при изучении цикла гуманитарных дисциплин в ведомственных вузах МВД Украины / Т. С. Вайда // Таврический вестник образования: научно-методический журнал. — 2012. — № 2 (38). — С. 70–79. [Вернуться к статье](#)

11. Вайда, Т. С. Деятельность подразделений полицейской коммуникации как условие повышения эффективности оперативно-служебной деятельности работников Национальной полиции по охране публичного порядка / Т. С. Вайда, А. В. Комяга // Профессиональная подготовка полицейских в Украине: методология, теория, практика : сб. материалов Всеукраинской науч.-практ. конф., Херсон, 25 мая 2018 г. / Херсонский факультет ОДУВС. — Херсон, 2018. — С. 97–104. [Вернуться к статье](#)

12. Вайда, Т. С. Методика розпізнавання працівниками кіберполіції України фейків, котрі створюються деякими засобами масової інформації [Электронный ресурс] / Т. С. Вайда // Медиа сфера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве : сб. ст. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» ; редкол.: С. В. Венедиктов (отв. ред.) [и др.]. — Могилев : Могилев. институт МВД, 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). — С. 49–60. [Вернуться к статье](#)

УДК 316.334

S. V. Venidiktov

*the head of the Department of social and humanitarian discipline
of the Mogilev institute of the MIA, PhD in Philology,
Associate professor (Belarus)*

INFORMATION INTEGRATION OF THE EUROPEAN SPACE IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

The article discusses the specifics of the European Union information space functioning as a factor in the integration processes. Current trends in the formation and development of communication infrastructure in the conditions of social and economic spaces digital transformation are analyzed. The article reveals the importance of Internet resources and social media in the field of the digital economy, which form a new social sphere as a resource for opposing disintegration and nationalist tendencies.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

В статье рассматривается специфика функционирования информационного пространства Европейского союза как фактора активизации интеграционных процессов. Анализируются актуальные тенденции формирования и развития коммуникационной инфраструктуры в условиях цифровой трансформации социального и экономического пространства. Выявляется значение в поле цифровой экономики интернет-ресурсов и социальных медиа, которые образуют новую общественную сферу — ресурс противостояния дезинтеграционным и националистическим настроениям.

European integration, perhaps for the first time in the history of widescale integration projects, has shown that the economic and political interaction of states, even those that are in close partnership, needs information support. For European citizens, the media structures are the main sources of information on integration topics, resources for shaping a common agenda, and sources for affirming European identity. Communication cooperation, along with political, economic and public law, became the basis for integration, complicated by the objective problems of information systems' growth: alienation of citizens from politics and European institutions, aggravation of national contradictions in the purposeful formation of European unity (European identity), the need to update legislation in the information sphere.

The media in the United Europe faced the task of finding the optimal model of functioning in the information field, many times exceeding state borders and the sphere of national media influence. Common European media using English as *lingua franca* have been identified as the basis for the European identity formation [1,

p. 350]. In the EU the relationship between the political and information sphere acquired not a declarative and theoretical nature, but real content and expression (and in this case Brexit is not the only example). It was in the EU that a new type of interstate media was created and evolved from the point of view of structural-functional and creative — *Euronews*. This European media offered a broadcast in several languages, adapted to national audience segments, but forming a single agenda for political integration. In the EU, the program to create a digital single market has been developed taking into account the necessary participation of the media in economic processes. Disintegration trends of the last years of the European Union evolution, make us think about the question of whether information integration is a condition for the interstate unions' stability. In the end, the presence of a single information space significantly expands the resources of network communication and, therefore, increases the destructive potential of disintegration trends. In other words, media communication in the European Union acts in parallel as a factor of integration and as a factor of disintegration, which is a relatively new phenomenon in the global information space.

Speaking of European integration, it is necessary to note an important feature of the EU information space evolution. The creation of a united Europe's unified media in terms of chronological falls at the stage of final registration of the EU (transformation of the European Economic Union into the European Union) — the 1990s. This means that communicative integration, which inevitably developed in one form or another with the deepening of economic interaction, moved along the path of natural evolution, leading to the coordination of national media activities and without directly affecting the sphere of interstate / supranational media cooperation: “The European Commission has long managed to rule European integration in silence. As a result, the public, media and politicians have lost interest in reading, writing or talking about EU affairs, and a “non-communication” circle has emerged about the EU” (our translation. — S. V.) [2, p. 187]. To a certain extent, it can be argued that the creation of interstate media in the EU was belated; it did not surpass the awareness of the need to form a European identity. At present, the further evolution of the single information space of the EU should be considered as one of the factors of deepening integration processes, an integral part and an element of policy that promotes harmonious and balanced economic development.

European media policies developed without a sustainable coordination center and growing global competition in the field of mass media. Since the EU was an exclusively Western project, the media was regulated at the national level, while preserving the specific features of pluralistic, democratic and liberal models [3]. The liberalization and homogenization of the media and communications market has allowed European players to become global. The stable tradition of supporting public

service broadcasters has moved from the national to the international level, having received an additional mechanism of support from the EU institutions. Therefore, on the one hand, the task was to maintain and develop the communication infrastructure and conditions for the design of a single media market. On the other hand, there was a need to develop new media, understanding the prospects for the creation of a digital single market.

We draw attention to the fact that the EU documents lack a single interpretation of the information policy; its functions, tasks, components, and implementation mechanisms are not unified. However, priorities are quite clearly defined, among which are: ensuring citizens' information rights and media pluralism, information support for integration processes, guarantees of free competition in the media market, coordination of EU legislation in the field of media activities, pairing national media spheres, promoting the creation of a single European media product and transnational media development [4].

The classification of the EU information policy principles is based on three factors: the sociopolitical values of United Europe (they are secured by European laws), the interests of the European Union (secured by European laws and directives), the national interests of EU countries (justified in national legislation). The EU's fundamental areas in the information sphere include the principle of free movement of television programs on the territory of the single market, the principle of media pluralism (media autonomy from the political and economic sphere, restriction of media concentration, media content pluralism), the principle of free competition in the information market, the principle of cultural exclusion (protection of the national media market from excessive foreign influence), the principle of the predominance of the European media product [5, p. 257–259]. The rights of national states in determining the policy in the mass information field are limited by the principles of subsidiarity, the organic interaction of European and national media policies, the preservation of cultural diversity [6].

The Lisbon Treaty of 2007 once again declared the freedom of action for the European media (Article II-71) and created the basis for the approval of opinions' pluralism in the media [7]. In the same year, the Strategy "Communicating Europe in Partnership" (2007) was adopted, which touched upon the problem of a very limited understanding of the EU essence, the tasks of the institutions of the Union and the principles of its policies (including the media policy) by the European citizens [8]. The authorities responsible for the communication in the EU development are the integration management bodies, the governments of the EU member states, and other interested organizations. The strategy "European communication in audiovisual media" (2008) was aimed at supporting the existing broadcast networks in the EU and

creating new ones [9]. Due to the fact that the creation of new broadcasting networks required considerable time and financial costs, the European Commission decided to focus on supporting existing broadcasters: providing them with information about the EU functioning, providing financial support, creating an audiovisual library.

The recognition of the importance of information interaction in the EU problem is evidenced by the communication reform initiated by the European Commission in the first decade of the 21st century, which “made the sphere of communication with society one of the strategic goals, recognizing it as a separate community policy” (our translation. — *S. V.*) [10, p. 22]. The task of transition to two-way communication arose on the agenda: from institution-oriented, prioritizing the work of EU institutions, to citizen-oriented, aimed at turning the media audience into active participants in the integration process. From this period, in fact, begins the countdown of the targeted information policy of the European Union, focused on the formation of a new European public sphere, increasing the information transparency of the EU, promoting the growth of civic activity and public support for the integration project.

Considerable attention has been paid in recent years to digital transformation: the European Union’s media space in the next decade will develop in line with the general trends identified by the Digital Single Market Strategy (2015), one of whose initiatives is to analyze the structure of the audiovisual media and adapt existing rules to new business models for content distribution [11]. A digital single market can lead to the creation of a new media communication environment in Europe, qualitatively improving the existing economic models of media activities, reducing the costs of information dissemination, deepening further media convergence, expanding the audience of both traditional and new media.

Social and new digital media with their focus on dialogue, audience coverage, organization of deliberative discussion form the most promising communication channel (traditional media primarily act as a news relay resource) [12]. After the adoption of the White Paper on the European Communication Policy (2006), the European Commission actively promotes the Internet resource *Europa.eu*, which provides general information on the functioning of the EU (legal, statistical, etc.), highlights recent events in the Union, and provides an audience connection with information resources of European institutions and agencies. In this case, *Europa.eu* does not contain structured and relevant data on the European media activities. According to 2014 data, 36.8 million users visited this multilingual resource, and 94 % of users were fully satisfied with the information provided [13]. The i2010 initiative (A European Information Society for growth and employment), addressing the problem of developing citizens’ information and communication skills, providing access to high-

speed Internet, helped to bridge the digital divide between EU states as a factor hindering integration [14].

Internet resources and social media in the new field of digital economy form a new public sphere to discuss European integration, with the ability to attract an audience that is many times larger than the audience of traditional national media. A new type of media is less dependent on profits, as users are both consumers and content creators. Moreover, in the EU, social media can overcome language barriers that lead to the European media landscape fragmentation. For example, Euronews's multilingual pages on Facebook are not only reflecting events in the European Union, but also participating in shaping the integration agenda, publishing news before they are on television: "If we publish a brochure about Europe, it's 99 % money thrown away; if we make a radio or television program, we get access to a limited audience, but if we use Facebook or organize social media chats, we easily reach over a million people" (our translation. — S. V.) [15, p. 278].

Let us assume that new economic and technological conditions will allow overcoming the relative fragmentation of the European media sphere (taking into account the existing differences in national media systems due to objective economic and sociocultural factors, some researchers even point to the absence of a single European information space as such).

In the conditions of digitalization of the EU information space, the evolution of various formats of interstate media structures, changes in the nature of mass media consumption, growth of disintegration attitudes in the European Union, the tendency to reduce the traditional print media influence is becoming more pronounced. The latter were localized within the national framework, fulfilling the task rather of diversifying the EU information space rather than its integration (despite the fact that the EU has 16 multilingual daily and weekly online magazines and newspapers). Traditional media are not capable of reflecting the whole diversity of opinions and assessments regarding European integration, as well as creating platforms for discussions on issues of interstate importance that shape public opinion [15, p. 276].

The most important task of the United Europe's media is overcoming the Brexit consequences, among which is the growth of disintegration and nationalist attitudes among EU citizens, indicating the dominance of national identity over European [16]. The Euronews channel in Brexit took the position of "counterweight" to "lack of a comprehensive European perspective" sentiment. Brexit showed that in crisis, there was an urgent need for responsible and objective pan-European media that could fill gaps in national and local media focused on local issues: "What is really not enough now — and this gap will become even more obvious in the coming years — is plat-

form for dialogue between the EU and the UK, which would allow them to introduce their relations in a new direction” (our translation. — S. V.) [17].

Experts draw attention to a (somewhat paradoxical) pattern: the dominance of English in the global media leads to the fact that the media located in the United Kingdom, many of which adhere to “Euro-skepticism”, acquire a disproportionate influence on reporting to the world community of events in Europe [18]. For example, American and Asian media receive news from London resources: “It is the failure of continental news organizations that the narrative of the EU and of the Euro itself around the world is being created, shaped and continued by media organizations outside the Eurozone — and soon, as it turns out, outside the EU” [17]. And the question is not even that British journalists (for example, on BBC) preach “Euro-scepticism”, but that they are now “not in Europe”. Experts draw attention to the fact that the forces supporting the European integration do not fully use media resources to demonstrate the benefits of integration to citizens, and not only economic [19]: “<...> since most broadcast reporting is dominated by the main two parties — and Euro-sceptic Tories have been more vocal than Euro-philic Labour MPs — audiences have been more exposed to arguments against the EU than those in favour” [20]. According to the leaders of Euronews, “People are disappointed with the European Union because they probably perceive it just as a bureaucratic structure that has no real meaning for them” [21, p. 59]. However, some British publishers still support a pro-European position: for example, the Financial Times positions itself as a European news organization (“a British brand with an English eyeglass going over the world of news” [17]).

Consequently, the problem in the European system of mass information, which has led to the realization of the need to create common mass media for the integration association, remains not fully resolved. Europe again faces issues of information sovereignty, communication unity and alignment of internal interests in the media sphere with European needs. Despite the introduction of a new global media format, the EU media has yet to develop a functioning model that will overcome the contradictions between the concepts of “European identity” and “cultural diversity”.

The whole period of the European integration has shown: the single information space of a subnational association is not able to absorb national information spaces, making them structural elements of the global media system. It is possible to eliminate this pattern only by administrative methods, which would mean violation of the criteria for media independence and freedom of information. It is for this reason that Euronews was the first among world media who turned to the “glocal” media format, while affirming its information domination in the world market [22] (CNN could not offer such a format, as it did not initially encounter the need to coordinate

and harmonize diverse national media systems). Thus, the European media system development reflects the history of the European unity formation and approval.

List of the main sources

1. Eriksen, E. An emerging European public sphere / E. Eriksen // European Journal of Social Theory. — 2005. — № 8(3). — P. 341–363. [Вернуться к статье](#)
2. Карпчук, Н. П. Средства массовой коммуникации в коммуникационной политике Европейского союза / Н. П. Карпчук // Научные ведомости БелГУ. Сер. История. Политология. Экономика. Информатика. — 2013. — № 8 (151). — Вып. 26. — С. 187–192. [Вернуться к статье](#)
3. Hallin, D. C. Comparing media systems. Three models of media and politics / D. C. Hallin, P. Mancini. — Cambridge University Press, 2004. — 360 p. [Вернуться к статье](#)
4. Совет Европы: документы по проблемам средств массовой информации. — Изд. 2-е, доп. — СПб. : Информационно-издательское агентство «ЛИК», 2000. — 152 с. [Вернуться к статье](#)
5. Курышева, Ю. В. Принципы и стратегии информационной политики ЕС / Ю. В. Курышева // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Серия 9. — 2007. — Вып. 4, Ч. 2. — С. 256–260. [Вернуться к статье](#)
6. Венидиктов, С. В. Медиакоммуникация в развитии евразийского пространства: стратегический ресурс интеграции : монография / С. В. Венидиктов. — Минск : БГУ, 2018. — 263 с. [Вернуться к статье](#)
7. Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community [Electronic source] / EUR-Lex : EU law portal. — Mode of access: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12007L%2FTXT>. — Date of access: 01.03.2019. [Вернуться к статье](#)
8. Communicating Europe in Partnership 2007 [Electronic source] / EUR-Lex : EU law portal. — Mode of access: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3A110117>. — Date of access: 02.02.2019. [Вернуться к статье](#)
9. European Commission seeks to improve its communication via audiovisual media [Electronic source] / About EUROPA : European Union official web-site. — Mode of access: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-640_en.htm. — Date of access: 12.03.2018. [Вернуться к статье](#)
10. Корбат, Ф. Е. Информационная политика и публичная сфера наднациональных институтов Евросоюза как процесс преодоления кризиса легитимности / Ф. Е. Корбат // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. — 2014. — № 2 (30). — С. 20–26. [Вернуться к статье](#)
11. A Digital Single Market for Europe: Commission sets out 16 initiatives to make it happen [Electronic source] / European Commission Site. — Mode of access: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-4919_en.htm. — Date of access: 04.03.2019. [Вернуться к статье](#)
12. New Social and Digital Media in the European Public Sphere [Electronic source] / Future Lab Europe. — Mode of access: <https://futurelabeuropa.eu/2014/09/08/new-social>

and-digital-media-in-the-european-public-sphere/. — Date of access: 17.03.2019.

[Вернуться к статье](#)

13. About EUROPA : European Union official web-site [Electronic source]. — Mode of access: https://europa.eu/european-union/abouteuropa_en. — Date of access: 30.03.2019.

[Вернуться к статье](#)

14. i2010 — A European Information Society for growth and employment [Electronic source] / EUR-Lex : EU law portal. — Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EN:PDF>. — Date of access: 08.03.2019. [Вернуться к статье](#)

15. Лисий, О. А. Социальные медиа в контексте формирования общеевропейской идентичности / О. А. Лисий // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Международные отношения. Политология. Регионоведение. — 2013. — № 2 (1). — С. 275–280. [Вернуться к статье](#)

16. Fitzgibbon, J. Citizens against Europe? Civil Society and Eurosceptic Protest in Ireland, the United Kingdom and Denmark / J. Fitzgibbon // Journal of Common Market Studies. — 2013. — № 51(1). — P. 105–121. [Вернуться к статье](#)

17. Burrell, I. Has the Media Failed Europe? [Electronic source] / I. Burrell // European Journalism Observatory — EJO. — Mode of access: <https://en.ejo.ch/media-economics/business-models/pan-european-public-sphere>. — Date of access: 02.04.2019.

[Вернуться к статье](#)

18. Венідзіктаў, С. В. Моўная палітыка «глакальнага» медыяфармату: эвалюцыя Euronews / С. В. Венідзіктаў // Слова ў кантэксце часу : матэрыялы IV Міжнар. навук.-практ. канф., прысвеч. 90-годдзю з дня нараджэння д-ра філаг. навук праф. А. І. Наркевіча, Мінск, 14–15 сак. 2019 г. / Беларус. дзярж. ун-т ; рэдкал.: В. М. Самусевіч (адк. рэд.) [і інш.]. — Мінск : БДУ, 2019. — С. 247–250. [Вернуться к статье](#)

[к статье](#)

19. Fetoshi, A. The Role of Media in European Integration Process: Kosovo Case [Electronic source] / A. Fetoshi // Journal of Mass Communication & Journalism. — Mode of access: <https://www.omicsonline.org/open-access/the-role-of-media-in-european-integration-process-kosovo-case-2165-7912-1000338.php?aid=90916>. — Date of access: 02.09.2018.

[Вернуться к статье](#)

20. Berry, M. Understanding the role of the mass media in the EU Referendum [Electronic source] / M. Berry // LSE European Politics and Policy Research Online. — Mode of access: <http://eprints.lse.ac.uk/70320/>. — Date of access: 12.04.2019. [Вернуться к статье](#)

21. Kaliberda, E. The European public sphere: European commission initiatives on creating transnational media networks : a thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies ... for the degree of Master of Arts / E. Kaliberda. — Ottawa, Ontario : Carleton University, 2015. — 167 p. [Вернуться к статье](#)

22. Венідіктов, С. В. Феномен Euronews в медійному просторі європейської інтеграції [Електронний ресурс] / С. В. Венідіктов // Наукова школа Романа Іванченка : матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конф. — Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). — С. 12–15. [Вернуться к статье](#)

УДК 372.881.1

Ю. А. Воробьевдоцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России,
кандидат филологических наук, доцент

ИЛЛЮСТРАЦИИ КАК СПОСОБ СЕМАНТИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается возможность остенсивной семантизации культурно-маркированных лексических единиц в учебной литературе. Использование иллюстраций для более полного раскрытия культурного компонента значения предлагается не только на материале общеупотребительной лексики, но и терминов, являющихся базовой частью лексического запаса у студентов, обучающихся в неязыковых вузах.

ILLUSTRATIONS AS A WAY OF SEMANTIZATION OF CULTURALLY MARKED LEXICAL UNITS IN THE EDUCATIONAL LITERATURE ON A FOR- EIGN LANGUAGE FOR LAW SCHOOLS

Description of the meaning of country-specific vocabulary using traditional verbal methods is not always possible as needed. The article deals with the possibilities of semantization of above-noted type of vocabulary with the use of illustrations. The author describes proposed method of semantization as exemplified in common vocabulary and terms that are the basic part of the vocabulary of students studying in non-linguistic high schools. The use of illustrations in educational literature makes it possible not only to show the cultural specificity of extra-linguistic objects in a static position, but also in dynamics. As a separate function of ostensive semantization the author shows the possibility of using illustrations as an element of learning activities.

Процесс обучения иностранному языку — это, прежде всего, процесс обучения правильному пониманию и употреблению лексики данного языка. Без определенного запаса слов, хотя бы незначительного, владеть иным языком невозможно. Необходимость семантизации лексических единиц возникает у преподавателя иностранного языка в процессе обучения постоянно. Как правило, в том случае, когда значение слова неизвестно обучающемуся и не может быть им найдено самостоятельно.

Способ семантизации слова всегда зависит от конкретной ситуации. Как подчеркивал В. Д. Девкин, «выбор того или иного приема семантизации определяется рядом факторов — назначением данного объяснения, областью его применения, степенью требующейся точности, осведомленностью и подготов-

ленностью “толкователя слова” и слушателя, условиями ситуации общения и, не в последнюю очередь, спецификой самого слова» [1, с. 11].

В ходе занятия из множества способов семантизации лексики мы, как правило, выбираем один из вербальных, раскрывающих значение слова путем словесного описания объекта речи, мысли. Чаще всего это бывает перевод, т. е. мы просто называем иноязычный эквивалент. В некоторых случаях семантизация слова проводится с помощью перифразы или с использованием антонимов или синонимов. В отдельных случаях мы предлагаем обучающемуся обратиться к контексту и определить с его помощью значение искомого слова. В любом случае мы гораздо чаще обращаемся к вербальным способам семантизации, как более быстрым и приоритетным, в противовес невербальным, которые рассматриваются в качестве вспомогательных.

Вместе с тем в целом ряде случаев невербальные способы семантизации лексики, прежде всего, иллюстрации, определяемые в словаре методических терминов как «визуальные средства обучения, компоненты содержания учебника или урока, средства наглядности (рисунки, фотографии, таблицы, схемы и т. п.), поясняющие или дополняющие какой-либо текст» [2], приобретают особую значимость и переходят из разряда дополнительных в разряд первостепенных.

Это определяется самой сущностью остенсивной семантизации лексики на занятии — стремлением основывать развитие мышления человека на чувственно-наглядных впечатлениях, пробуждая у обучающихся аналитическую сторону их восприятия, а также обеспечить связь между конкретным и абстрактным в процессе приобретения знаний. Нельзя также забывать о том, что мыслительные операции обучающегося, как бы ни были они абстрактны, проходят всегда на каком-то наглядном фоне с учетом того, что «человек по своей природе обладает потребностью в том, чтобы наглядная картина объекта познания постоянно витала перед анализирующей и синтезирующей деятельностью его разума» [3, с. 180].

Природа остенсивной семантизации вплотную связана с некоторыми психофизиологическими особенностями восприятия и запоминания слов. Зрительный ряд и язык дополняют друг друга, и их совместное применение ведет к оптимизации восприятия информации. Уже известная информация с помощью иллюстрирования уточняется и углубляется.

Все эти принципы активно используются при создании школьной учебной литературы по иностранному языку, но на вузовском этапе они почти перестают работать. Особенно характерно это для учебников в специализированных вузах. Именно в этой связи столь небогатые на семантизирующие иллюстрации

отечественные учебные издания по иностранному языку на занятиях часто дополняются презентациями или видеоподкастами на определенные темы. Причем дополнительный учебный материал, содержащий иллюстративный ряд, готовится как самим преподавателем, так и курсантами в форме докладов и сообщений. И это следует рассматривать не как дань «моде на презентации», а как стремление следовать естественному психофизиологическому алгоритму работы нашего мозга с определенной информацией.

Вместе с тем даже беглое знакомство с вузовской учебной литературой по иностранному языку, в частности для юристов, показало очень низкий уровень использования остенсивной семантизации лексики. Малое количество иллюстраций в учебных пособиях для специализированных вузов часто объясняется их информативной избыточностью, большим количеством абстрактной лексики, визуальная семантизация которой весьма затруднительна, техническими причинами и т. п. Действительно, применение иллюстраций оправдано только в тех случаях, когда они действеннее языковых объяснений, проще, экономичнее, точнее и понятнее. Определенную конкуренцию вербальным способам семантизации иллюстрации могут составить при работе с конкретной лексикой, особенно в тех случаях, когда она имеет культурную маркированность.

Не вдаваясь в специфику классификаций культурно-маркированной лексики, остановимся на двух ее наиболее распространенных видах — реалиях, обозначающих явления и предметы, характерные для какой-либо одной культуры и отсутствующие в другой, и фоновой лексике, т. е. понятийно тождественных лексических единицах, различающейся культурно обусловленными фрагментами периферии своего лексического значения.

Реалии традиционно относят к безэквивалентной лексике, и основным способом ее семантизации в переводоведении и лингвострановедении признается толкование, подкрепляемое калькированием или транслитерированием, а также поиск аналогов, представляющих наиболее близкие по значению слова из переводного языка. И все же в значительном количестве случаев этого бывает недостаточно без использования иллюстраций.

Можно долго и подробно описывать в разделе «Язык для общих целей» достопримечательности Лондона, Парижа или Берлина, но так и не добиться полноты понимания значения слов-реалий, не раскрыть культурную неповторимость обозначаемых ими внеязыковых объектов. Использование же иллюстраций сделает их семантизацию и точнее, и экономичнее во временном отношении. Это положение в методике преподавания иностранного языка далеко не ново, но применение его при разработке учебной литературы почему-то ча-

сто забывается, даже при подготовке таких общеобразовательных тем, как «Учеба», «Город», «Страна изучаемого языка».

Остенсивная семантизация может быть очень эффективной и в учебном блоке «Язык для специальных целей». Так, например, отсутствующее в российской правоприменительной практике «Sicherungsverwahrungsanstalt» достаточно легко определяется вербально как «учреждение для исполнения меры безопасности в виде лишения свободы лица не в качестве наказания за совершенное им преступление, а в качестве средства предупредить возможное совершение этим лицом уголовно наказуемых деяний» [4]. Однако необходимого представления об учреждениях, исполняющих данный вид заключения без иллюстрации получить невозможно. Изображения учреждений дадут недостающую для точного восприятия объекта информацию о режиме исполнения заключения, средствах предупреждения побегов, социализации заключенных и т. п.

Фоновые слова, как особая группа культурно-маркированной лексики, в ряде случаев признается для семантизации еще более трудной, чем реалии. В ходе семантизации фоновой лексики понятийная тождественность постоянно вызывает в сознании обучающегося появление культурно обусловленного прототипа, т. е. некоего абстрактного образа соотносимого объекта с его типичными для данной культуры свойствами. Для элиминирования этого явления особую роль может сыграть остенсивная семантизация (фотографии или рисунки), что с успехом делается, например, при семантизации специализированной лексики, где, например, немецкие *offene Justizvollzugsanstalten* ‘учреждения открытого типа’ почти всегда ошибочно представляются российским обучающимся в виде колоний-поселений, а перевозка заключенных никогда не ассоциируется со специальным автобусом.

Помимо этого, у понятийно тождественных объектов часто обнаруживается особая культурная динамика. Так, например, приходится дополнительно подчеркивать, что немецкий компот нельзя пить, но можно только есть, а английские дома отсчет этажей начинают с нашего второго этажа и т. п. Уточнить данные культурологические особенности с успехом может остенсивная семантизация. В определенных случаях для этого может потребоваться несколько иллюстраций, что только приветствуется. С другой стороны, необходимо соблюдать принцип дидактической достаточности при семантизации лексики и не превращать учебное пособие в своего рода журнал комиксов.

Серия иллюстраций на определенную тему позволяет выйти на иной уровень семантизации культурно-маркированной лексики, а именно отразить ее особенность в некоторой совокупности, придав процессу семантизации определенную культурологическую объемность. Например, при семантизации слова

die Polizei такая визуальная «объемность» может быть достигнута не только с помощью иллюстраций, показывающих действия различных служб в Германии, но и фотографий, демонстрирующих знаки отличия, нашивки (шевроны), информирующие о принадлежности к той или иной федеральной земле, и т. д.

Комплекс иллюстраций в учебных пособиях с большой эффективностью можно использовать как материал для заданий, включая задания на комбинирование извлекаемой из них информации с информацией из текстовых источников. Конечно, для этого потребуются иллюстрации, подобранные с особой тщательностью, но при современных технических возможностях это не может быть непреодолимой трудностью.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, несмотря на всю «компьютеризацию» учебного процесса, учебник или учебное пособие остаются основными источниками знаний и поэтому от их качества и иллюстративности напрямую зависит эффективность обучения. При этом необходимо особо подчеркнуть, что подбор иллюстраций, семантизирующих культурно специфическую лексику, не может быть процессом спонтанным, но должен быть подчинен основной цели — наиболее полному раскрытию культурного компонента, хранящегося в плане содержания лексической единицы.

Список основных источников

1. Девкин, В. Д. Зрительная образность и раскрытие семантики слов / В. Д. Девкин // Дидактические принципы и повышение эффективности преподавания иностранных языков аспирантам и научным работникам : тез. докл. и материалы для обсуждения. — М. : Изд-во МПГИ им. В. И. Ленина, 1985. — С. 11–18. [Вернуться к статье](#)
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. И. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с. [Вернуться к статье](#)
3. Славин, А. В. Наглядный образ в структуре познания / А. В. Славин. — М. : Политиздат, 1971. — 271 с. [Вернуться к статье](#)
4. Большой юридический словарь / В. Н. Додонов [и др.]. — М. : Инфра-М, 2001. — 720 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 371.64

В. В. Гринько

*головний бібліотекар відділу соціокультурної роботи
Полтавської обласної бібліотеки для юнацтва
імені Олесь Гончара (Україна)*

А. В. Лисенко

*доцент кафедри українознавства,
культури та документознавства
Полтавського національного технічного університету
ім. Ю. Кондратюка, кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна)*

О. В. Тєвікова

*доцент кафедри українознавства,
культури та документознавства
Полтавського національного технічного університету
ім. Ю. Кондратюка, кандидат історичних наук,
доцент (Україна)*

БІБЛІОТЕКА ЯК ЦЕНТР МЕДІАОСВІТИ

У статті автори проаналізували діяльність відділу соціокультурної роботи Полтавської обласної бібліотеки для юнацтва імені Олесь Гончара та його активне співробітництво з різними установами та організаціями з проблем медіаграмотності. Оскільки сьогодні суспільство потребує ширшого вироблення навичок медійної та інформаційної грамотності в умовах пропагандистсько-психологічних війн, одним із ключових завдань бібліотек є створення різноманітних проєктів та студій з проблем медіаосвіти

БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализирована деятельность отдела социокультурной работы Полтавской областной библиотеки для юношества имени Олесь Гончара и его активное сотрудничество с различными учреждениями и организациями по проблемам медиаграмотности. Поскольку сегодня общество требует выработки навыков медийной и информационной грамотности в условиях пропагандистско-психологических войн, одной из ключевых задач библиотек является реализация различных проєктов и проведение исследований по проблемам медиаобразования.

LIBRARY AS A CENTRE FOR MEDIA EDUCATION

In the article, the authors analysed the activities of the department of socio-cultural work of the Poltava Regional Library for Youth named after Oles Honchar and his active cooperation with various institutions and organizations on media literacy issues. The emergence of new technologies in various spheres of public life helps libraries adapt to the modern information space and increase their competitiveness in the market. Today, society

needs more extensive media and information literacy skills in advocacy and psychological wars, which is focused on the creation of diverse projects and studies on media culture and media education.

Інтенсивність та обсяг документних потоків і масивів, що циркулюють у постіндустріальному суспільстві, змушують модернізувати систему пошуку й оброблення інформації, оптимізувати форми її репрезентування. Поява нових технологій у різних сферах суспільного життя допомагає бібліотекам і її працівникам адаптуватися до сучасного інформаційного простору, підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку праці. Як зазначає Т. Сафонова: «Вони сприяють внесенню змін у структуру бібліотеки, кардинальній перебудові традиційних видів діяльності, виступають важливою умовою подальшого інноваційного розвитку бібліотечно-інформаційної сфери» [1, с. 23]. Прикладом інсталювання новітніх методів інформаційного обслуговування в професійну діяльність бібліотечних працівників є створення різноманітних проектів, студій з проблем медіакультури та медіаосвіти.

Так, працівники Полтавської обласної бібліотеки для юнацтва імені Олеся Гончара переконані, що в сучасних умовах інформаційного простору, коли до традиційних книжкових фондів нині додалися аудіо та відеоматеріали, електронні ресурси, соціальні мережі типу You Tube, Twitter, Facebook та інші, коли постійне зростання кількості їх користувачів стало вагомим аргументом у справі популяризації бібліотек, коли пріоритетним джерелом інформації у суспільстві став Інтернет і взяв на себе частину функцій бібліотеки, її традиційна роль потребує значних змін. Справедливо зауважує директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України академік В. Биков: «Щоб інформаційний простір був гуманістичним, позитивно спрямованим і виконував виховні функції, він повинен бути насиченим відповідним контентом і необхідно зробити все можливе для того, щоб кожний новий винахід не завдавав шкоди, а служив на благо людині» [2, с. 234].

У світі інформаційних воєн і пропаганди, медіаграмотність і критичне мислення належать до ключових компетенцій, які дозволяють не губитися в інформаційному потоці. Останніми роками через «гібридну війну» в нашій країні питання медіаграмотності опинилося на порядку денному, тому що стало ще й питанням національної безпеки країни.

Оскільки працювати з інформацією пересічних громадян спеціально не навчали, тому саме бібліотеки як дієві центри комунікації мають стати в авангарді українського інформаційного фронту, одним із найдоступніших центрів медіаосвіти. Сучасний, креативний бібліотекар, який іде в ногу з часом, може долучитися до цієї почесної місії і зробити вагомий внесок у всебічну підготов-

ку учнівської та студентської молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасними медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності та медіакомпетентності.

Починаючи з 2010 року в Україні у системі освіти розгорнулася експериментальна діяльність та створення науково-методичних засад упровадження медіаосвіти в навчальних закладах. До цієї інноваційної програми увійшли лише 10 регіонів України. Оскільки обласна бібліотека для юнацтва імені Олеся Гончара тісно співпрацює зі школою, колективом було вирішено долучитися до медіаосвітньої діяльності. Бібліотека відкрила нову грань своєї роботи, заснувавши першу серед бібліотек області студію медіакультури та грамотності для молоді «Відкритий простір», керівником якої стала головний бібліотекар відділу соціокультурної роботи Валентина Гринько.

Мета роботи студії — навчити учасників орієнтуватися у сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів ЗМІ, аналізувати, розшифровувати та використовувати закодовану в медіаповідомленнях інформацію, знати правила культури спілкування в інформаційному суспільстві та методи захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації. Студійці мали змогу творчо реалізуватися через засоби медіа, самостійно наповнювати інформаційний простір, створюючи відео-, аудіопродукти тощо. На заняттях учасники студії знайомилися з основними видами медіа та поняттям «інформаційна війна», аналізували український інформаційний простір та ті процеси, які в ньому відбуваються. Цікавими та змістовними були заняття за темами: «Медіа і діти», «Місце книги у світі медіа», «Критичне мислення в сучасному світі та протидія пропаганді», «У кожного своя «собачка» в голові», «Друковані мас-медіа. Структура сучасної газети», «Мистецтво оживих малюнків» (анімація) та інші. Особливу популярність серед студійців викликав модуль «Журналістське розслідування», адже журналістика — це професія, що динамічно розвивається. Студійці самостійно розробляли стратегію проведення розслідування та здійснювали пошук необхідної інформації про традиційне та дистанційне навчання, готували журналістські матеріали до Інтернет-видання «Новини Полтавщини».

У рамках роботи студії молодь займалася і власною медіаторчістю. Заняття, присвячені анімації та фотозйомці, дали простір для фантазії та втілення творчих задумів. У 2017 р. учасники проекту створили свій перший пластиліновий мультфільм «Шкільне кохання». Творчий доробок студії було представлено широкому загалу в м. Києві в рамках роботи V міжнародної науково-методичної конференції з медіаосвіти та медіа грамотності. Керівник студії «Відкритий простір» представила свої напрацювання з розвитку критичного,

креативного та піклувального мислення у секції «Медіаграмотність як громадянська компетентність». Вихованці студії медіакультури та грамотності мали змогу спробувати себе у ролі диктора та ведучого, співпрацюючи з телеканалами «ІРТ-Полтава» та «Місто+», маючи унікальну можливість побувати по той бік екрану.

З метою обміну досвідом на запрошення Полтавської обласної бібліотеки для юнацтва імені Олеса Гончара в березні 2018 р. письменниця А. Коршунова, яка вже понад сім років викладає медіаосвіту в Сумській обласній гімназії-інтернаті для обдарованих дітей та є керівником гуртка «Основи журналістики», в рамках роботи студії медіакультури та грамотності «Відкритий простір» провела інтерактивне заняття за темою «Маніпуляція свідомістю через викривлення історичної пам'яті».

Українське суспільство потребує ширшого вироблення навичок медійної та інформаційної грамотності своїх громадян в умовах пропагандистсько-психологічних війн. Заклади культури і, зокрема, бібліотеки — саме ті інституції, що мають усі можливості для того, щоб долучитися до формування медіаграмотного споживача. Саме тому бібліотека стала майданчиком для проведення тренінгів для користувачів різних вікових категорій і має власного медіатренера. Вперше у 2015 р. В. Гринько долучилась до Проекту «Програма медіаграмотності для громадян» як тренер. Щорічно підвищуючи свою кваліфікацію, ділиться цікавими знахідками у проведенні тренінгів, сучасними методами роботи з медіасередовищем та напрацюваннями у сфері бібліотечно-го медіапростору. Для аудиторії дорослого віку постійно проводяться тренінги «Маніпуляції в ЗМІ та як їм протистояти», «Не потони в інформаційному дощі», «Механізми та фактори впливу медіа, види та технології маніпулювання мас-медіа», «Вірити не потрібно перевіряти: де ставимо кому?» та ін.

Бібліотека вже декілька років поспіль працює в напрямку поширення медіаосвітніх практик для своїх користувачів. Здобути за ці роки досвідом активно ділиться з колегами. Для бібліотекарів шкіл міста було проведено тренінг «Психологічні особливості сприйняття інформації: сучасна бібліотека для медіаграмотності користувачів». У рамках семінару-практикуму для працівників районних (міських) ЦБС та бібліотек ОТГ області, відповідальних за роботу з юнацтвом «Бібліотечне обслуговування молоді: розширення функцій та інноваційних напрямків» було проведено тренінг-практикум «Медіа- та інформаційна грамотність: новий функціонал бібліотеки» та майстер-клас «Психологічні гачки маніпулятора. Психотехнології в рекламі». Головним завданням заходу було представлення та знайомство з найкращим досвідом медіаосвітньої роботи з молоддю, а також показати, що бібліотекарі —

люди багатofункціональні, і в епоху бурхливого розвитку інформаційних технологій здатні зробити неабиякий внесок у формування культури безпечного медіаспоживання та спонукати молодь до реалізації власної творчості засобами сучасних медіа.

Налагоджено співробітництво бібліотеки з Полтавським обласним центром перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій. На виконання Програми розвитку місцевого самоврядування у Полтавській області у лютому 2017 року відбулося заняття для сільських і селищних голів на тему «Використання сучасних інформаційних технологій у діяльності органів публічного управління. Медіаграмотність публічного службовця».

Активно працюють бібліотекарі зі студентами, учителями та науковцями. Так, В. Гринько виступила з доповіддю «Медіаосвіта як новий функціонал бібліотеки» на Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Впровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів», за результатами якого у 2017 р. було видано методичний збірник «Медіаосвіта у загальноосвітніх навчальних закладах Полтавської області: експериментальний пошук» [1]. У збірнику також представлено досвід спільної роботи студії «Відкритий простір» та КЗ «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 28 Полтавської міської ради Полтавської області», а учні закладу В. Гуміров та А. Менчинський, учасники літньої медіашколи, організованої Академією української преси, провели для студійців бібліотеки тренінг «Як створити шкільну газету».

Значною медіаосвітньою подією для бібліотеки стала участь у VI міжнародній науково-методичній конференції з медіаосвіти та медіаграмотності «Національна розмова: розвиток медіаграмотності в Україні» (2018 р., м. Київ). Захід мав на меті зібрати близько 200-т медіаосвітян для обміну професійним досвідом та практичними напрацюваннями.

Отже, робота в Полтавській обласній бібліотеці для юнацтва імені Олеся Гончара триває і успішно розвивається, тут вироблена власна стратегія організації та координації роботи структурних підрозділів, що дає підстави стверджувати, що цей напрям діяльності є стратегічно важливим, оскільки активне впровадження медіакультури та медіаграмотності в усі сфери життя молоді, громади — запорука міцної нації та сприяє єднанню громадян нашої держави.

Список основних джерел

1. Медіаосвіта у загальноосвітніх навчальних закладах Полтавської області: експериментальний пошук дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського та регіонального рівнів / упор. К. М. Муліка. — Полтава : ПОІППО, 2017. — 182 с.

[Вернуться к статье](#)

2. Биков, В. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем / В. Биков // Личность в Едином образовательном пространстве : сб. науч. статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5–7 мая 2010 г.) / под науч. ред. проф. К. Крутий. — Запорожье : ООО ЛИПС ЛТД, 2010. — Ч. 2. — С. 234–243.

[Вернуться к статье](#)

УДК 371+004.738

В. В. Демидко

*старший преподаватель кафедры общей и профессиональной педагогики
Республиканского института профессионального образования
(Беларусь)*

РАЗВИТИЕ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*В статье охарактеризованы основные особенности постиндустриального общества. Описаны понятия *soft skills* и *hard skills*, а также даны характеристики основных «мягких навыков». В статье приведена и описана типология учебных блогов. Выделены и охарактеризованы модели использования блогов в учебном процессе, способствующие развитию «мягких навыков» учащихся.*

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS OF STUDENTS THROUGH THE USE OF BLOGS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Blogs can be used in the educational process for development of soft skills of students. Soft skills are a combination of people skills, social skills, communication skills, character or personality traits, attitudes, career attributes, social intelligence and emotional intelligence quotients, among others, that enable people to navigate their environment, work well with others, perform well, and achieve their goals with complementing hard skills. Model blog of project and model blog for independent work can be used for development of soft skills of students. Through the blog (model blog of project), the students share their reflections, complete a writing project, read, and comment on other students' posts. Through the blog (model blog for independent work), students alone or in groups do their homework or students create blog and write to the blog on the topics of the course. These models develop soft skills such as communication skills, teamwork skill, time management, information skills and other soft skills.

Современный этап развития общества называется постиндустриальным. Для постиндустриального общества характерны инновационная промышленность, научные разработки как движущая сила экономики, индустрия знаний и, соответственно, потребность в высокообразованных и обладающих творческим подходом работниках. В постиндустриальном или же инновационном обществе существуют противоречия, связанные, с одной стороны, с развитием образования, его массовой доступностью. С другой же стороны, технологии проникают во все сферы деятельности человека — от промышленности до образования. И человек сталкивается с проблемой роботизации и компьютеризации многих профессией, заменой человека машиной.

Исходя из данных противоречий во второй половине XX века начинают формироваться идеи о так называемых soft skills («мягкие навыки») и hard skills («жесткие навыки»). «Жесткие навыки» — это профессиональные навыки и умения, в то время как «мягкие навыки» — это «комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью» [1].

«Мягкие навыки», также характеризующиеся как надпрофессиональные, носят надпредметный характер. «Мягким навыкам», в отличие от «жестких», можно обучать на любой учебной дисциплине, так как данные навыки могут приобретаться параллельно с навыками и умениями по определенной профессии.

К «мягким навыкам» относятся коммуникативные навыки, которые позволяют наладить эффективное общение не только с будущими коллегами по работе, но и с начальством, а также помогут презентовать себя на собеседовании (навыки самопрезентации), справиться с конфликтом, найти выход из кризисной ситуации. Коммуникативные навыки — это умение легко устанавливать контакт с людьми, поддерживать разговор, умение отстаивать свою позицию (аргументация и убеждение) и находить общие решения, уметь договариваться с людьми (командная работа).

К «мягким навыкам» относятся навыки self-менеджмента, а именно те навыки, которые позволяют контролировать свое время, справляться со стрессами, приобретать полезные для здоровья привычки и эффективно контролировать свое состояние.

Также к «мягким навыкам» относятся базовые навыки программирования, поиска информации, обработки и анализа информации, навыки медиаграмотности, навыки эмоционального интеллекта, а именно самопознание, способность сочувствовать и понимать других людей, умение оказывать поддержку, т. е. все то, что не умеют делать машины.

«Мягкие навыки» имеют большую гуманитарную составляющую и плохо поддаются измерениям и тестированиям. Однако именно данные навыки на сегодняшний день считаются самыми востребованными навыками для XXI века, т. к. именно данные навыки нацелены на формирование человека-творца, а не человека-потребителя. Как отмечал психолог А. Г. Асмолов, в XXI веке будет востребован человек-творец, активный и свободный, не являющийся марионеткой социальной среды [2].

Развивать мягкие навыки учащихся можно на любой учебной дисциплине параллельно с приобретением умений и навыков по основной профессии. На

сегодняшний день существуют различные методики и образовательные технологии, способствующие развитию «мягких навыков» у учащихся. В данной статье мы рассмотрим развитие «мягких навыков» учащихся при помощи блогов.

Блог — от англ. blog («web log») — «сетевой журнал», или «дневник событий» — один из популярных социальных сервисов, представляющий собой Web-пространство, основное содержимое которого — тексты, объявления, записи, изображения или мультимедиа [3].

По авторскому составу, согласно типологии учебных блогов, приведенной Ж. Е. Ермолаевой, выделяются преподавательские блоги, студенческие блоги и коллективные блоги курса. О. Г. Сорока в статье «Блог класса для учителя» описывает такие модели учебных блогов, как модель блога-урока, модель использования блога для поддержки воспитательного проекта, модель блога-площадки проекта и модель блога как средства поддержки самостоятельной работы учащихся [4]. Основываясь на данных работах, мы будем рассматривать такие типы блогов по авторству, как студенческие блоги и модели блогов — модель блога-площадки проекта и модель блога как средства поддержки самостоятельной работы учащихся. В двух данных моделях, согласно О. Г. Сороке, блоги ведутся самими учащимися, а не преподавателем. Данные модели были выбраны нами для использования в учебном процессе с целью развития «мягких навыков» учащихся в связи с тем, что именно в данных моделях учащиеся могут проявить свое творчество и активность в наибольшей степени.

Модель блога-площадки проекта используется для проектной деятельности учащихся. Проект может разрабатываться учащимся как индивидуально, так и совместно с другими учащимися. При совместной работе над проектом и отражении каждого этапа работы над проектом в блоге у учащихся развиваются такие «мягкие навыки», как коммуникативные навыки, навыки работы в команде. Как при индивидуальной, так и при совместной работе над блогом-площадкой проекта у учащихся развиваются навыки работы с информацией, самопрезентации, тайм-менеджмента. Работа над проектом и создание блога-площадки проекта могут осуществляться в качестве длительного домашнего задания по той или иной учебной дисциплине (каждый этап проекта и его описание в блоге — это одно домашнее задание, и таких заданий может быть 3–5 и т. д.), а также могут быть реализованы проекты в рамках внеклассной работы с учащимися — проекты социального и культурного содержания.

Модель блога как средства поддержки самостоятельной работы учащихся используется на учебных дисциплинах и может быть реализована в нескольких вариантах. Первый вариант — блог — учебная тетрадь ученика. В данном варианте учащимся предлагается все домашние задания выполнять на страницах

своего блога, а ссылки на выполненное задание высылать педагогу. При использовании данного варианта для развития «мягких навыков» учащихся лучше создавать парные или же коллективные блоги учащихся и, соответственно, при выдаче домашнего задания разделять зоны ответственности между учащимися, так как именно в таком случае будут развиваться коммуникативные навыки учащихся, навыки работы в команде, ответственность за принятые решения.

Еще один вариант — блог-конспект (мультимедиа-учебник). Стоит отметить, что О. Г. Сорока в своей статье «Блог класса для учителя» предлагает вести конспект учебных занятий по теме в блоге самому преподавателю. Однако для развития «мягких навыков» учащихся мы можем данный вариант использования блогов в учебном процессе перевернуть в другую сторону. Учащимся можно предложить создать блог и по итогам каждой пройденной темы в блоге писать статьи, снимать видеосюжеты или же рисовать схемы, графики, делать фотографии. В данном случае учащимся стоит заранее сообщить о том, что приветствуются оригинальность и творческий подход. Такие блоги могут вестись как индивидуально, так и в парах или же группах. В конце изучения учебной дисциплины проводится конкурс блогов.

Приведенные выше варианты использования блогов для развития «мягких навыков» учащихся тесным образом связаны с учебными дисциплинами, учащиеся в своих блогах работают над материалом тех учебных дисциплин, которые они изучают. При этом параллельно с изучением основной учебной дисциплины, приобретением знаний и умений, например, по будущей профессии учащихся или же, например, по биологии или химии, у учащихся также развиваются необходимые в XXI веке «мягкие навыки».

Также стоит отметить, что современные учащиеся, которые, как отмечал исследователь М. Пренски, являются «цифровыми аборигенами», достаточно быстро создают блоги на любой из доступных блог-платформ, а значит, преподавателю не придется тратить время своей учебной дисциплины на подробное изучение с учащимися особенностей работы с той или иной блог-платформой [5]. С другой же стороны, блоги сами по себе не развивают «мягкие навыки» учащихся, они являются лишь инструментом для развития «мягких навыков». И, соответственно, преподавателю при работе с блогами также придется уделять гораздо больше внимания самому содержанию материалов, подготовленных учащимися, взаимодействию учащихся друг с другом, в том числе и обучению учащихся нормам общения в сети, правилам ведения аргументированных дискуссий, правилам продуктивной работы в команде, контролировать соблюдение учащимися сроков выполнения тех или иных заданий.

Таким образом, использование блогов, которые создаются и активно ведутся учащимися в рамках той или иной учебной дисциплины, может способствовать развитию «мягких навыков» у учащихся. Блоги для развития «мягких навыков» учащихся можно использовать как в вузе, колледже, так и в старших классах общеобразовательной школы.

Список основных источников

1. Workforce connections Key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields [Electronic resource] / L. H. Lippman [and etc.] // Child Trends. — 2015. — Mode of access: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSOFTSKILLS1.pdf>. — Date of access: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)
2. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 768 с. [Вернуться к статье](#)
3. Ермолаева, Ж. Е. Использование блог-технологий в учебном процессе вуза [Электронный ресурс] / Ж. Е. Ермолаева. — Режим доступа: <https://www.eduneo.ru/ispolzovanie-blog-texnologij-v-uchebnom-processe-vuza/>. — Дата доступа: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)
4. Сорока, О. Г. Блог класса для учителя [Электронный ресурс] / О. Г. Сорока. — БГПУ. — Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/3778/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_2013_2.pdf. — Дата доступа: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)
5. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // MCB University Press. — 2001.— Vol. 9, No. 5. [Вернуться к статье](#)

УДК 378.016

А. В. Коклевский

*доцент кафедры педагогики и проблем развития образования
Белорусского государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент*

РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В статье обоснована роль медиаобразования в формировании полипрофессиональных компетенций выпускников университета в целях устойчивого развития. Раскрыты существенные характеристики медиаобразования как необходимого условия для формирования полипрофессиональных компетенций в целях устойчивого развития. Представлен механизм формирования полипрофессиональных компетенций выпускников университета в целях устойчивого развития посредством медиатехнологий. Описывается педагогический опыт автора по включению медиатехнологий в учебный процесс классического университета.

THE ROLE OF MEDIA EDUCATION IN THE FORMATION OF POLYPROFESSIONAL COMPETENCES OF GRADUATES UNIVERSITY FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article substantiates the role of media education in the formation of poly-professional competencies of university graduates for sustainable development. The essential characteristics of media education are disclosed as a prerequisite for the formation of poly-professional competencies for sustainable development. A mechanism for the formation of poly-professional competencies of university graduates for sustainable development through media technologies is presented. It describes the pedagogical experience of the author on the inclusion of media technology in the educational process of a classical university.

В настоящее время широкую популярность наряду с традиционным (формальным) образованием приобретают такие виды образования, как неформальное и информальное образование. Это обуславливается следующими факторами:

- осознанием потребителями образовательных услуг такого образовательного тренда, как *life-long learning education* (образование на протяжении всей жизни);
- неудовлетворенностью потребителями образовательных услуг в полной мере результатами формального образования, полученного в университете, в

связи с чрезмерным академизмом процесса обучения, отставанием учебных программ от реалий социума, экономики и техносферы;

- стремлением обучающихся в относительно короткий срок приобрести / развить компетенции в конкретной профессиональной области в связи с ее популярностью, а также из-за изменения сферы трудовой деятельности.

Большинство выпускников университетов, вступивших в самостоятельную трудовую деятельность организации (компании, предприятия), вовлекаются в процесс одного из направлений неформального образования — корпоративное обучение. Такое обучение характеризуется наиболее полным учетом потребностей сотрудников, ярко выраженной практической направленностью и достаточно гибкими учебными программами, а также возможностью выбора места и времени для обучения.

Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий способствовало становлению и развитию таких видов обучения, как дистанционное и смешанное. Кроме того, развитие таких технологий стимулировало такой вид неформального образования, как самообучение.

В логике проводимого нами исследования выделим в качестве отдельного конструкта «медиаобразование», стоящее на границе формального и неформального образования, и рассмотрим его роль в формировании полипрофессиональных компетенций выпускников университета в целях устойчивого развития. В данной статье *полипрофессиональные компетенции для устойчивого развития* (далее — ППК) определяются нами как система знаний, умений, навыков и опыта, призванная обеспечить решение выпускниками университета интегративных межпрофессиональных задач созидательного характера в интересах гармоничного развития человека, экономики и природы.

Рассмотрим основные определения термина «медиаобразование» и определим его сущностные характеристики, способствующие наиболее эффективному формированию ППК.

Исследователями в области медиаобразования наиболее часто цитируется определение ЮНЕСКО: медиаобразование — это «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике» [1, с. 8]. Причем сущность медиаобразования не сводится лишь к использованию медиа в качестве вспомогательных средств в преподавании основ естественных и точных наук.

Российский исследователь И. А. Фатеева под термином «медиаобразование» понимает организованный и устойчивый процесс коммуникации, поро-

дающий обучение как производству массмедиа, так и пользованию ими [2, с. 12].

Известный российский теоретик медиаобразования А. В. Федоров предлагает следующую дефиницию: медиаобразование — это «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» [3, с. 12].

Таким образом, наиболее значимыми сущностными характеристиками термина «медиаобразование» являются: *обучение практическим умениям пользованию массмедиа, организованный и устойчивый процесс коммуникации и процесс развития личности с целью формирования творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов.*

Компетентностный подход в образовании называют «умениевым» подходом (А. М. Новиков и др.). Обобщенные умения лежат в структуре любой компетенции. Следовательно, обобщенные умения для овладения современными средствами массовой коммуникации могут выступать базисом ППК.

Формирование и развитие любых компетенций, в т. ч. и ППК, невозможно осуществить в короткий срок в рамках только одной учебной дисциплины / курса. Следовательно, формирование ППК должно представлять собой организованный, продолжительный и устойчивый процесс в рамках получения высшего образования в университете.

В основе универсальных (метапредметных, полипрофессиональных) навыков, компетенций лежат творческое и критическое мышление, способность к продуктивной коммуникации [4]. На основании этого можно утверждать, что медиаобразование, в отличие от формального образования, обладает существенным потенциалом, способствующим эффективному формированию ППК.

Для проводимого нами исследования наиболее ценным является непрофессиональное (массовое) медиаобразование, обращенное к массовой аудитории и готовящее компетентных потребителей медиа (И. А. Фатеева) [2, с. 34].

Нами в ходе проведения исследования по теме «Формирование полипрофессиональных компетенций выпускника современного университета, востребованных в условиях перехода к устойчивому развитию» была научно обоснована и определена система ППК выпускников современного университета, состоящая из шести групп компетенций: информационные, организационно-

управленческие, кросс-культурные, компетенции сотрудничества, проектно-созидательные компетенции и компетенции перманентного саморазвития [4].

В логике данной статьи рассмотрим механизм формирования *информационных компетенций* и *компетенций сотрудничества* выпускников университета в целях устойчивого развития с использованием медиатехнологий. В настоящей статье мы будем рассматривать медиатехнологию в широком смысле как технологию работы с информацией.

При рассмотрении механизма формирования ППК выпускников университета целесообразно выделить два направления. Первое направление — это поиск и отбор информации для наполнения образовательного контента. Второе — технологическое сопровождение учебного процесса.

Результаты констатирующего педагогического эксперимента показали, что преподаватели не испытывают существенных затруднений в поиске учебной информации и при этом используют достоверные источники. Студенты же затрудняются в определении посредством массмедиа знаний существующих и потенциальных угроз человечеству в экономической, социальной и экологической сферах; демонстрируют недостаточные умения осуществлять поиск информации, работать с массивными информационными потоками, творчески использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в области двух и более профессий. Также у обучающихся была зафиксирована низкая способность осуществлять селекцию информации, выполнять работу в роли представителя виртуальной команды при решении межотраслевых проблем. По результатам анкетирования опыт применения ИКТ для решения межотраслевых задач устойчивого развития имеют лишь 3 % студентов. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности у студентов информационных компетенций и недостаточно развитом их критическом мышлении.

С целью формирования информационных компетенций студенты индивидуально и в составе активно вовлекались в поиски, отбор информации (текстуальной, графической, видео и др.) для проектирования учебных заданий: кейсов, компетентностных задач, ситуаций для сценариев деловых игр и др. Это способствовало эффективному формированию у них не только информационных компетенций, но и компетенций сотрудничества. Причем более продуктивно такая работа протекала в командном формате. Студенты и магистранты в процессе изучения учебных дисциплин «Педагогика» и «Педагогика и психология высшей школы» дополнительно выполняли учебно-исследовательские проекты психолого-педагогической направленности, готовили и проводили мини-занятия / воспитательные мероприятия, тренинги, важными составляющими которых выступали поиск, анализ, обработка, синтез и интерпретация инфор-

мации социального, экономического и экологического характера. В ходе практических занятий в процессе применения интерактивных методов обучения: учебных дебатов, дискуссий, круглого стола, мозгового штурма с использованием процедуры оценивания преподавателем, само- и взаимооценивания — осуществлялись осмысление и критика представленных студентами учебных заданий. Такой подход к формированию ППК позволил усилить активность студентов и их субъектную позицию в процессе обучения, повысить ответственность за результаты работы с информацией. Также обучающиеся получили опыт сотрудничества и применения ИКТ для решения межотраслевых задач устойчивого развития.

Рассмотрим более подробно следующее направление — технологическое сопровождение учебного процесса.

Во-первых, нами осуществлялось обучение студентов следующим технологиям визуализации информации: майндмэппинг, кластеринг и скрайбинг. В ходе творческих зачетов по учебным дисциплинам студенты демонстрировали результаты своей учебно-исследовательской деятельности в формате ментальных карт, кластеров и рисунков.

Во-вторых, в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин в объеме около 30 % учебных занятий применялась медиатеchnология «перевернутого обучения». Сущность данной технологии заключается в использовании интегрированных в единую систему традиционных и инновационных форм, методов, средств обучения, обеспечивающих ведущую роль студентов в обучении и способствующую формированию и развитию у них полипрофессиональной компетентности (в т.ч. и медиакомпетентности). Рассматриваемая нами образовательная технология предполагает использование педагогами и студентами в учебном процессе различных средств и приемов обучения / самообучения и диагностики / самоконтроля его результатов: традиционных учебников, учебных пособий на (печатной основе). Также технология «перевернутого обучения» базируется на активном применении в учебном процессе видеоконтента, массмедиа, интернет-ресурсов электронных средств (учебно-методических комплексов дисциплин). Применение медиатеchnологии «перевернутого обучения» в процессе формирования ППК способствовало:

- повышению у студентов учебной мотивации посредством многообразия медиа, интеракции и геймификации обучения, усиления функций само- и взаимоконтроля результатов обучения;

- реализации лично ориентированного обучения благодаря субъект-субъектным отношениям в процессе обучения в диаде «преподаватель — студент»; это обеспечивало психологический комфорт участников образовательно-

го процесса, повышению активности обучающихся и продуктивности учебных результатов;

- индивидуальному темпу продвижения в обучении, вариативности форм контроля результатов обучения;

- повышению личной ответственности студентов за результаты образования, воспитанию у них самостоятельности и дисциплинированности;

- изменению функций педагога в процессе обучения студентов (от носителя, транслятора и контролера абсолютного знания к менеджеру, консультанту, тьютору);

- возможности повышения рейтинговых показателей студентов за счет самостоятельного поиска, селекции и интерпретации информации в контексте содержания учебной дисциплины;

- вовлечению студентов в разработку образовательного контента через проектную деятельность по конструированию учебных заданий, способствующую развитию у них критического, творческого и рефлексивного мышления.

В-третьих, еще одной эффективной технологией формирования ППК выпускников университета является технология развития критического мышления через чтение и письмо. Критическое мышление мы определяем как процесс сопоставления внешней информации с имеющимися у человека знаниями и принятие на основании этого решения о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что отвергнуть.

Технология развития критического мышления применялась нами при решении обучающимися учебно-исследовательских задач в составе микрогрупп по 4–5 человек следующим образом. На стадии *вызова* студентам предлагалось выбрать из нескольких текстов, посвященных проблемам устойчивого развития и содержащих амбивалентную информацию, один наиболее значимый. На стадии *осмысления содержания* обучающиеся анализировали, синтезировали, обобщали и систематизировали информацию, представленную в тексте. При этом использовались такие приемы организации работы, как «Кластер», «Двухчастный дневник», «Инсерт» и др. На заключительной стадии — *рефлексии* — студенты проводили мини-конференцию по итогам совместной работы с целью определения наиболее действенных путей решения проблемы.

Применение данной технологии в учебном процессе способствовало:

- активному восприятию обучающимися информации;
- проявлению студентами настойчивости в решении проблем социально-экономико-экологической сферы;

- рассмотрению обучающимися проблем в различных аспектах;

- выявлению причинно-следственных связей между явлениями;

- терпимому отношению к точкам зрения, альтернативным собственной.

Подводя итог сказанному, отметим, что в настоящее время для продуктивной реализации целей устойчивого развития необходима подготовка компетентных специалистов в классическом университете. Выпускники университета должны решать не только монопрофессиональные задачи, но и проблемы высокой степени сложности и неопределенности, в полипрофессиональной, межотраслевой сферах, а также глобальные проблемы человечества. Для формирования у выпускников университета ППК необходим поиск и научно-теоретическое обоснование и методико-технологическое сопровождение этого процесса.

В целостном педагогическом процессе современного университета для эффективного формирования ППК должны превалировать стратегии активного, коллективного обучения (проблемного, эвристического обучения как научного исследования и др.). Существенным образовательным потенциалом наряду с формальным образованием обладает медиаобразование и составляющие его медиатехнологии.

Медиатехнологии визуализации информации, технология «перевернутого обучения», технология развития критического мышления через чтение при условии их систематического применения в учебном процессе обеспечивают существенное образовательное приращение у студентов при формировании у них ППК.

Список основных источников

1. Media education. — Paris : UNESCO, 1984. — P. 8. [Вернуться к статье](#)
2. Фатеева, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации : монография / И. А. Фатеева. — Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2007. — 270 с. [Вернуться к статье](#)
3. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб пособие для вузов / А. В. Федоров. — Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. — 340 с. [Вернуться к статье](#)
4. Коклевский, А. В. Система полипрофессиональных компетенций будущих специалистов в целях устойчивого развития / А. В. Коклевский // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. — 2016. — № 3. — С. 119–125. [Вернуться к статье](#)

УДК 316.774:004.738

И. Л. Лукашкова

*доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Могилевского института МВД,
кандидат педагогических наук (Беларусь)*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УГРОЗЫ ВИРТУАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются угрозы виртуальной среды в контексте коммуникаций и особенности их проявления. Раскрыты формы проявления агрессивного поведения в Интернете и их негативные последствия для пользователей. Автором обозначены и охарактеризованы негативные явления сетевого пространства: кибербуллинг и его формы (секстинг, флейминг, харассмент, троллинг, киберсталкинг), социальная инженерия, вербовочная и пропагандистская деятельность экстремистских и религиозных организаций, действия мошеннических атак и лиц с психическими отклонениями.

INFORMATION AND COMMUNICATIVE THREATS OF VIRTUAL INTERACTION: FEATURES OF MANIFESTATION AND WAYS OF REALIZATION

Formation of the World wide web and its further development promoted creation of the new communicative platform. It not only gave to users other opportunities and advantages, but also initiated the communicative resources and specifics of functioning a set of risks.

The relevance of a problem of definition and detailed studying of information and communicative threats of network communications is caused by globality of their negative consequences for health and safety of users of Network. Researchers refer speech aggression, cyberbullying and its forms (a seksting, a fleyming, harassment, trolling, a kiberstalking), social engineering, recruiting activity of the extremist and religious organizations, actions of the fraudulent attacks and mentally-disordered persons to the most widespread information and communicative threats of virtual space. The information and communicative threats characterized in article do not exclude a possibility of emergence of other risks with development of Internet technologies. The complex research of new forms of information and communicative threats should be considered as a necessary condition and the scientific basis for search and development of effective ways and warning facilities and protection of participants of the virtual environment.

Интенсивное развитие и внедрение компьютерных технологий практически во все сферы жизнедеятельности современного человека, формирование Всемирной сети и активное использование ее ресурсов привело к возникновению совершенно иной (по возможностям и воздействию) коммуникативной

платформы. Особенности этого глобально-виртуального пространства коммуникации в последние годы являются объектом пристального внимания представителей научных сообществ различных областей знания. Наибольшую актуальность вызывают вопросы, связанные с исследованием угроз сетевых коммуникаций.

М. Кастельс, автор теории «сетевого общества», развивший ее в рамках логики концепции постиндустриального общества, полагает, что для нового типа общества характерна трансформация многих видов деятельности человека согласно сетевой логике [1].

Наблюдаются значительные изменения в журналистской и литературной деятельности. Формирование новостной повестки, сбор, анализ и распространение информации уже перестали быть прерогативой профессиональных журналистов. Развитие Интернета и цифровых технологий способствовало появлению и масштабному распространению гражданской журналистики, когда освещением событий занимаются обычные граждане. В настоящее время в создании контента для новых медиа зачастую принимают участие даже не сотни, а тысячи людей, проживающих в разных странах. Такие явления — результат функционирования нового сетевого пространства коммуникации, которое характеризуется децентрализованностью, открытостью, гибкостью и горизонтальной направленностью перемещения коммуникативного потока.

Подобная тенденция присуща и взаимодействию в виртуальной среде на межличностном уровне. Высокую привлекательность интернет-пространства как коммуникативной платформы обуславливают ее демократичность, глобальность и интерактивность. Кроме того, функциональность инструментов, обеспечивающих поиск, связь, передачу информации не только удовлетворяет самые разнообразные потребности пользователей, но и минимизирует временные, физические и материальные затраты.

В качестве еще одного преимущества интернет-коммуникации следует выделить достаточно простую процедуру авторизации и модерации. В ряде случаев она предусматривает лишь введение логина, пароля и адреса электронной почты для того, чтобы стать участником виртуального взаимодействия. При этом пользователь для опосредованной самопрезентации может использовать как персональные данные, так и вымышленные, не соответствующие его реальной личности. Низкая степень ограничений предоставляет широкие возможности для самопрезентационного поведения, «многоликости», идентификации себя с желаемой возрастной, половой, этнической, социальной, профессиональной группой, что способствует размыванию границ и форм коммуникатив-

ного поведения, установлению равноправных отношений между коммуникантами.

Однако перечисленные достоинства не исключают наличия ряда угроз безопасности пользователей сетевой коммуникации, связанных с отсутствием запретов на фальсификацию информации в процессе самопрезентации, открытостью и доступностью коммуникативных платформ в Интернете.

Высокий уровень опасности и распространенности в сетевом пространстве представляют коммуникативные риски, к которым можно отнести демонстрацию речевой агрессии виртуальными собеседниками. По мнению Е. Н. Басовской, речевая агрессия — вид доминирующего речевого поведения, которое вербально может проявляться в грубости, оскорблении, хамстве, сарказме, нецензурных выражениях [2]. Но Т. И. Стексова полагает, что речевая агрессия в виртуальных коммуникациях обусловлена общим эмоциональным фоном и негативным отношением к социуму [3]. Тем не менее даже при отсутствии у пользователя преднамеренного желания оскорбить или унижить участников виртуальной беседы речевая агрессия несет угрозу как для партнеров коммуникации, так и для пассивного читателя. Отзывы отрицательного характера, размещаемые на форумах и новостных площадках, вызывают негативные эмоциональные переживания и деструкцию коммуникативных стратегий, а в некоторых случаях уязвленный человек может стать потенциальным агрессором.

К более серьезным информационно-коммуникативным угрозам следует отнести кибербуллинг. Высокая социальная опасность данного явления связана с вовлечением в него детей и подростков. По определению А. А. Бочавер и К. Д. Хломова, кибербуллинг — новая и активно распространяющаяся во всем мире форма травли посредством использования возможностей Интернета. Для реализации своих действий кибербуллеры могут применять практически все коммуникативные ресурсы виртуальной среды: электронную почту, мгновенные сообщения, веб-страницы, блоги, форумы и чаты, MMS- и SMS-сообщения, онлайн-игры. Авторы указывают, что кибербуллинг может быть прямым, когда агрессор непосредственно атакует жертву, посылая ей письма или сообщения грубого, оскорбительного характера. Косвенный кибербуллинг предполагает вовлечение в процесс травли определенного круга лиц. Преследователь осуществляет взлом аккаунта жертвы или создает его «фейковую» копию, а затем рассылает с него компрометирующие сообщения людям, составляющим круг виртуальных (часто реальных) знакомых жертвы. Тем самым агрессор дискредитирует личность жертвы и оказывает разрушающее воздействие на ее коммуникативное поле [4].

Также А. А. Бочавер и К. Д. Хломов выделяют различные формы кибербуллинга:

- секстинг — это рассылка материалов сексуального характера, вызывающих у жертвы спектр негативных эмоциональных реакций;

- флейминг — эмоционально бурный процесс быстрого обмена репликами, содержащими оскорбления;

- харассмент — настойчивое и длительное отправление жертве повторяющихся оскорбительных сообщений, направленное на ее моральное уничтожение;

- троллинг (одна из форм харассмента) — публикация на веб-сайтах, страницах социальных сетей негативной информации, провокационных сообщений с целью подведения человека к агрессивной реакции и развития конфликта;

- киберсталкинг — преследование человека в виртуальном пространстве посредством атаки манипулятивными сообщениями, угроз противозаконных действий и повреждений, вызывающих у жертвы страх, стыд, тревогу [4].

Кибербуллинг имеет высокие информационно-коммуникативные риски, которые могут вызвать дестабилизацию эмоциональной сферы пользователя, расстройства личности, деформацию коммуникативных стратегий, дезориентацию, а в крайних случаях — депрессивные расстройства и суицид.

Среди действующих угроз безопасности пользователей следует выделить социальную инженерию, вербовочную деятельность экстремистских и религиозных организаций, действия мошеннических атак и лиц с психическими отклонениями, которые также проявляют свою активность в сетевом пространстве. Они отличаются от рассмотренных выше рисков интернет-коммуникаций сложностью выявления, неясностью целей и мотивов атакующих лиц.

В работе М. В. Кузнецова и И. В. Симдянова социальная инженерия определяется как манипуляция одним или несколькими людьми, целью которой является взлом систем безопасности и похищение важной информации [5]. Особенностью социальной инженерии является то, что хакерской атаке подвергается не компьютер, а человек, работающий за компьютером. Основными способами воздействия социальных хакеров, с помощью которых они получают конфиденциальную информацию, выступают обман, запугивание, шантаж, угрозы, провокации, обещания, подкуп, предложения. Эти методы приводят к дезориентации и деструктивной активности человека, отвечающего за безопасность секретной информации. Деятельность социальных хакеров наносит серьезный вред психологическому здоровью объектов воздействия и создает значительные угрозы информационной безопасности пользователей.

Существенную опасность для участников сетевых коммуникаций представляют экстремисты и представители различных религиозных организаций. Т. В. Жаворонкова отмечает, что, пропагандируя свои цели и идеи, осуществляя поиск сподвижников и вербовку сторонников, экстремисты активно используют интернет-ресурсы для публикации статей и призывов радикального толка на страницах форумов, социальных сетей, размещения фото- и видеоконтента с ложными идеями и убеждениями [6]. Кроме того, экстремисты на основании тщательного анализа личностных особенностей пользователей проводят отбор кандидатур, наиболее уязвимых для их пропаганды. Выявление экстремистской деятельности — достаточно сложная задача, поскольку инструментальный набор социальных сетей предоставляет возможность фальсификации личности, создания образа, располагающего к доверительным отношениям. Следствия информационного воздействия экстремистов могут заключаться в психоэмоциональных нарушениях, склонностях к делинквентному поведению, деформации социально-нравственных ориентиров.

Подобные неблагоприятные последствия посетители интернет-пространства испытывают и в результате манипулятивных действий представителей неофициальных религиозных сообществ (сект). Следовательно, информационную опасность представляют как радикально настроенные организации, так и деструктивные религиозные сообщества.

Еще одна группа посетителей виртуальной среды, представляющая угрозу для современных пользователей, — это лица с психическими патологиями. Так, исследованиями В. Д. Менделевича выявлено, что пользователи с шизофренией, шизотипическим расстройством, личностным, невротическим и соматоформным расстройствами имеют повышенный интерес к сетевым коммуникациям. Взаимодействие с такими участниками безопасно, если их психическое заболевание находится в невыраженной форме, а поведение контролируется. В противном случае посетители коммуникативной платформы могут стать объектами агрессивных реакций, манипуляций, проявлений патологической зависимости.

Не менее серьезную угрозу для пользователей виртуального коммуникативного пространства представляет группа лиц с сексуальными девиациями. Интернет-платформу они рассматривают как возможность удовлетворения своих патологических потребностей. С этой целью они устанавливают доверительные отношения со своей жертвой, а затем вовлекают ее в интимную переписку, видеосвязь. Часто жертва, испытавшая информационное насилие такого рода, переживает страх, смятение, стыд, тревогу. Подобные явления представляют значительную информационно-коммуникативную опасность не только

для детской аудитории, но и для взрослых, поскольку объектом домогательств может стать любой открытый для диалога пользователь.

Таким образом, формирование Всемирной паутины и ее дальнейшее развитие способствовало созданию новой коммуникативной платформы. Она не только предоставила пользователям иные возможности и преимущества, но и инициировала своими коммуникативными ресурсами и спецификой функционирования множество рисков.

Актуальность проблемы определения и детального изучения информационно-коммуникативных угроз сетевых коммуникаций обусловлена глобальностью их негативных последствий для здоровья и безопасности пользователей Сети.

К наиболее распространенным информационно-коммуникативным угрозам виртуального пространства исследователи относят речевую агрессию, кибербуллинг и его формы (секстинг, флейминг, харассмент, троллинг, киберсталкинг), социальную инженерию, вербовочную деятельность экстремистских и религиозных организаций, действия мошеннических атак и лиц с психическими отклонениями. Охарактеризованные в статье информационные и коммуникативные угрозы не исключают возможности появления иных рисков с развитием интернет-технологий. Комплексное исследование новых форм информационно-коммуникативных угроз следует рассматривать как необходимое условие и научное основание для поиска и разработки эффективных способов и средств предупреждения и защиты участников виртуальной среды.

Список основных источников

1. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 328 с. [Вернуться к статье](#)
2. Басовская, Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. — 2004. — Вып. 7. — 2004. — С. 257–263. [Вернуться к статье](#)
3. Стексова, Т. И. Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряженности / Т. И. Стексова // Политическая лингвистика. — 2013. — № 3. — С. 77–81. [Вернуться к статье](#)
4. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2014. — № 3. — С. 177–191. [Вернуться к статье](#)
5. Кузнецов, М. В. Социальная инженерия и социальные хакеры / М. В. Кузнецов, И. В. Симдянов. — СПб : БХВ-Петербург, 2007. — 368 с. [Вернуться к статье](#)
6. Жаворонкова, Т. В. Использование сети Интернет террористическими и экстремистскими организациями / Т. В. Жаворонкова // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. — 2015. — № 3. — С. 30–37. [Вернуться к статье](#)

УДК 37.032

Т. А. Мейкиане

*преподаватель кафедры романского языкознания
филологического факультета
Белорусского государственного университета*

ЧТО ОХВАТЫВАЕТ ПОНЯТИЕ «МЕДИАГРАМОТНОСТЬ»?

Представлена попытка систематизации научной литературы, посвященной понятию «медиаграмотность». Обзор научных источников позволил определить, что именно охватывает это понятие, а также то, какой человек может считаться медиаграмотным.

WHAT DOES A NOTION OF “MEDIA LITERACY” ENCOMPASS?

The literature review shows that media literacy is a complex interdisciplinary research and educational practice. Media literacy skills include: building critical thinking; becoming of a media-savvy individual; understanding, producing and negotiating meanings in a media text; building intercultural competence and developing cross-cultural sensitivity; becoming an active author of a media text.

Медиаграмотность находится на стыке общественных и гуманитарных наук, что осложняет ее определение как научного феномена. Известно минимум шесть определений этого понятия [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], и в каждом из них подчеркивается значимость медиаграмотности как «когнитивной защиты» [8, р. 3]. Однако определения отличаются друг от друга формулированием социальных функций медиаграмотности, поэтому мы можем предложить собственную обобщающую формулировку: медиаграмотность — это: 1) комплексное явление, основывающееся на понимании того, что такое медиасфера, и осознании ее влияния на человека и общество; 2) приобретенный и развитый навык понимания медиатекста (сформированный на основе критического мышления). Медиаграмотный человек владеет необходимыми технологиями, методами для работы в медиасреде, умеет воспринимать и создавать медиатекст. Под медиатекстом (в широком смысле) понимается результат обработки информации о том или ином событии и его выражение в соответствующей семиотической форме (вербальной и / или невербальной): например, новости, фильмы, посты в социальных медиа и т. д.

Также считаем важным различать такие близкие явления, как преподавание медиаграмотности, медиаобразование, компьютерная грамотность, информационная грамотность.

Преподавание медиаграмотности и медиаобразование, с нашей точки зрения, — синонимы, поскольку медиаобразование и медиаграмотность соотносятся как процесс и результат.

Считается, что компьютерная грамотность имеет прикладную ценность: «Это твердый навык/ *hard skill* по сравнению с мягким навыком/ *soft skill* критического анализа сообщений в СМИ» [9, р. 5]. По сути, компьютерная грамотность — это технический навык, ориентированный на использование инструментов медиа [10, р. 334], тогда как, по нашему мнению, медиаграмотность имеет дело с уместным применением таких инструментов.

Информационно грамотные люди могут идентифицировать, находить, оценивать информацию и использовать ее для решения конкретной проблемы [6]. Значимость информационной грамотности для медиаграмотного человека безусловна, поскольку речь идет о человеке, который «может декодировать, оценивать, анализировать и производить как печатные, так и электронные носители» [2, р. 7]. Соответственно, каждый медиаграмотный человек должен уметь работать с информацией. Итак, информационная грамотность и медиаграмотность связаны прежде всего с вербальной коммуникацией и взаимосвязаны как частное и общее.

Коммуникативное поведение медиаграмотного человека находится под влиянием среды — пространства медиа, где пользователь взаимодействует с другими активными потребителями и создателями информации. Это влияет на то, будут или нет они «проявлять определенную свободу действий при принятии решения о том, какие текстовые позиции они займут, а какие отвергнут при взаимодействии в сложных социальных и культурных контекстах» [1, р. 1–2].

Понимание медиатекста основано на «высоком уровне критического мышления, которое зависит от логики, подготовки и самосознания» [11, р. 68]: то есть медиаграмотный человек владеет или должен владеть навыком критического мышления. В первую очередь, им осознаются «процессы, порождающие смыслы и создающие содержание сообщений, а также реалистичное чувство непосредственности при общении» [11, р. 23]. Речь идет о способности распознавать различия между «сообщаемой конкретной информацией, знаниями, передаваемыми автором, и дополнительными ценностями, прагматикой сообщения, приписываемые ему» [11, р. 32]. Иначе можно сказать, что медиапотребитель, не владеющий этим навыком, едва ли сможет противостоять манипуляциям.

Овладение навыками производства медиатекстов (разработкой веб-страниц, получением знаний о медиа как о бизнесе, обучением медиаэкономики и т. д.) также является важной частью медиаграмотности. Тем не менее Дж.

Льюис и С. Джалли предупреждают, что «преподавание производства как исключительно технических навыков приводит к аналитическому погружению (в медиасферу), нивелируя критическую дистанцию с феноменом» [12, р. 5]. Действительно, обучение медиаграмотности исключительно с позиций овладения медиапроизводством едва ли раскрывает потенциал медиаграмотности. Аналогичная идея была высказана Т. Колтаем. Он утверждает, что педагогика, опосредованная технологиями, а не основанная на технологиях, больше подходит для обучения медиаграмотности [6].

Представленные выше аспекты медиаграмотности подчеркивают ее сложную междисциплинарную природу как универсально важной компетенции для современного человека. По этой причине мы полностью согласны с утверждением о том, что медиаграмотность — «базовый навык, который лежит в основе многих других навыков, необходимых современному человеку» [5, р. 6]. Перечисленные характеристики медиаграмотности едва ли окончательны в связи с изменяющимся характером медиаландшафта (постоянно обновляющаяся лента новостей в социальных сетях, в СМИ). Они обуславливают постановку целей, которых может достичь медиаграмотный человек по сравнению с тем, кто не обладает этим навыком.

Прежде всего речь идет о расширении прав и возможностей потребителей медиа [2, р. 8]. Медиаобразование должно помочь людям стать «искушенными гражданами, а не искушенными потребителями» [12, р. 1]. Имеется в виду, что потребитель медиа умеет контролировать влияние средств массовой информации на себя, «делая разумный выбор, основываясь на действительных критериях, соответствующих ценностям и убеждениям потребителей» [11, р. 25–26]. В результате воспитывается «новое поколение потребителей средств массовой информации» [11, р. 33].

Медиаграмотность также защищает читателей от негативного влияния медиа, однако Р. Хоббс [4] ставит это под сомнение. Она считает, что только те, кто незнаком с учебным контекстом, могут утверждать, что медиаграмотность способна уменьшить негативное влияние медиа на молодежь. Кроме того, эмпирическое исследование восприятия студентами действий террористов Бостонского марафона подтверждает это [13]. Не было выявлено никаких доказательств того, что медиаграмотность позволяет студентам противостоять влиянию СМИ, культивирующим опасность и риск повторения событий. Мы осознаем, что эти заявления о психологическом благополучии потребителя СМИ нуждаются в дополнительном исследовании (например, в связи с социальным и культурным контекстом), что невозможно в рамках данной статьи.

Медиаграмотность позволяет «иметь четкие установки, чтобы лучше ориентироваться в мире медиа» [5, р. 6]. Это означает, что потребитель должен быть обеспечен методами поиска информации, ее оценки, понимания границ проверяемой информации, а также способов отличить мнения от фактов [11]. Таким образом, человек сможет объяснить, почему конкретная тема, обсуждаемая в медиатексте, заслуживает рассмотрения.

Последняя, но не менее важная цель освоения медиаграмотности состоит в том, чтобы уметь «ценить эстетические качества медиа, используя свои творческие способности для самовыражения», создавая предметы искусства и медиа [14, р. 61].

Таким образом, в результате обзора научной литературы можно охарактеризовать медиаграмотность как комплексную междисциплинарную исследовательскую и образовательную практику. Навыки медиаграмотности включают в себя: формирование критического мышления; обучение технологиям работы в медиафере; умение понимать, создавать и адаптировать сообщения к медиафере; обучение и практику взаимодействия с другими авторами медиатекстов; наконец, возможность формировать межкультурную компетенцию и развивать межкультурную чувствительность к представителям других культур.

Список основных источников

1. Alvermann, D. Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy [Electronic resource] / D. Alvermann, J. Moon, M. Hagood. — 1st ed.— Newark : International Reading Association, 1999. — P. 1–2. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/282879391_Popular_Culture_in_the_Classroom_Teaching_and_Researching_Critical_Media_Literacy. — Date of access: 11.04.2019. [Вернуться к статье](#)

2. Christ, Wg. Media literacy, media education, and the academy [Electronic resource] / Wg. Christ, Wj. Potter // Journal of Communication. — Volume 48 (1). — P. 5–15. — Mode of access: [Мейкштане 3](#). — Date of access: 21.12.2018. [Вернуться к статье](#)

3. Fedorov, A. Vocabulary of terms about media education, media pedagogy, media literacy and media competence [Electronic resource] / A. Fedorov. — Evartist.narod.ru, 2010. — Mode of access: <http://www.evartist.narod.ru/text23/0013.htm>. — Date of access: 18.12.2018. [Вернуться к статье](#)

4. Hobbs, R. The seven great debates in the media literacy movement [Electronic resource] / R. Hobbs // Journal of communication. — 1998. — 48(1) — P. 16–32. — Mode of access: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>. — Date of access: 03.01.2019. [Вернуться к статье](#)

5. Kameron, D. Media Literacy [Electronic resource] / D. Kameron // Communication Research Trends. — 2013. — 32(1). — P. 2–25. — Mode of access: https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=communication_facpubs. — Date of access: 19.12.2018. [Вернуться к статье](#)

6. Koltay, T. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy [Electronic resource] / T. Koltay // Media, Culture & Society. — 2011. — 33(2). — P. 211–221. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/263652378_The_Media_and_the_Literacies_Media_Literacy_Information_Literacy_Digital_Literacy. — Date of access: 19.12.2018. [Вернуться к статье](#)
7. Thoman, E. Media Literacy — A National Priority for a Changing World [Electronic resource] / E. Thoman, T. Jolls // American Behavioral Scientist. — 48 (1). — P. 18–29. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/247752263_Media_Literacy-A_National_Priority_for_a_Changing_World. — Date of access: 27.12. 2018. [Вернуться к статье](#)
8. Hobbs, R. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education [Electronic resource] / R. Hobbs, A. Jensen // Journal of Media Literacy Education. — 2009. — P. 1–11. — Mode of access: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1/>. — Date of access: 24.12.2018. [Вернуться к статье](#)
9. Livingstone, S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies [Electronic resource] / S. Livingstone // The Communication Review. — 2004. — Volume 7 (1). — P. 3–14. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/30521209_Media_Literacy_and_the_Challenge_of_New_Information_and_Communication_Technologies_The_Communication_Review7. — Date of access: 23.12.2018. [Вернуться к статье](#)
10. Hobbs, R. Measuring the acquisition of media-literacy skills [Electronic resource] / R. Hobbs, R. Frost // Measuring the acquisition of media-literacy skills. — 2003. — 38(3). — P. 330–355. — Mode of access: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.38.3.2>. — Date of access: 28.12.2018. [Вернуться к статье](#)
11. Gaines, E. Media Literacy and Semiotics [Electronic resource] / E. Gaines. — 1st ed. — New York, NY: Palgrave Macmillan US, 2010. — P. 23–86. — Mode of access: <http://www.rasaneh.org/Images/News/AttachFile/18-7-1391/FILE634853701396680000.pdf>. — Date of access: 15.12.2018. [Вернуться к статье](#)
12. Lewis, J. The Struggle Over Media Literacy [Electronic resource] / J. Lewis, S. Jhally // Journal of Communication. — 1998. — 48(1). — P. 1–8. — Mode of access: https://www.medialit.org/sites/default/files/363_Lewis_Jhally.pdf. — Date of access: 17.12.2018. [Вернуться к статье](#)
13. Bergan, D. Media Literacy and Response to Terror News [Electronic resource] / D. Bergan, H. Lee // Journal of Media Literacy Education. — 2018. — 10(3). — P. 43–56. — Mode of access: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=jmle>. Date of access: 26.12.2018. [Вернуться к статье](#)
14. Kellner, D. Critical media literacy is not an option [Electronic resource] / D. Kellner, J. Share // Learning inquiry. — 2007. — 1(1). — P. 59–69. — Mode of access: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11519-007-0004-2.pdf>. — Date of access: 24.12.2018. [Вернуться к статье](#)

УДК 378.14:378.2

Е. А. Мурашко

*старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи
Могилевского государственного университета
имени А. А. Кулешова (Беларусь)*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ВОРКШОПА

В статье анализируются возможности использования воркшопа в целях формирования информационно-аналитической компетенции обучающихся, развития их субъектной позиции и проектирования деятельности как цепочки образовательных задач. Приводится методика применения воркшопа, включающего в себя продвинутую лекцию, веб-квест и практикум.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCE OF STUDENTS ON THE BASIS OF THE WORKSHOP

The workshop allows to organize the learning process in a new way and can be used to form the motivational cognitive behavioral and value-meaningful components of information-analytical competence. The organizational and methodological aspects of using the workshop are: reliance on the students' knowledge and experience; solving a chain of educational tasks using several forms of work organization; creating conditions for the development of the students' subjective position; organization of intensive group interaction.

Сегодня считать образование на любом уровне окончательно завершённым невозможно, поскольку большая часть знаний быстро устаревает, а от будущих специалистов могут потребоваться такие компетенции, которые еще даже не исследованы и не систематизированы. Поэтому главной задачей современного образования является не только приобретение обучающимися некоторой суммы готовых знаний, но и формирование у них умений ориентироваться в информационных потоках, самостоятельно получать необходимые сведения и пользоваться ими в своей деятельности.

Современные условия профессиональной и учебной деятельности предъявляют высокие требования к информационно-аналитическим умениям специалиста или обучающегося, под которыми А. Б. Климова понимает умения, позволяющие качественно осуществлять поиск, анализ, критическую оценку, переработку информации и контроль над собственной познавательной деятельностью. В результате обучения должна быть сформирована общекультурная ин-

формационно-аналитическая компетенция, характеризующая готовность осуществлять адекватное и эффективное взаимодействие с информацией в информационном обществе с опорой на сформированные информационные потребности, информационно-аналитические умения, а также ценности, убеждения, идеалы. В структуру компетенции входят следующие компоненты: мотивационный (готовность к проявлению компетенции), когнитивный (знания о сущности информации и приемах работы с ней), поведенческий (система информационно-аналитических умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие с информацией в разнообразных ситуациях) и ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения) [1].

Формированию информационно-аналитической компетенции содействует интеграция учебного и научного процессов в учреждении образования (не только в высшей школе, но и на уровне общего среднего образования). Такая организация педагогического процесса будет эффективной при условии развитой субъектной позиции обучающихся в образовании и научно-исследовательской деятельности. Педагогическими средствами, обеспечивающими актуализацию субъектности, могут выступать:

- предоставление возможности нахождения решений самостоятельно;
- осознание личной значимости решаемой задачи;
- изменение форм контроля деятельности вплоть до независимости;
- создание условий, в которых человек испытывал бы потребность найти лучший результат в рамках предъявленных требований без внешнего контроля.

В основу определения содержания и путей развития субъектной позиции обучающегося может быть положено проектирование образования и научно-исследовательской деятельности как цепочки образовательных задач — ситуаций, возникающих в образовательном процессе и требующих от субъекта системы действий, направленных на ее разрешение. Ситуация решения задачи аккумулирует и стимулирует развитие личностных механизмов и реализацию субъектной позиции учащегося или студента, так как в процессе решения задач обучающиеся получают возможность:

- самостоятельно информировать себя, находить убедительные ответы на интересующие образовательные вопросы;
- самостоятельно оценивать себя, свои достижения;
- вести интерактивный диалог: задавать вопросы и получать ответы от себя и от того, кто окружает его в образовательном процессе;
- выстраивать жизненную перспективу.

На наш взгляд, такой подход к организации обучения можно реализовывать в форме воркшопа, рассматриваемого как:

- учебная группа, работая в которой участники формируют компетенции;
- учебный процесс, в котором знания приобретаются в большей мере посредством обмена информацией между участниками и в меньшей мере зависят от ведущего.

К. Фопель определяет воркшоп как интенсивное образовательное мероприятие, на котором участники учатся, прежде всего, благодаря собственной активной работе и интенсивному групповому взаимодействию [2]. Участники могут сами определять цели обучения и берут на себя часть ответственности за свой учебный процесс. Важной характеристикой воркшопа является многообразие используемых методов и форм организации работы, позволяющих активизировать обучающихся: компетентность формируется посредством получения актуального опыта и личного переживания.

Интеграция учебного и научного процессов требует от обучающихся сформированных компетенций в области поиска научной информации и ее освоения. С одной стороны, в современном мире стало легче найти нужную информацию, так как она широко представлена в сети Интернет (научные интернет-библиотеки, специализированные сайты и т. д.), с другой стороны, большое количество ресурсов затрудняет научный поиск. Осуществление эффективной исследовательской деятельности требует от обучающихся овладения универсальной системой работы с информацией, что обусловило проведение нами в рамках «Недели студенческой науки» на факультете педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова воркшопа «Технология работы с научной информацией».

Цель: формирование у обучающихся информационно-аналитической компетенции.

Задачи:

- актуализировать знания об информации и информационно-аналитических умениях;
- дать знания о сущности научной информации и приемах работы с ней;
- формировать систему информационно-аналитических умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие с информацией в ситуации научного поиска;
- содействовать осознанию обучающимися роли информации в научной деятельности и возникновению потребности быть полноценным членом информационного общества;
- создать условия для осмысления собственных познавательных потребностей;
- формировать ценностное отношение к содержанию компетенции и информации.

Материалы и оборудование: проектор для мультимедийной презентации, компьютеры с доступом в Интернет, флипчарт либо доска для записей, памятки по оформлению библиографического списка, учебно-методическое пособие О. А. Анищенко «Как работать с книгой, писать и оформлять рефераты, доклады, курсовые и дипломные работы по педагогике» [3] (по количеству подгрупп), научные статьи.

План воркшопа:

1. Алгоритм поиска научной информации (продвинутая лекция).
2. Информационное пространство исследования (веб-квест).
3. Способы переработки и хранения научной информации (практикум).

Знакомство с алгоритмом поиска научной информации организовывается в форме *продвинутой лекции*, построенной с использованием активной учебной модели «вызов — осмысление — рефлексия», которая стимулирует обучающихся к активному слушанию и критическому мышлению. Выбор этой формы работы обусловлен тем, что у обучающихся, как правило, уже есть представления о поиске информации. В ходе лекции происходит их оценка и соотнесение с предложенным алгоритмом. Также можно в качестве подготовительной работы к воркшопу предложить участникам продумать варианты поиска научной информации.

На *стадии вызова* обучающимся представляется тема и задается проблемный вопрос: «Что должен сделать исследователь, чтобы найти достоверную научную информацию по теме своей работы?». Обучающиеся в парах обсуждают свои варианты и презентуют их (ответы фиксируются на доске или флипчарте).

На *стадии осмысления* обучающиеся должны по ходу лекции отмечать в записях (сделанных на стадии вызова) совпадения (+) и расхождения (–) услышанной от преподавателя информации со сделанным ранее прогнозом.

Участники воркшопа знакомятся с алгоритмом поиска научной информации:

1. Деление темы на разделы и подразделы.
2. Перевод информационного запроса на информационно-поисковый язык (ИПЯ): выделение ключевых слов; определение индексов в соответствии с ключевыми словами (УДК, ВВК); определение языковых и хронологических рамок поиска.
3. Определение перечня энциклопедий, словарей, справочников, в которых можно уточнить непонятные слова и понятия (например, «Российская педагогическая энциклопедия», которая доступна как электронный ресурс).

4. Поиск готового библиографического списка по проблеме исследования (например: библиографический список к диссертационному исследованию, база данных, тематическая картотека, прикнижные и пристатейные списки литературы, изданной за последние 2-3 года).

5. Составление личного библиографического списка, в котором собирается и обновляется информация о литературе, выявляемой в процессе работы. Обращается внимание на необходимость:

- составлять полное библиографическое описание статьи, книги, автореферата диссертации и т. д. (в соответствии с межгосударственным стандартом ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления»);

- указывать дополнительные сведения, необходимые для включения источника в рукопись (место хранения, шифр в библиотечном каталоге и т. д.).

- делать записи о том, следует ли в дальнейшем вернуться к этому источнику, в каком разделе работы будут использоваться полученные из него материалы.

На *стадии рефлексии* участникам предлагается в парах обсудить прогноз в соответствии с услышанным материалом и высказать свое мнение. Далее следует выполнение индивидуального задания, например выделение ключевых слов по своей теме исследования и проверка выполненного задания в парах.

Во второй части участники воршоп осваивают информационное пространство исследования с помощью технологии *веб-квест*, представляющей собой задание, в ходе выполнения которого обучающиеся используют информацию из интернет-источников. Рассмотрим его структурные элементы [2]:

Введение. Сообщение темы веб-квеста «Информационное пространство исследования» и актуализация знаний участников о двух исторически сложившихся стратегиях доступа к знаниям и информации: печатных изданиях (монографии, реферативные журналы, сборники материалов научных мероприятий, научные периодические издания) и ресурсах сети Интернет (базы данных научных библиотек, репозитории высших учебных заведений, сайты научных журналов). Презентуются такие ресурсы, как сайт библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова, научная электронная библиотека «КиберЛенинка», научная электронная библиотека ELIBRARY.RU, научно-практический журнал «Современное дошкольное образование».

Задание. Учащимся предлагаетсяделиться на 4 группы, каждая из которых получает задание составить библиографический список по одной из тем научного исследования в области дошкольной педагогики (например, «Содержание работы по формированию у дошкольников ответственного отношения к

природе»). Группы получают перечень ссылок на интернет-ресурсы и памятки по библиографическому описанию источников.

Процесс. Участники следуют по заданному ссылками интернет-маршруту, отбирают соответствующие теме ресурсы, объединяют их в библиографический список, оформленный в соответствии с межгосударственным стандартом ГОСТ 7.1-2003. Работа ограничивается временным интервалом в 20 минут, обязанности распределяются участниками команд самостоятельно.

Ресурсы. Представляют собой список ссылок с заданиями и вопросами. Например, для темы «Содержание работы по формированию у дошкольников ответственного отношения к природе» может быть проложен следующий маршрут с заданиями:

I. Сайт библиотеки МГУ имени А. А. Кулешова (<https://library.msu.by/>).

Задания:

- 1) найти в репозитории статью И. А. Комаровой «Игровые обучающие ситуации в экологическом воспитании детей дошкольного возраста»;
- 2) включить статью в библиографический список;
- 3) выяснить, в соавторстве с какими учеными работал в данном направлении автор статьи;
- 4) сохранить полную версию статьи.

II. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>). Задания:

- 1) найти статью соавтора И. А. Комаровой, посвященную проблеме интеграции образовательных областей в содержании экологического воспитания дошкольников;
- 2) дополнить библиографический список источниками, на которые ссылается автор;
- 3) выяснить, как называется предложенная автором программа экологического воспитания дошкольников;
- 4) сохранить полную версию статьи.

Обсуждение / Оценка результата. Критериями выполнения задания являются: количество источников в библиографическом списке, соответствие правилам оформления.

Заключение — подведение итогов веб-квеста.

Третья часть воркшопа посвящена способам переработки и хранения научной информации, которые осваиваются участниками в ходе *практикума*.

Участники знакомятся с такими формами переработки и хранения научной информации, как составление картотеки изученной литературы; аннотирование; тезирование; реферирование; цитирование; конспектирование; рецензирование.

Участники в подгруппах работают с учебно-методическим пособием О. А. Анищенко «Как работать с книгой, писать и оформлять рефераты, доклады, курсовые и дипломные работы по педагогике» [3]: проводят сравнительный анализ таких способов работы с текстом, как: аннотирование, тезирование, конспектирование. Критериями для сравнения выступают: суть способа, трудоемкость / временные затраты, информативность / возможность последующего использования. Результаты анализа заносятся в таблицу, организовывается обмен мнениями о каждом из рассмотренных способов работы с тестом. Обучающиеся составляют аннотации на научные статьи, найденные в процессе веб-квеста.

В заключительной части воркшопа участники представляют технологию работы с научной информацией в виде следующего алгоритма: составление библиографического списка; сохранение информации в виде цитат, аннотаций, тезисов, конспектов; написание текста работы в соответствии с планом, раскрывающим решение задач исследования. Эффективность воркшопа можно проверить посредством краткого теста с предложенными вариантами ответа, выведенного на слайд презентации.

Таким образом, воркшоп позволяет по-новому организовать процесс обучения и может использоваться для формирования мотивационного, когнитивного, поведенческого и ценностно-смыслового компонентов информационно-аналитической компетенции. Организационно-методическими аспектами использования воркшопа являются: опора на имеющиеся у обучающихся знания и опыт; решение цепочки образовательных задач с использованием нескольких форм организации работы; создание условий для развития субъектной позиции обучающихся; организация интенсивного группового взаимодействия.

Список основных источников

1. Климова, А. Б. Разноуровневые веб-квесты как средство формирования информационно-аналитической компетенции студентов / А. Б. Климова // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 5. — С. 115–119. [Вернуться к статье](#)
2. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. — М. : Генезис, 2010. — 360 с. [Вернуться к статье](#)
3. Анищенко, О. А. Студент и книга : в 2 ч. / О. А. Анищенко. — Ч. 1. : Как работать с книгой, писать и оформлять рефераты, доклады, курсовые и дипломные работы по педагогике. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2006. — 56 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 37.013.43

Е. В. Мурюкина

начальник отдела организации

и сопровождения научной деятельности

Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал)

Ростовского государственного экономического университета,

кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ ОСНОВА РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРИОДА «ПЕРЕСТРОЙКИ» В СССР*

В статье рассматриваются нормативно-правовые документы, инициировавшие и сопровождавшие реформу образования периода «перестройки» в СССР. Особое внимание уделяется Постановлению Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы», которое стало отправной точкой для изменений в педагогической системе страны. Полученные в ходе реформы результаты во многом стали основополагающими для развития современного российского медиаобразования.

REGULATORY AND LEGAL BASIS OF EDUCATION REFORM OF THE PERIOD OF «PERESTROIKA» IN THE USSR

The article deals with the legal documents that initiated and accompanied the reform of education of the period of "perestroika" in the USSR. Particular attention is paid to the Resolution of the Supreme Soviet of the USSR "On the main directions of reform of secondary and vocational schools", which became the starting point for changes in the pedagogical system of the country. The results obtained in the course of the reform have largely become fundamental for the development of modern Russian media education. Based on the study and analysis of the Resolution of the Supreme Soviet of the USSR on the main directions of reform of secondary and vocational schools, we came to the following conclusions: this document became the basis for the reform of the education system in the USSR; the reform of secondary and vocational schools was justified by foreign policy, economic and social factors; the resolution of the Supreme Council was based on a comprehensive and systematic approach, as evidenced by the interdepartmental nature of the reforms.

Период «перестройки» занимает небольшой временной период — с 1984 по 1991 год. Несмотря на это, его значение в истории педагогики и медиаобразования сложно переоценить. Ведь именно в эти годы была осуществлена ре-

* Статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). Проект № 19-013-00597 «Трансформационные процессы в отечественном медиаобразовании периода “перестройки”», выполняемый в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта — Е. В. Мурюкина.

форма общеобразовательной и профессиональной школы, произошло переосмысление педагогических взглядов и концепций.

По нашему убеждению, в данный временной промежуток была заложена основа для развития российского медиаобразования в рамках направлений, которые существуют в современных условиях; раздвинуты рамки методологических основ, интегрированы труды западных ученых; создан фундамент для формирования теорий, которые отвечали бы как потребностям личности, так и социокультурного поля, неотъемлемой частью которого стало информационное пространство [1].

В данной статье мы хотим рассмотреть нормативно-правовую базу, инициировавшую проведение реформы образования в СССР 1984–1991 годов.

Основные документы, инициировавшие реформу образования в СССР 1984 — 1991 годов

Даты	Законодательные документы
12 апреля 1984 года	№ 13-ХІ Постановление Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»
25 февраля 1986 года	Политический доклад ЦК Комитета КПСС XXVII Съезду КПСС, включающий поддержку реформы среднего и профессионального образования Генерального Секретаря ЦК КПСС М. С. Горбачева.
18 марта 1987 года	Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране», опирающееся на Постановлении 1984 года.
20–22 декабря 1988 года	Всесоюзный съезд работников образования, в ходе работы которого были сформулированы основные принципы новой образовательной политики: демократизация, расширение полномочий и повышение самостоятельности образовательных учреждений; регионализация; многообразие в целях, задачах и технологиях и т. д.
1990 год	Была начата разработка проекта нормативно-правового акта об образовании.
Начало 1991 года	Проект закона РСФСР «Об образовании» был принят к рассмотрению. Его положения базировались на следующих принципах: либеральная идеология, увеличение объемов финансирования, льготное налогообложение, обеспечение социальных гарантий учащихся и работников образования.
11 июля 1991 года	Указ Президента РСФСР «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», согласно которому сфера образования объявлялась приоритетной для государственного финансирования, освобождалась от всех видов налогов, вводились льготы на средства, направляемые на поддержку образования.

Рассмотрим влияние Постановления Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной

школы» (Генеральный Секретарь ЦК КПСС — К. У. Черненко) на ее содержание и трансформацию медиаобразовательных задач и содержания.

По итогам решений XXVI съезда КПСС, июньского (1983 г.) и февральского (1984 г.) Пленумов ЦК КПСС было разработано постановление, которое касалось педагогической системы СССР:

- структуры общего, среднего и профессионального образования;
- повышения качества учебно-воспитательного процесса;
- трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации;
- укрепления понимания роли учителя как в самой школе, так и в советском обществе;
- укрепления технической, материальной базы образовательных учреждений;
- совершенствования системы менеджмента народным образованием.

В Постановлении указывалось, что Верховный Совет СССР поддерживает концепцию реформы, разработанную ЦК КПСС, и отмечает ее важное значение для экономического, социально-политического и духовного прогресса советского общества: «Она развивает ленинские идеи о единой, трудовой, политехнической школе и ее роли в формировании нового человека, содержит научно обоснованную стратегическую программу дальнейшего совершенствования общего среднего и профессионального образования, воспитания юной смены в свете решений XXVI съезда КПСС, июньского (1983 г.) и февральского (1984 г.) Пленумов ЦК КПСС, полностью соответствуют положениям Конституции СССР о праве граждан СССР на образование. В них намечен широкий комплекс общегосударственных мер, призванных поднять работу советской школы на новый качественный уровень, определены перспективы ее развития» [2].

Анализируемое Постановление не ставило своей целью глубокое реформирование системы образования, а намечало направления развития на ближайшие годы. В основе педагогической системы страны лежала единая трудовая, политехническая школа, деятельность которой была направлена не только на образование, но и на воспитание согласно коммунистическим ценностям и идеалам.

Для достижения данной цели была необходима работа не только Министерства просвещения СССР, но и других министерств. Координационная деятельность как залог успешного реформирования нашла отражение в анализируемом Постановлении Верховного Совета СССР: «Министерству просвещения СССР, Государственному комитету СССР по профессионально-техническому образованию, Министерству высшего и среднего специального образования

СССР, Советам Министров союзных и автономных республик, местным Советам народных депутатов, их исполнительным комитетам принять меры к значительному улучшению учебно-воспитательного процесса, дальнейшему совершенствованию идейно-политического, нравственного и трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации учащейся молодежи в соответствии с требованиями реформы, задачами современного этапа развития советского общества» [2].

На местах Советам народных депутатов необходимо было разработать и утвердить конкретные планы по реализации реформы школы, шире использовать свои координационные и контрольные полномочия в организации воспитательной работы с детьми и молодежью, в объединении усилий родителей, семьи, школы, учреждений культуры, творческих союзов, средств массовой информации.

Необходимость реформирования четко понималась политическим руководством страны и ставилась наравне с экономическими, социальными задачами. Отражение этого мы находим в Постановлении, где отмечалось, что воспитание молодого человека должно осуществляться объединенными усилиями школы, семьи, средств массовой информации, искусства. Для страны эта задача представляет собой первостепенную экономическую, социальную и нравственную значимость.

Правительством СССР признавалось несовершенство существующей в стране образовательной системы, что нашло отражение в анализируемом Постановлении (13 апреля 1984 года): «Реформа школы имеет целью также преодоление ряда негативных явлений, серьезных недостатков и упущений, накопившихся в ее деятельности. Следует усовершенствовать структуру образования, существенно повысить качество общеобразовательной, трудовой и профессиональной подготовки, более широко применять активные формы и методы, технические средства обучения...» [2]. По нашему мнению, здесь выявлялось противоречие методов, средств обучения и воспитания, которые в ряде случаев безнадежно отстали и устарели по отношению к технической, социальной ситуации середины 1980-х годов.

Одним из решений, находящим отражение в Постановлении (1984 год) было полное удовлетворение потребности в учебной, справочной и научно-популярной литературе по основам наук и факультативным курсам. Рассматривая медиаобразовательную деятельность, можно говорить о том, что это решение было выполнено. Так, А. В. Федоров утверждает, что в 1980-х годах «в России было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных проблемам массового образования на материале различных видов медиа

(Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, Л. С. Зазнобина, И. С. Левшина, В. А. Монастырский, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Л. П. Прессман, А. В. Спичкин, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, Н. Ф. Хилько, А. В. Шариков и др.). Поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в России...» [3, с. 12].

Мы считаем, что данное Постановление стимулировало медиапедагогов к публикации научно-методических и других работ. Материалы, представленные в монографиях, научно-методических пособиях, учебных программах (С. Н. Пензин, Ю. Н. Усов, А. В. Шариков и др.), представляют собой как обобщение теоретических исследований, практической деятельности, так и совершенно новые по форме работы — интеграция отечественного и западного опыта, расширение средств медиаобразования (от традиционных — кинематографа, прессы, фотографии, радио к обращению к видео, телевидению, компьютерным технологиям и пр.). Эпоха перестройки стала определенным периодом подведения итогов более чем полувековой деятельности в работах Ю. Н. Усова, С. Н. Пензина и др.

Далее в пунктах 14 и 16 Постановления (12 апреля 1984 года) мы находим информацию, стимулирующую медиаобразовательную работу в СССР:

Пункт 14: «Активными и постоянными помощниками учителя, семьи и общественности должны быть средства массовой информации. Необходимо расширить учебные передачи по телевидению и радио, улучшить их содержание, обеспечить пропаганду и распространение передового опыта, образцовой постановки воспитания молодежи» [2].

Пункт 16: «Важнейшая задача — значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы...» [2].

В данных пунктах раскрываются основные задачи медиаобразования, которое необходимо организовывать в школах и досуговых учреждениях. Четко определяются два направления медиаобразовательной деятельности:

- 1) развитие учебных передач, фильмов;
- 2) развитие «сети» кружков, клубов, факультативов, где на материале и с помощью массмедиа осуществляется эстетическое воспитание учащихся и молодежи.

Данные направления предполагали достижение единой цели: идеологической пропаганды советского образа жизни, социалистических идеалов, принци-

пов, достигаемых с помощью трудового, эстетического, нравственного воспитания. В произведениях медиакультуры, в особенности в кинематографе и прессе, скрыт достаточный потенциал, который должен был активизироваться благодаря Постановлению. Мы можем констатировать, что медиапедагоги своим энтузиазмом «ответили» на этот правительственный документ. Ю. И. Божков, И. Н. Гутова, Ю. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов, Е. А. Черкашин, Н. Н. Яковлева и др.) разработали программы для всех звеньев школы, внешкольных учреждений. Вовлечение в реформирование как школьного, так и внешкольного образования учащихся и молодежи должно было укрепить коммунистическую идеологию, принципы морали, нравственности, в соответствии с которыми воспитывался советский школьник.

Одним из важных моментов Постановления можно отметить создание в экспериментальном порядке учебно-воспитательных комплексов, дающих возможность органически соединить общее образование с музыкальным, художественным развитием. В учебных заведениях, домах пионеров, клубах и дворцах культуры рекомендовалось повсеместно наладить работу кружков художественной самодеятельности, уделять постоянное внимание их репертуару.

Особая роль в Постановлении отводилась обеспечению надежного заслона от медиапродукции низкопробной и безыдейной. Что касается идеологии, то, по нашему мнению, можно говорить, что в 1980-х годах постепенно набирает обороты западная экспансия. В духовной жизни молодежи начала формироваться альтернатива в виде западной культуры. Информация о западной жизни поступала к советским людям преимущественно через массмедиа.

Понимание последствий такой экспансии в виде разрушения советской идеологической системы на духовном, ментальном уровнях нашло отражение в Постановлении 1984 года. В нем указывается обязательность разработки рекомендаций по комплексному подходу к воспитательной работе в учебных заведениях, предусматривающих координацию усилий по всем направлениям коммунистического воспитания — идейно-политического, трудового, нравственного, эстетического, физического.

На основе изучения и анализа Постановления Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» мы пришли к следующим выводам:

1. Данный документ стал основой для реформирования системы образования в СССР.

2. Реформирование общеобразовательной и профессиональной школ было обосновано внешнеполитическими, экономическими, социальными факторами. Анализ истории развития России доказывает, что реформы образования

были частью кардинального изменения общего курса страны. Взяв за основу историю России советского периода, мы находим подтверждение этой мысли: реформы образования проходили с 1917 года, захватив 1920-е годы и часть 1930-х годов (связано с образованием Советского государства); в 1958 году — период оттепели, который отразился и в педагогической системе; 1984 год и эпоха перестройки.

3. Постановление Верховного Совета базировалось на комплексном и системном подходах, о чем свидетельствует межведомственный характер реформ.

Мы можем говорить о том, что начало реформирования образовательной системы в СССР послужило толчком к развитию педагогических знаний, интеграции западных теорий, концепций в отечественный опыт педагогики, обращению взглядов многих ученых к духовному, нравственному, эстетическому развитию личности в свете новых мировоззренческих установок, которые были привнесены М. С. Горбачевым и его командой.

Список основных источников

1. Чельшева, И. В. Медиаобразование в СССР и России [Электронный ресурс] / И. В. Чельшева, Е. В. Мuryюкина ; под ред. А. В. Федорова. — 2018. — Режим доступа: [Scholars' Press.](https://www.morebooks.de/bookprice_offer_783ddd2ce4d89add124be3786840498ed741296a?auth_token=d3d3LnNjaG9sYXJzLXByZXNzLmNvbTplOGI5NzdiZTdhZjdiYmIwZDEyY2IxYTMwMDNiMWJlZQ%3D%3D&locale=gb¤cy=EUR)

https://www.morebooks.de/bookprice_offer_783ddd2ce4d89add124be3786840498ed741296a?auth_token=d3d3LnNjaG9sYXJzLXByZXNzLmNvbTplOGI5NzdiZTdhZjdiYmIwZDEyY2IxYTMwMDNiMWJlZQ%3D%3D&locale=gb¤cy=EUR. — Дата доступа: 17.04.2019. [Вернуться к статье](#)

2. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы [Электронный ресурс] : постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. N 13-XI. — Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm. — Дата доступа: 19.03.2019. [Вернуться к статье](#)

3. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А. В. Федоров [и др.]. — М. : МОО «Информация для всех», 2012. — 614 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 378.147

А. В. Овсянников

*доцент кафедры информационных технологий
Белорусского государственного университета,
кандидат технических наук, доцент*

ВЗАИМОДОПОЛНЯЕМОСТЬ И УСТОЙЧИВОСТЬ ГРУППОВЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ДИСЦИПЛИНАХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Реализация взаимного дополнения и устойчивости групповой, индивидуальной образовательной траектории — актуальная задача обеспечения качества учебного процесса. Она должна решаться с использованием современных педагогических методик образовательных технологий с учетом определения комплекса внешних и внутренних факторов, приводящих к дестабилизации учебного процесса

COMPLEMENTARITY AND STABILITY OF GROUP AND INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE DISCIPLINES OF INFORMATION TECHNOLOGIES

The implementation of mutual complementarity and sustainability of the group, individual educational trajectory is the actual task of ensuring the quality of the educational process. It should be solved using modern pedagogical methods of educational technologies, taking into account the definition of a complex of external and internal factors leading to the destabilization of the educational process.

Научно-педагогическая библиография последнего времени в своих исследованиях рассматривает различные категории и терминологические понятия образовательного процесса. В частности, актуальными на данный момент понятиями являются: образовательная траектория, образовательный маршрут, образовательный стандарт, образовательная программа. Заметим, что применительно к этим понятиям могут рассматриваться подходы, направленные на индивидуальные или групповые образовательные технологии.

В широком смысле эти понятия могут восприниматься эквивалентными, однако при подробном рассмотрении имеют качественные принципиальные отличия. Так, под образовательной траекторией в современной педагогической литературе [1; 2; 3] понимают всю совокупность множества точек образовательного пути, а под образовательным маршрутом — множество, содержащее, например, только реперные (контрольные) точки с заданным диапазоном времени их прохождения. Программа представляет собой план действий с описанием достижимых результатов и используемых при этом ресурсов (информаци-

онно-технических средств). Таким образом, образовательный маршрут может рассматриваться как частный случай образовательной программы.

В процессе прохождения образовательной траектории могут появляться негативные факторы, которые можно разделить на внешние и внутренние по отношению к ней. Эти факторы способны оказывать принципиальное влияние на динамику и характер (волатильность) образовательной траектории. Такое разделение негативных факторов на внешние и внутренние достаточно условно. Так, например, к внешним факторам могут относиться любые (случайные, непредусмотренные) влияния на образовательный процесс, являющиеся по отношению к нему внешними (непредвиденные переносы занятий; отсутствие или неисправность информационно-технических средств, необходимых для проведения занятий; незапланированные заранее студенческие мероприятия и т. п.). Внутренними факторами могут являться личные интересы, мотивы, осознание потребности, а также психоэмоциональное и физическое состояние коллектива, отдельного студента, преподавателя. При этом внешние и внутренние влияния, которые можно предусмотреть заранее, могут быть полностью устранены.

В связи с таким влиянием образовательная траектория может существенно отличаться от планируемой траектории. В общем случае предполагается рассматривать образовательную траекторию как детерминировано-случайную функцию времени, проходящую через заданные контрольные точки. Причем детерминированность траектории обуславливается именно этими контрольными точками, а стохастичность проявляется на интервале между ними. Так как образовательный процесс есть управляемый процесс, всегда имеется возможность коррекции его траектории в заданном изначально направлении, что также требует принятия определенных организационно-методических и управленческих решений.

Очевидно, значительное количество негативно влияющих на образовательный процесс факторов приводит к большому числу необходимых управленческих решений, мероприятий. Таким образом, целесообразно говорить об устойчивости образовательной траектории к внешним и внутренним факторам влияния. Устойчивость образовательной траектории в этом случае понимается как характеристика образовательного процесса, обеспечивающая минимальную чувствительность его выходных характеристик к действующим неблагоприятным факторам.

Понятие устойчивости образовательной траектории в дисциплинах информационных технологий подразумевает получение группой студентов (в соответствии с учебной программой), индивидуально отдельным студентом (в ходе самостоятельной работы) необходимого объема знаний, умений, компе-

тенций, всецело гарантирующих профессиональное овладение методами и инструментами информационных технологий, а также способностью к самостоятельному совершенствованию полученных навыков.

Читаемые курсы и дисциплины кафедры информационных технологий факультета социокультурных коммуникаций БГУ для специализации «Web-программирование и компьютерный дизайн» направлены на получение качественного образовательного продукта в виде освоенных студентами программных средств и инструментов web-технологий.

Планирование и обеспечение устойчивости образовательной траектории специалиста по компьютерному дизайну и разработке веб-приложений могут быть реализованы с использованием модульного принципа построения образовательного процесса. Модульность здесь предполагает движение от компетенции к компетенции (коллективная образовательная траектория) и активизацию индивидуальной работы (личная образовательная траектория). В этом случае можно говорить и о взаимном дополнении этих траекторий, что также способствует повышению устойчивости образовательного процесса. В частности, манипулируя множеством контрольных точек, имеющимся на образовательной траектории, можно обеспечить ее управляемость, гибкость и устойчивость к случайным влияниям.

Устойчивость к внутренним отрицательным влияниям можно обеспечить адаптивностью материала дисциплины к потенциальным возможностям учебной группы, отдельного студента.

Управляемость, гибкость и устойчивость образовательной траектории к внешним факторам влияния обеспечивается проработанностью учебной программы, обязательной возможностью ее ежегодной коррекции и дополнения.

Таким образом, реализация взаимного дополнения и устойчивости групповой, индивидуальной образовательной траектории — актуальная задача обеспечения качества учебного процесса. Она должна решаться с использованием современных педагогических методик образовательных технологий с учетом определения комплекса внешних и внутренних факторов, приводящих к дестабилизации учебного процесса.

Список основных источников

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] / А. С. Воронин. — Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с. — Режим доступа: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>. — Дата доступа: 12.01.2019. [Вернуться к статье](#)

2. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. — М. : Компания Спутник+, 2006. — 143 с. [Вернуться к статье](#)

3. Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 апр. 2010 г. / редкол.: О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2010. — 567 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 37.02

Г. В. Онкович

*професор кафедри іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін
Київського медичного університету,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)*

МЕДІАДИДАКТИКА ЯК ІНТЕНСИФІКАТОР ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сучасні медіа — канали поширення інформації — поділені на кілька груп: візуальні (друковані видання), аудіальні (радіоканали), аудіовізуальні (телебачення), змішані (мережеві). Функції засобів масової інформації: інформаційна, впливу, коментарійно-оцінювальна, пізнавально-просвітницька та гедоністична (розважальна) (Й. Дзялошинський, 2011) орієнтують на конкретні прийоми і форми роботи з масово-комунікаційними джерелами і завдяки цьому досягають водночас навчально-методичних та пізнавально-виховних результатів. У світі медіапедагогіки існує багато напрямків, які відрізняються за системою соціальних цінностей та освітніми цілями, котрі часто подаються залежно від контексту, а також опосередковані різними соціально-культурними та географічними умовами. Це залежить від системи соціальних цінностей і цілей освіти.

МЕДИАДИДАКТИКА КАК ИНТЕНСИФИКАТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Современные медиа — каналы распространения информации — разделены на несколько групп: визуальные (печатные издания), аудиальные (радиоканалы), аудиовизуальные (телевидение), смешанные (сетевые). Функции средств массовой информации ориентируют на конкретные приемы и формы работы с массово-коммуникационными источниками и благодаря этому достигают одновременно учебно-методических и познавательных-воспитательных результатов. В мире медиапедагогике существует множество технологий, которые отличаются образовательными целями и направлены на интенсификацию и осовременивание образовательного процесса. Их объединяет понятие «медиадидатика» — об этом идет речь в статье.

MEDIADIDACTICS AS AN INTENSIFIER OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Modern media channels of information dissemination are divided into several groups: visual (print), audio (radio channels), audiovisual (television), mixed (network). The functions of the media focus on specific methods and forms of work with mass-communication sources, and due to this they achieve simultaneously educational-methodical and cognitive-educational results. In the world of media education, there are many technologies that differ in educational goals and are aimed at intensifying and modernizing the educational process. They are united by the concept of “media adidas” — this is discussed in the article.

В історичному контексті найбільший внесок до дидактики зробив Я. А. Коменський, який на нових засадах розробив теорію навчання, або «загальне мистецтво всіх учити всьому скоро, легко і ґрунтовно». У «Великій дидактиці» він представив чітку систему навчання, розкрив суть її основних принципів, таких, як: наочність, свідомість і активність, послідовність і систематичність знань, посильність навчання, закликав якомога більше розвивати пізнавальні здібності учнів, самостійність у спостереженнях, мові, практиці. Детально розроблена і обґрунтована Я. А. Коменським дидактична вимога наочності. Виходячи з цього, він сформулював «золоте правило дидактики»: треба все, «наскільки можливо, пропонувати відчуттям, а саме: видиме — зору, відчутне на слух — слуху, пахуче — нюху, те, що можна покуштувати — смаку і відчутне на дотик — дотику, якщо ж що-небудь може бути одночасно сприйняте декількома відчуттями, то слід представляти цей предмет одночасно декільком відчуттям» [1]. Не важко пересвідчитися, що таку можливість надають сучасні медіазасоби, тож не дивно, що земляки Я. А. Коменського чи не першими звернули увагу на медіа, в «облозі» яких живе інформаційне суспільство, як на навчальний інструмент [2; 3].

Дидактика навчання та виховання через засоби масової інформації (медіадидактика) нині вважається відносно самостійною дисципліною через освітні / навчальні технології і входить у тематичне поле медіапедагогіки. Її найбільш відомою є німецька модель, яка нині багатьом дослідникам здається найкращою як з точки зору теорії, так і в контексті соціальної, шкільної та позашкільної практики. Ця модель структурована в чотири дисципліни, які взаємопов'язані і доповнюють одна одну: дослідження ЗМІ, медіаосвіта, медіаосвіта як навчальна дисципліна в шкільних програмах та медіадидактика. Медіапедагогіка має багато напрямків у світі [4; 5; 6].

Дидактика медіа — системний компонент медіадосліджень у педагогіці. Наразі можна вважати, що медіапедагогіка та медіадидактика занурені в природу педагогіки та всіх інших педагогічних областей і піддисциплін. Із зростанням повсюдності медіа в нашому повсякденному житті, медіадидактика як складник медіапедагогіки стає все більш актуальною, оскільки медіапедагогіка представляє всі види педагогічної діяльності щодо засобів масової інформації як у сфері теорії, так і у сфері практики. У США, Великій Британії, Канаді, Австралії, а також у скандинавських країнах медіаосвіта займається питаннями медіаграмотності. Термін «медіапедагог» тут дуже рідкісний. Медіапедагогіка представляє всі види педагогічної діяльності, пов'язані зі ЗМІ як у сфері теорії, так і у сфері практики. У Сполучених Штатах, Великій Британії, Канаді, Ав-

стралії, у Чеській Республіці, Скандинавії та в інших країнах це питання пов'язують із двома напрямками медіа педагогіки — медіаосвіти та дидактики ЗМІ. В даний час дидактика медіа поступово використовує всі способи інтерактивного, мережевого та глобального спілкування. Поняття учня як особистості, що створює індивідуальне знання з використанням так званих відкритих технологій, також усвідомлюється сучасною людиною. На початку 1970-х років деякі педагоги використовували термін «медіадидактика “для позначення поняття” медіаосвіта» в цілому. В середині 1970-х років прийшло усвідомлення, що ці поняття — не синоніми, що вони — складники більш широко поняття медіапедагогіка і що без них освітній процес в інформаційному суспільстві знань розвиватися не може. Зауважимо, що не всі країни використовують ці терміни, пропонують свою: термінологічний процес триває.

Масова медіаосвіта в сучасному світі розглядається як процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, розвитку творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки. О. В. Федоров зазначає, що набута в процесі медіаосвіти медіаграмотність / медіакомпетентність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає їй краще зрозуміти мову медіакультури [7]. Дослідники наголошують, що сучасному суспільству потрібні медіакомпетентні фахівці, які могли б іти в ногу з темпами технічного розвитку та соціальних змін, за допомогою новітніх медіа відстежувати старіння знань у зв'язку зі зміною наукових та соціальних парадигм, збагачувати себе актуальною інформацією і знаннями за допомогою засобів медіаосвіти.

Медіаосвіта — як інструмент підтримки демократії — орієнтує громадянина будь-якої країни світу на вільне самовираження й права на інформацію, котра є частиною основних прав кожного члена суспільства. Попри те, що медіаосвіта є ключовим «продуктом», метою і наслідком медіаграмотності, медіавикладання є і має бути побічним продуктом (якщо не йдеться про підготовку фахівців у сфері медіа). А от професійно-орієнтована, предметна медіаосвіта має бути наскрізною й пронизувати всі навчальні дисципліни. Це може здійснюватися через технології медіадидактики (англ. *media didactics*). Цей розділ дидактики вивчає закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань з опертям на медіаджерела та використанням медіапродуктів. Її метою є розвиток медіаграмотності / медіакомпетентності. Це — складник медіапедагогіки і, відповідно, медіаосвіти, котрі займаються

викладацьким використанням матеріалів засобів комунікації (ЗМІ, освітні ЗМІ). Медіадидактика передбачає, що вибір навчального середовища — особливо рішення нетехнічних ЗМІ, з одного боку, і технічних чи електронних ЗМІ з іншого — пов'язаний з їх власними цілями, змістом і методами навчання.

Медіадидактика, її складники орієнтують на продуктивні форми навчання, котрі розвивають індивідуальність особистості, самостійність мислення, стимулюють творчі здібності через безпосереднє залучення до творчої діяльності, сприйняття і засвоєння знань про медіакультуру. У такий спосіб відбувається інтенсифікація навчально-виховного процесу. Часто різні засоби масової інформації педагоги використовують для однієї й тієї ж мети. Медіадидактика (або дидактика засобів масової інформації) забезпечує критерії того, що кожен з цих засобів може зробити в даному контексті використання і як медіаджерела мають бути опрацьовані [8; 9; 10]. Ми розглядаємо термін медіадидактика як сукупність технологій використання засобів медіа з освітньою метою.

Зазначимо, що систематично започаткована медіадидактика з'явилася лише в 1960-х роках, коли Пол Хайман — «під впливом зростаючої важливості електронних ЗМІ» - вперше запропонував дидактичне рішення, яке заслуговує на увагу і турботу (Paul Heimann: *Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule*, Н. 9, 1962, S. 407–427) [11]. Хейман вважав середовище, мету, зміст і метод тісно взаємопов'язаними і базував цю тезу на впливовій моделі Берліна для німецькомовного світу. В цьому світі, наприклад, наприкінці 1960-х років, як протидія досі переважаючому викладачеві розуміння викладання, дидактика засобів масової інформації була орієнтована на студента. (Іноді такий підхід називали «дія і пов'язана з ними дидактика ЗМІ»). Дослідники почали враховувати нові когнітивні теорії навчання, і медіа більше не були самотніми. Не тільки викладач, а й студенти хотіли використовувати засоби масової інформації, й не тільки пасивно, а й активно — як засіб навчання. Студенти зрозуміли переваги такого навчання і самонавчанням з опертям на професійно-орієнтовані медіа [9; 12]. Медіадидактику також визначають через зв'язок з полем медіапедагогіки. Вона є найбільш розвиненою в Німеччині і складається з трьох основних напрямків: медіаосвіта (у широкому сенсі медіасоціалізації), медіа (або медіа педагогічні) дослідження та медіадидактика.

На початку 1990-х років з'явилася конструктивістська медіадидактика, яка також почалася від студента, але знайшла свою теоретичну основу в конструктивістській психології навчання, заснованої Жаном Піаже. Її головний представник, Керстен Райх припускав, що навчання — це не збір і зберігання інформації, а активне розумове будівництво, яке стимулюється і підтримується

створенням власних навчальних ресурсів. Подібно до дидактики, орієнтованої на студентів, конструктивістська дидактика ставить творчі процеси над чисто сприйнятливим використанням засобів масової інформації [13; 14]. Поза німецьким світом існували різні розробки, адже дехто не сприймав термін «медіадидактика». Зокрема, представник навчального проектування Річард Е. Кларк (USC School Росьє освіти) вважав, що між вибором засобів масової інформації та іншими дотичними освітніми полями не існує залежності, оскільки процес «може бути організований при більш детальному аналізі кожного змісту, кожної цілі — відповідним методом або середовищем». В Сполучених Штатах термін «медіадидактика» (Mediendidaktik) досі не набув поширення. У Сполучених Штатах в кінці 1960-х і в 1970-ті роки виникла медіатаксономія (Medientaxonomien): схеми для використання, в яких засоби масової інформації були класифіковані відповідно до визначених критеріїв. Таксономія мала зробити ЗМІ простішими для вчителів, щоб визначати відповідне середовище для кожного навчального призначення. Деякі з них започаткував Едгар Дейл, котрий ще в 1946 році розробив «досвід конус» [Edgar Dale: Audio-visual methods in teaching. The Dryden Press, New York 1946] [15]. Інша впливова систематика була запропонована в 1969 році Робертом Ганьє, який в 1960-х роках розвивав інструментарій педагогічного дизайну [Robert Mills Gagné: Learning and Communication. In: R.V. Wiman, W.C. Meierhenry (Hrsg.): Educational Media: Theory and Practice. Charles E. Merrill pub. Company, Columbus 1969] [16].

Використання засобів масової інформації базується на кількох концепціях: концепція навчального матеріалу, концепція роботи обладнання, концепція будівельного блоку, концепція системи, концепція середовища навчання. У процесі навчання присутні різноманітні технології використання мас-медіа, що дає підставу говорити про медіадидактику як про узагальнене поняття, як новий напрям у педагогіці. Завдяки їй сьогодні професійно-орієнтовані медіа інтегруються в підготовку майбутніх фахівців, що свідчить про доцільність вести мову про різні медіаосвітні технології. При залученні у навчальний процес друкованих видань — говоримо про пресоїдидактику і використовуємо пресу для представлення мас-медіа як знаків національної культури, країнознавчих об'єктів, професійно орієнтованих знань тощо. Медіаосвітні технології пресоїдидактики допомагають вивчати власне мову, як рідну, так й іноземну. Відтак пресоїдидактика виділилася в самобутню і самостійну галузь науки.

Саме за допомогою медіаосвіти особистість здобуває інформаційну свободу — право одержувати інформацію, необхідну для життя, розвитку та професійної діяльності, висловлювати свої погляди з приводу тих або інших явищ і

подій, передавати інформацію (і що більш важливо — знання) іншим людям. Можливості розвитку громадянського суспільства засобами медіаосвіти в останні роки привертають усе більше уваги провідних міжнародних організацій та освітянської спільноти.

В Україні поняття із складником «медіа» взагалі не було (через його «буржуазність»), хоча засоби масової інформації активно використовувалися у навчальному процесі [8; 17]. Своєрідним заміном став термін «пресодидактика» [18; 19], який ми ввели в обіг минулого століття, коли розробляли методику використання масовокомунікаційних матеріалів на заняттях з мови як іноземної. Тоді ж було обґрунтовано терміни пресолінгводидактика, кінодидактика, радіодидактика, теледидактика. Одним із перших теледидактів на пострадянському просторі стала І. В. Єршова-Бабенко з Одеси. Чимало напрацювань з кінодидактики має наукова школа професора О. В. Федорова. На XII Конгресі МАПРЯЛ, що відбувся у Шанхаї (Китай), було представлено низку напрацювань лінгводидактів з Інтернет-дидактики. Ці напрацювання й лягли в основу поняття «інтернет-дидактика». Згодом українська медіадидактика стала активно наповнюватися іншими медіатермінами, і поняття "медіадидактика" стало парасольковим для них [17; 18].

Складники медіадидактики. Медіаосвіта — з метою формування медіаграмотності й медіакомпетентності — передбачає різні методики проведення занять, котрі розвивають індивідуальність учня, самостійність його мислення, стимулюють його творчі здібності. «Медіаосвітні» педагоги нині говорять про відповідні освітні технології, пов'язані із кіно, телебаченням, періодикою, радіо, Інтернетом та ін. Їх об'єднано терміном медіадидактика, котра складається з технологій (методик) окремих часткових дидактик — пресодидактики і пресолінгводидактики, радіодидактики, теледидактики, кінодидактики, мультимедіадидактики, Інтернет-дидактики... Сьогодні медіадидактика збагачується новітніми складниками — вікідидактика [20], книгоспалах-дидактика, блогодидактика (педагогічна, наукова, інженерна, медична) [12; 21], медіадидактика вуличного мистецтва. Цей процес триває.

Медіадидактика, орієнтована на сферу спілкування, нині перебирає на себе частину понять з ІКТ-технологій, які залишаються у сфері інформатики. Комп'ютерні комунікації суттєво впливають на формування нового змісту освіти, на організаційні форми і методи навчання. Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» належним чином відтворює ці процеси. Однак наразі ним послуговуються й фахівці з медіаосвіти, для яких за цим поняттям — технології використання «старих», традиційних медіа. Залучення до навчального процесу «нових» медіа актуалізувало поняття «медіаінформаційні технології».

У будь-якому разі медіазасоби використовуються для комунікації, оскільки для них визначальне — спілкування в соціумі, взаємодія між членами різних утворень і форм спільності людей. Медіадидактика передбачає продуктивні форми навчання, що розвивають індивідуальність особистості, самостійність мислення, стимулюють творчі здібності через безпосереднє залучення в творчу діяльність, сприйняття, засвоєння знань про медіакультуру.

Професійно-орієнтовані та часткові (предметні) методики допомагають особистості не тільки володіти необхідною інформацією про саму себе і довкілля, а й навчають ефективно користуватися цією інформацією упродовж усього життя, «усвідомлено будувати своє життя, успішно навчатися упродовж усього життя, працювати, ефективно вирішувати проблеми особистого та суспільного характеру». Тому йдеться про необхідність їх розвитку, про максимальну підтримку цього процесу.

Список основних джерел

1. Коменський, Ян Амос. // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редкол.) [та ін.]; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наук. ред.). — Київ : Абрис, 2002. — 742 с. [Вернуться к статье](#)
2. Sloboda, Zdeněk. 2013 Praxe mediální pedagogiky III: mediální didaktika — jak učít (s) médií (historie, různost přístupů, ICT ve vzdělávání)“, [přednáška]. Plzeň: Západočeská univerzita, 15. listopadu 2013. (v přípravě: Sloboda, Zdeněk 2015. Geschichte und Gegenwart der tschechischen Medienpädagogik. Leipzig: Universität Leipzig). [Вернуться к статье](#)
3. Mašek, Jan. 2009. Mediální didaktika: významná subdisciplína české mediální pedagogiky?. In: Mašek, Sloboda, Zikmundová. 2009. Mediální pedagogika v teorii a praxi. Plzeň. [Вернуться к статье](#)
4. Claudia de Witt, Thomas Czerwionka Mediendidaktik. (Studentexte für Erwachsenenbildung) / C. de Witt, T. Czerwionka. — Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2007. [Вернуться к статье](#)
5. Petko D. Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien / D. Petko. — Weinheim, Basel (Beltz) 2014. [Вернуться к статье](#)
6. Gerhard Tulodziecki: Medien in Erziehung und Bildung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 1997, S. 45.; Wilhelm Hagemann: Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien — 40 Jahre schulbezogener Medienentwicklung und Mediendiskussion. In: Bardo Herzig (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn 2001, S. 31. [Вернуться к статье](#)
7. Чемерис, І. М. Преса як засіб формування професійної компетентності / І. М. Чемерис // Вісн. Черкаського ун-ту. Сер. Педагогічні науки. — 2006. — Т. 81. — С. 155–159. [Вернуться к статье](#)
8. Медиаобразовательные технологии в современном преподавании / А. В. Онкович, А. В. Морозова, А. Д. Онкович // Национально-культурный компонент в тексте и языке : материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 3–5 дек. 2009 г. : в 2 ч. / М-во образования Республики Беларусь, Минск. гос. лингвистич. ун-т ; отв. ред.: Н. П. Ба-

ранова, А. М. Горлатов, С. М. Прохорова. — Минск : МГЛУ, 2009. — Ч. 1. — С. 221–223. [Вернуться к статье](#)

9. Сахневич, І. А. Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю / І. А. Сахневич. — К. : ІВО АПН України, 2012. — 22 с. [Вернуться к статье](#)

10. Федоров, А. С. Медиаобразование: история, теория и методика : монография / А. С. Федоров. — Ростов н/Д. : ЦВВР, 2001. — 708 с. [Вернуться к статье](#)

11. Heimann, P. Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule / P. Heimann. — Н. 9, 1962. — S. 407–427. [Вернуться к статье](#)

12. Онкович, Г. В. Педагогічна благодидактика вчителів української мови та літератури / Г. В. Онкович, О. Г. Криворотенко // Проблеми освіти : зб. наук. пр. / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». — Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. — Вип. 92. — С. 82–88. [Вернуться к статье](#)

13. Meschenmoser, H. Lernen mit Medien. Zur Theorie, Didaktik und Gestaltung von interaktiven Medien : zugl. Dissertation / H Meschenmoser ; Universität Hamburg, 1998. — Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1999. [Вернуться к статье](#)

14. Maier, W. Grundkurs Medienpädagogik. Mediendidaktik; ein Studien- und Arbeitsbuch / W. Maier. — Beltz, Weinheim, 1998. [Вернуться к статье](#)

15. Dale, E. Audio-visual methods in teaching / E. Dale. — New York : The Dryden Press, 1946. [Вернуться к статье](#)

16. Gagné, R. M. Learning and Communication / R. M. Gagné // Educational Media: Theory and Practice / R. V. Wiman, W. C. Meierhenry (Hrsg.), Charles E. Merrill pub. Company, Columbus, 1969. [Вернуться к статье](#)

17. Онкович, Г. В. Медіаосвітні технології у навчанні іноземних мов / Г. В. Онкович // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XII Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 5–6 черв. 2008 р. / М-во освіти і науки України, Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Центр міжнар. освіти. — Харків, 2008. — С. 193–195. [Вернуться к статье](#)

18. Онкович, Г. В. Новітні терміни медіаосвіти та медіадидактики / Г. В. Онкович //Лінгвістика. Лінгвокультурологія : зб. : Міжкультурна й міжмовна комунікація: проблеми, питання, вирішення : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. О. Шепеля. — Дніпро : Акцент ПП, 2018. — Т. 12. — Частина 2. — С. 282–296. [Вернуться к статье](#)

19. Онкович, Г. В. Прессодидактика как одна из медиаобразовательных технологий / Г. В. Онкович // Медиаобразование. Media Education.. — 2009. — № 3. — С. 8–20. [Вернуться к статье](#)

20. Онкович, Г. В. Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти / Г. В. Онкович, А. Д. Онкович // Вісн. Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. Педагогічні науки. — 2017. — Вип. 2 (88). — С. 208–212. [Вернуться к статье](#)

21. Онкович, Г. Нове у вищій освіті: інженерна благодидактика / Г. Онкович [та ін.] // Вища школа. — 2019. — № 1 (174). — С. 26–33. [Вернуться к статье](#)

УДК 811.111

Л. А. Плахотнюк

*доцент кафедры иностранных и русского языков
Сибирского юридического института МВД России,
кандидат филологических наук, доцент*

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕДИАПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются возможности организации медиапространства в образовательной среде. Исследуются приоритеты медиатехнологий, социальных сетей, возможностей Интернета и его мобильных функций для повышения результативности учебного процесса, увеличения мотивации обучающихся, их активности в получении знаний.

ORGANIZATION OF MEDIA SPACE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the opportunities of organization of media space in educational environment. The problem defines the priorities of media technologies, web-cites, Internet facilities and their mobile functions to improve the educational process, to develop students' motivation and activity to get knowledge.

Самые грандиозные перемены происходят сегодня в сфере информационных технологий. Информационные технологии расширяют пространство современного общества, его возможности осуществлять коммуникацию в рамках свободного, с точки зрения закона, и быстрого обмена информацией. Мы сегодня имеем дело с обществом, которое называют «сетевым», работающим в едином пространстве в режиме реального времени [1].

Приоритет информации в медиасреде по сравнению с другими ценностями определяется тем фактором, что в любой сфере деятельности, включая экономическую, политическую, общественную, образовательную, преимуществами пользуются те, кто имеет доступ к информации, ее получению, обработке, распространению, хранению и т. д. Объективным фактором необходимости знать и уметь, как работать с информацией, является также то, что у современных обучающихся в качестве одной из основных компетенций должна быть сформирована способность эффективно использовать информацию в целях самообразования.

Самостоятельная работа обучающихся в рамках любой учебной дисциплины включает их умение осуществлять поиск необходимой информации, умение работать с полученной информацией, анализировать ее и синтезировать в новые знания. На завершающем этапе работы с информацией обучающиеся

должны уметь оценивать результаты, которые они получают от этой деятельности.

Интеграция традиционных и современных методик обучения с применением компьютерных технологий в рамках организации самостоятельной работы обучающихся позволяет корректировать образовательный процесс, добиваться более высоких результатов обучения. При этом учитываются такие важные критерии свойств информации, как степень ее компетентности, надежность, эффективность, объем, оптимальность, точность [2].

Поиск информации начинается с определения проблемы, ее корректировки. Обучающийся знает, что искать, где искать, чтобы правильно сформулировать запрос и область поиска. Умение критически оценивать полученную информацию позволит обучающимся расширить и уточнить задачу (цель, методику, тематические, хронологические, лингвистические ограничения и т. д.). Необходимо уметь оценивать информацию с точки зрения ее валидности и релевантности. В этом случае полученную информацию необходимо сравнить с несколькими источниками. На завершающей стадии формулируется вывод (или выводы), суммируется результат поиска. Документооборот в мировом пространстве формирует поток, т. е. большое количество документов разного типа и жанра: книги, диссертации, инструкции, законы, подзаконные акты и другие нормативные юридические документы. Поток документов аккумулирует знания о мире вокруг нас на данный момент — факты, гипотезы, теории о строении, структуры и взаимодействие специфических артефактов, созданных человеком, и природных объектов, известных ему. Очень важно, что информационная рабочая программа включает предварительную оценку всех источников информации, необходимую конкретизацию и ограничения, а также четкое определение цели поиска.

Компоненты стратегии поиска информации включают ряд особенностей:

1. Цель — тематический поиск фактуальной информации.
2. Литературный жанр — поиск по видам документов.
3. Хронологические характеристики поиска — ретроспективный, текущий или поиск в перспективе.
4. Предмет поиска — отрасль науки, производства, культуры, права, явления, юридическое или физическое лицо.
5. Полнота, завершенность поиска — содержание, географические или другие ограничения.
6. Избирательный поиск — наиболее полные публикации, описывающие объект поиска, или вся информация, имеющаяся о нем на данный момент.

7. Интенсивность поиска одномоментная, в течение определенного периода, постоянный мониторинг информации.

Сегодня социальные сети захватили многие сферы общественной жизни, включая образование. Но существует мнение о том, что медиафера может стать разрушительным фактором для педагогики. Достаточно много работ посвящено теме социальных сетей и тому, как они способствуют развитию преподавания и решают проблемы обучения [2].

Многие студенты и преподаватели высказывают свои мнения по поводу использования социальных сетей в структуре изучения некоторых учебных курсов. Существует много курсов, использующих подходы, ориентированные на обучающегося. Студенты могут делиться материалами и обсуждать проблемы, связанные с содержанием курса, в Интернете, выкладывать свои размышления в сети по поводу курса, могут общаться друг с другом и с преподавателем 24 часа в сутки. Препятствием для такой деятельности может стать отсутствие доступа Wi-Fi, слабая пропускная способность Интернета или недостаточно мощный компьютер. Чтение лекций в социальных сетях стало достаточно распространенным способом работы с обучающимися.

Понятие «лекция» понимается часто не совсем верно. Преподаватель, читающий лекцию, понимает, что он ограничен во времени расписанием занятий. Студенты приходят к нему раз в неделю, два раза в месяц. Именно поэтому он идет в аудиторию с большим количеством дидактического материала по содержанию лекции, который студенты должны выполнить в рамках программы по читаемой дисциплине либо во время лекции, либо после ее прослушивания. Такая лекционная деятельность достаточно громоздкая для преподавателя, она затратная не только по трудоемкости. Очень часто преподаватель по причине недостаточного количества времени монополизирует это самое время и не дает возможности студентам высказать свое мнение. Обратная связь по изучаемой теме полностью отсутствует. Проблема снимается, когда используется интернет-ресурс. Студент может принимать участие в видеоконференции, высказывать свое мнение, делиться информацией с другими студентами. Обратная связь осуществляется в полном объеме.

Интернет-коммуникация в учебном процессе позволяет добиться больших результатов при изучении той или иной дисциплины, т. к. ускоряет обмен информацией между преподавателем и студентами. Учебная информация по предмету может передаваться как вербальными средствами, так и невербальными. Инструменты, используемые в онлайн-коммуникации, позволяют преподавателю общаться со студентами:

- не интерактивно (асинхронно), т. е. используя электронную почту, электронный журнал и т. д.;

- интерактивно, синхронно (видеоконференции по Skype, в сетях Facebook, Twitter и т. д.).

Обе формы коммуникации (интерактивная и не интерактивная) могут осуществляться на web-страницах, где преподаватель публикует свои лекции или презентации (тезисно, чтобы дать студентам возможность доработать самостоятельно те или иные положения по изучаемой теме), требования к промежуточной или к итоговой аттестации, варианты заданий, темы рефератов, расписание занятий и аттестаций, результаты тестов. Можно организовать групповую дискуссию, используя веб-приложения, предложить для просмотра учебное видео, проанализировать содержание учебного текста, ответить на вопросы и т. д. [3].

Все формы коммуникации в учебном процессе имеют свои положительные и негативные стороны. Использование медиасредств как инструмента общения делает процесс обучения интересным, позволяет обучающимся активно участвовать в нем. Высокие результаты обучения наглядно демонстрируют, что обучающиеся хотят и готовы учиться. Блоги как учебный инструмент при обучении иностранным языкам помогают совершенствовать письменную коммуникацию на иностранном языке, особенно когда есть доступ к учебным видеофрагментам и Podcasts (оцифрованные записи или радиопередачи). В этом случае обучение может происходить не только аудиторно, но и внеаудиторно. Медиасреда позволяет каждому найти свой собственный способ изучения материала, понять, как рационально использовать свое время и свои возможности.

В преподавании иностранных языков использование интернет-ресурсов в процессе обучения расширяет возможности обучения лексике, грамматике, устной и письменной коммуникации, чтению профессионально ориентированной литературы на иностранном языке. Обучающиеся обращаются к различным мобильным технологиям в поиске нужной информации, это стало неотъемлемой частью учебного процесса. Преподавателю необходимо правильно регулировать и направлять этот процесс в целях освоения преподаваемой дисциплины. Размещение необходимых для изучения материалов на веб-страницах, планирование работы по составлению графиков, схем, диаграмм, таблиц, написанию эссе по изученной теме, составлению словарей, выполнению проектной работы — все это возможно и нужно делать для того, чтобы освоение дисциплины проходило в полном объеме.

В настоящее время не везде используются медиатехнологии в необходимом объеме. Преподаватели акцентируют внимание на практической работе в

аудитории и использовании видео- или аудиоматериалов, предпочитая такие интерактивные методы, как работа в малых группах, мозговой штурм, групповая дискуссия и т. д.

По всей видимости, необходимо время, чтобы осознать, какие преимущества имеют медиатехнологии для осуществления качественного образовательного процесса и какие факторы влияют на использование этих технологий обучающимися в образовательной среде. Сложно планировать учебную работу, определять строгие рамки педагогической деятельности, когда целый мир становится аудиторией в круглосуточном доступе и формальный учебный процесс превращается в достаточно гибкую систему взаимоотношений преподавателя и студентов.

Список основных источников

1. Кошелева, Н. И. Медиаобразовательная среда как важная составляющая современного ВУЗа [Электронный ресурс] / Н. И. Кошелева // Молодой ученый. — 2011. — Т. 1, № 4. — С. 91–93. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/27/2986/>. — Дата доступа: 02.05.2019. [Вернуться к статье](#)

2. Жеребятникова, Г. В. Образовательное пространство вуза: современное осмысление понятия [Электронный ресурс] / Г. В. Жеребятникова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : материалы XX междунар. науч.-практ. конф., г. Новосибирск, 26 сентября 2012 г. — Новосибирск : СибАК, 2012. — С. 126–128. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8572/>. — Дата доступа: 25.04.2019. [Вернуться к статье](#)

3. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учеб. пособие / Н. В. Бордовская. — СПб. : ООО «Книжный дом», 2007. — 408 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 378.147

А. А. Полонников

*доцент кафедры психологии образования
Института психологии Белорусского государственного
педагогического университета им. М. Танка,
кандидат психологических наук, доцент*

ДИСКУРС ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ЗА ГРАНИЦАМИ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ

В статье обсуждается проблема границ образовательных ситуаций и способов их редемаркации. Утверждается исчерпанность ориентации подготовки будущих специалистов на неизменность профессии в условиях социокультурной неопределенности и ограниченности педагогического контроля пространственно-временных характеристик образовательных отношений. Обосновывается необходимость пересмотра дискурсивного порядка образовательного семиозиса: циркулирующих в нем профессиональных языков, связей знаково-символических элементов, имплицитных коммуникативных контекстов, в том числе и связанных с образцами профессий. Экспликация последних в подготовке будущих специалистов рассматривается в качестве средства метапрофессиональной ориентации обучения.

DISCOURSE OF TEACHING PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DISCIPLINES: BEYOND THE BORDERS OF PROFESSION IMAGE

The paper discusses the issue of borders of educational situations and ways of their re-demarcation. Stated is the exhaustiveness of future specialists training orientation at profession permanence in the context of socio-cultural uncertainty and restriction of pedagogical control of spacial-temporal characteristics of educational relationships. Substantiated is the necessity of revising the discursive order of educational semiosis: circulating professional languages in it, relations of sign-symbol elements, and implicit communicative contexts, including those connected with models of professions. The latter's explication in training future specialists is considered as a means of metaprofessional orientation of teaching.

Поводом к написанию этой статьи послужила «заочная» дискуссия с коллегой по институту, позицию которого ретранслировали автору студенты-психологи на занятиях, посвященных практикам образовательного экспериментирования. Будущие психологи, обсуждая вопросы организации экспериментальных процедур в школе, категорически заявили, что человек не может выступать объектом психологического исследования. На вопросы преподавателя о том, что понимается под объектом и почему это утверждение они произносят столь категорично, студенты ответили, что рассматривать человека как объект не только не гуманно, но и вообще не этично. Обнаружить истоки этой позиции

оказалось делом не сложным, поскольку скоро выяснилось, что этому их научили совсем недавно в ходе методологических штудий на одной из параллельных кафедр. Автору этих строк данная коллизия показалась заслуживающей публичного внимания, причем прежде всего в контексте проблем визуализации образовательных отношений, которые могут быть эксплицированы во множестве их неоднозначных аспектов.

«Человек» как пустое означающее или риторическая фикция

Прежде чем приступить к собственно психологической концептуализации термина, вынесенного в заглавие раздела, поставим вопрос в более абстрактной форме: «Может ли “человек” в каких-либо жизненных ситуациях фигурировать в качестве объекта и что из этого следует?» Приведем в качестве примера снайпера, взявшего на мушку своего противника. Как кого он его взял? Ответ, как нам кажется, очевиден. Или сексуального маньяка, охотящегося за своей жертвой. И в том, и в другом случае «человек», вступающий с ними во взаимодействие, реализуется в первом случае как радикальное отрицание субъектности, а во втором — как объект тотального присвоения, лишенный каких бы то ни было человеческих качеств, носитель обезличенных физических характеристик. Но это, как говорится, крайние случаи.

Тогда зайдем с другой стороны, заимствовав пример из области методологии науки. В. М. Розин, размышляя на страницах философского журнала об объекте и предмете научного исследования, замечает, что обычно объект «отождествляется с вещами и существующими феноменами и специфицируется относительно действий преобразования или познания» [1, с. 85]. В этом «обычном» плане объект определяется как автономная сущность (сам себе закон, «вещь в себе»), устройство которой проясняется в исследовательском опыте. Однако и здесь нас ожидает некоторая трудность. Ученый, как известно, никогда не имеет дело с «вещами» напрямую. Его отношение к ним опосредовано разного рода идеальными моделями [1, с. 89], теоретическими и организационно-деятельностными конструкциями, а также всем тем, что исследователи именуют «преконцептуализациями», являющимися «интеллектуальным фоном производимых категоризаций, тайным знанием, скрытыми основаниями, которые часто оперируют в ходе научной работы “за нашей спиной”» [2, с. 18–19].

Учет этих обстоятельств, теперь уже в организации психологического исследования, принуждает нас согласиться с тезисом о том, что «человек» в нем — знак, занимающий в семиотическом ряду такое же «почетное» место, как и любая другая семиотическая форма. Но, являясь знаком, «человек» как раз и фигурирует в качестве объекта, и здесь, как говорил один литературный герой, «я уже ничего не могу поделать». Отказывая «человеку» в статусе «объ-

екта-знака», мы поддерживаем определенный тип познавательной деятельности и исключаем другой. Та диффамация, которой оказалась подвержена в свое время теоретическая психология на том основании, что она презрела человека, разделив его на предметные проекции типа «ощущения», «восприятия», «память», на поверку обнаруживает себя как идеологическая борьба определенных профессиональных групп за социальное доминирование и связанные с ним ресурсы. Эта борьба в актах самоописания претендента на власть, например А. Г. Асмолова, использует яркие краски, изображая представителя новой психологии как фигуру с благородным лицом, «как источник ценностной установки на поиск целостности реального человека и одновременно протест против “частичных” образов человека» [3, с. 18].

С близкой нам «конструкционистской» точки зрения «человека» следует рассматривать как *фикцию* или *пустое означающее*, насыщаемое тем или иным содержанием на территории определенного идеологического дискурса. Фикция в одном из ее значений соотнобразуется с образным конструированием, с актом, придающим форму реальности, то есть совершающим онтологическую работу. В другом «оно относится к продукту этих действий, фиктивному предположению, фабрикации, созданию, вымышленному случаю. Его самая выделяющаяся характеристика — это беспрепятственное и свободное выражение» [4].

Вторым именем фикции может выступить категория «*пустое означающее*», активно разрабатываемое в современной политологии и социальной эпистемологии. В этих направлениях гуманитарной мысли пустое означающее является остенсивным, то есть указующим на нечто, векторным, лишенным референта. В этом качестве оно напоминает симулякр (Ж. Бодрийяр), реализуемый как очевидность, но утверждающий «определенный режим власти с помощью икон, имен, названий, становящихся “семантическим центром”, вокруг которых интегрируются элементы опыта...» [5].

Особенностью пустых означающих является, как было замечено выше, их образный характер, закамуфлированный под вербальную форму. Действие этих форм направлено на интеграцию и тотализацию субъектности посредством распространения этикеток идентичности, блокирующих процессы индивидуализации [5]. Символическая эффективность пустых означающих обусловлена присущей им иконической природой, затрудняющей их рефлексивную и экспликационную, то есть тем, что образ более «непосредственен», чем, например, письменное слово, «при этом сама его конструкция более скрыта от глаз адресата, в отличие от литературного текста. Образ предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией)» [6]. Для педагога оперировать образом в коммуни-

кации означает не только автоматически продуцировать социальное согласие, но и создавать для себя возможность контроля над текущим взаимодействием с сопутствующим ему символическим принуждением.

Фикции, пустые означающие, аксиоматические формы и понятийные конструкции (описательные и объяснительные), обычно смешанные в учебной коммуникации, составляют основное содержание образовательного семиозиса (процесса формирования и циркуляции значений). Более того, их определенные конфигурации конституируют, как уже отмечалось выше, профессиональные идентификационные матрицы, с которыми студенты вступают в отношения символической связанности. Считается, что, например, в психологическом образовании усвоенная обучающимися понятийная жесткость указывает на эффективность обучения и квалифицируется как воспринятая студентом профессиональная позиция. Занятие этой позиции соотнобразует с *альтернативой*, приобретением статуса превосходства над обыденными отношениями. Альтернатива означает радикальную смену субъектом смыслоорганизующих координат, включая и биографический порядок. Историческим прототипом альтернативы выступает религиозное обращение [7, с. 257]. Проблематизация такого рода установок выступает задачей второй части настоящего изложения.

Образование в профессиональной и метапрофессиональной перспективах

Вернемся теперь к тому случаю, который выступил поводом для написания данной статьи. Речь шла о запрете, введенном на одном из учебных курсов, на словоупотребление «человек — объект». Табуируя объективацию «человека», языковая игра, зажигающая «зеленый свет» другой категориальной паре «субъект — субъект», выводит на сцену образовательного семиозиса ряд предпосылок, на которых следует остановиться отдельно. Наделение индивида изначальной субъектностью не является уж очень свежей новостью в психологии. В наиболее лапидарном виде эта позиция представлена в таком широком направлении мысли, как гуманистическая психология. Ее в полном смысле этого слова можно назвать центрированной на субъекте культурной практики со всеми вытекающими из этого последствиями. Учреждая центрированную на субъекте точку зрения, известный американский психолог А. Маслоу заявил: «Я думаю, будет правильно сказать, что ни одна психологическая теория не будет полной, если ее центральным звеном не является концепция, согласно которой *будущее человека находится в нем самом* (курсив наш. — А.П.), будучи активно в каждый момент настоящего» [8, с. 15].

Неизменным атрибутом такого рода установки выступает прокламация человеческой сущности (самости — исходной собственно человеческой субстанции), обладающей имманентной логикой самодвижения (самоактуализа-

ция, самореализация, самореабилитация) и присущей каждому субъекту индивидуальной экспрессией. Оппоненты психологических гуманистов отмечают, что атака этой риторической фигуры и обуславливающего ее дискурса не может быть реализована никак иначе, чем путем дисквалификации «пустой внутри и агрессивной внешне силы — внутренней сущности» [9, с. 321]. Но в перспективе гуманистической психологии объявить индивида объектом или отменить «самость» означает покуситься на человеческую природу, глумиться над ней, то есть поступать не этично и, как сказали студенты, не гуманно. Заметим все же, что центрированная на субъекте позиция — точка зрения, культивируемая в определенной психологической практике, прежде всего психотерапевтической, а ее фундаментальная уместность в высшем профессиональном образовании нуждается в специальном обосновании.

Оппонирующая ей психологическая позиция, в частности культурно-историческая, развивает идею очеловечивания индивида посредством интериоризации им значимых для актуального сообщества артефактов в ходе социализации, а также педагогически оформленного обучения и воспитания. Социогенетическая перспектива помещает «сущность человека» в область идеальных форм культуры, соглашаясь с тем, что существование (бытие) имеет принципиальное значение для утверждения той или иной индивидуальной или групповой субъектности.

Отметим, однако, что сама культурно-историческая перспектива в конструкционистском залоге также должна быть понята как изначально фиктивная, то есть бессодержательная и опирающаяся на ряд рамочных, то есть априорных схематизаций. К их числу, например, в педагогической психологии можно отнести тезис о том, что обучение ведет за собой развитие. Альтернативная же аксиоматика соотносима с постулатом, приписываемым Ж. Пиаже, согласно которому обучение реализуется на базе развития.

В профессиональной подготовке в символическом противостоянии сегодня оказываются самые разные образы профессиональных позиций, концептуальных форм, способов рецепции и упорядочивания информации, морально-этических прескрипций и других поведенческих регулятивов. При этом оснований для ориентации в этом многообразно организованном мире у студента нет, а в той мере, в какой в учебных ситуациях какой-либо конкретный профессиональный дискурс получает доминирование, он начинает работать как механизм исключения чуждых ему позиций. Не являясь предметом анализа и прагматической контекстуализации в обучении, возведенный в абсолют профессиональный образец способен дезориентировать будущих специалистов, причем не только в профессиональном, но и в мировоззренческом плане.

Вот почему мы считаем, что преподавание психологических дисциплин в условиях многообразия форм психологического понимания, мышления и деятельности не может исходить из логики монопрофессиональных (позитивистского, феноменологического, культурно-исторического и др. подходов), сколь бы привлекательными они ни выглядели с точки зрения их адептов. Монодисциплинарная логика вольно или невольно продуцирует оценочность и иерархизацию, устанавливая преобладание одних форм над другими. Забота об ориентации студента в многообразии профессиональных миров требует принятия преподавателем определенной теоретической и аксиологической перспективы, выше она была названа конструкционистской, предполагающей экспозицию множества практических решений. В ее семиологическом пространстве различные психологические миры предстают как гуманитарные произведения, обладающие внутренними отличиями, которые в принципе культурно равноправны, равнозначны и предназначены для анализа и выбора. Эта позиция стремится к тому, чтобы «избежать создания видимости того, что в мире существует согласие относительно существования наилучшего способа институциональной организации и реализации обучения» [10, s. 9].

Однако не менее губительна, чем монопрофессиональный дискурс, для подготовки будущих профессионалов и *стихийная эклектика* аксиоматик, точек зрения, языков и способов их использования. Одним из условий ее повсеместности и риторической устойчивости в обучении является гипостазия образа человека как внеситуативной сущности, не зависимой от профессионально-категориальных языков, которые, в свою очередь, лишь по-разному ее описывают, а потому совместимы и взаимопереводимы. Поэтому, как считают сторонники эклектизма, и предметы у этих психологий разные. Этот способ оправдания эклектизма на лингвистическом уровне обусловлен доминированием у его пользователей репрезентативной модели языка, блокирующей креативное отношение студентов к использованию знаково-символических возможностей, а также нейтрализующей потенциал многообразия форм понимания, мышления и деятельности в профессиональных и жизненных ситуациях.

Заключение

Коллизия, с обсуждения которой началось наше изложение, позволила проявить две различные установки в обучении будущих психологов. Первая в значительной степени связана с ориентацией на трансляцию конкретного профессионального образа, ответственность за усвоение которого несет преподаватель. Вторая — с метапрофессиональной позицией, ставящей во главу угла ситуацию профессиональной неопределенности и возлагающей ответственность за ее определение на будущего профессионала. Каждая из этих ориентаций

опирается на специфическую интуицию образовательной ситуации и обусловленную ею педагогическую позицию. Профессиональная ориентация делает ставку на возможность контроля трансмиссии значимых учебных содержаний в границах, очерченных образовательными программами и регламентом университетских занятий. Метапрофессиональная — трансгрессивна, поскольку соотносит свою позицию с открытостью образовательных пределов, невозможностью территориального и символического контроля в эпоху Интернета, интервенции в образование масскультуры, средств массовой коммуникации, рыночных, политических и идеологических условий, неинституциональных практик самообразования, однако переводит обсуждение новых обстоятельств на микроуровень учебной коммуникации. То есть речь в этом случае идет об изменении семиозиса, в котором теперь с особой силой обнаруживает себя «эффективность образа» [11, с. 153]. Последний перестает быть фактором, ассистирующим понятию, как полагал в свое время известный советский психолог С. Л. Рубинштейн [12, с. 383]. В новой жизненной и образовательной ситуациях образ становится опорной конструкцией интеллектуальной деятельности, подчиняя понятия принципам своего порядка, что собственно и проявила дискуссия о статусе «человека». Она наглядно свидетельствует о необходимости пересмотра принципов организации образовательного семиозиса и задач ориентировки студентов в нем. Из этого следует, что «человека» в обучении следует «брать» не в стабильном качестве объекта или его контрагента, а как актера, «играющего на сцене» в пьесе объективации и субъективации, где образ, как правило, исполняет стабилизирующую процессы роль.

Список основных источников

1. Розин, В. М. Понятия «предмет» и «объект» (методологический анализ) / В. М. Розин // Вопросы философии. — 2012. — № 11. — С. 85–96. [Вернуться к статье](#)
2. Kasperczyk, A. Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adele E. Clarke / A. Kasperczyk // Przegląd Socjologii Jakościowej. — 2007 — Т. III, № 2. — S. 5–32. [Вернуться к статье](#)
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — М. : Академия, 2007. — 528 с. [Вернуться к статье](#)
4. Файхингер, Г. Философия «как если бы». Система теоретических, практических и религиозных фикций человечества [Электронный ресурс] / Г. Файхингер. — Режим доступа: <https://psychosearch.ru/biblio/filosof/hans-vaihinger/543-book-hans-vaihinger-philosophy-of-as-if-part-24>. — Дата доступа: 10.04.2019. [Вернуться к статье](#)
5. Szkudlarek, T. Tożsamość / T. Szkudlarek // Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury / red. M. Cackowska [i in.]. — Gdańsk : Wydawnictwo UG, 2013. — S. 344–417. [Вернуться к статье](#)

6. Melosik, Z. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. — Kraków : Impuls, 2009. — 111 s. [Вернуться к статье](#)
7. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. — 321 с. [Вернуться к статье](#)
8. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. — М. : Рефл-бук — К. : Ваклер, 1997. — 300 с. [Вернуться к статье](#)
9. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. — М. : Весь Мир, 2003. — 416 с. [Вернуться к статье](#)
10. Klus-Stańska, D. Paradygmaty dydaktyri. Myśleć teorią o praktyce / D. Klus-Stańska. — Warszawa : PWN, 2018. — 278 s. [Вернуться к статье](#)
11. Нанси, Ж.-Л. Складка мысли Делеза / Ж.-Л. Нанси // Vita cogitans. — 2007. — № 5. — С. 149–156. [Вернуться к статье](#)
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 821.161.2

М. И. Свалова

*доцент кафедри журналістики
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент (Україна)*

КОЛОНКИ СЕРГІЯ ОСОКИ В ІНТЕРНЕТ-ВИДАННІ «OPINION»

У статті розглянуто колонки Сергія Осоки в інтернет-виданні «Opinion». Розкрито зв'язок його публіцистичних матеріалів із художніми творами (прозою) на рівні естетичних складників. Доведено, що автор поєднує соціальну проблематику з філософськими та морально-етичними аспектами. Визначено мету колонок — спонукати реципієнтів до міркування, до самостійних висновків відповідно до власного життєвого досвіду. Виділено такі особливості публікацій Сергія Осоки: автобіографічність, документалізм, психологічна наснаженість деталей.

КОЛОНКИ СЕРГЕЯ ОСОКИ В ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИИ «OPINION»

В статье рассмотрены колонки Сергея Осоки в интернет-издании «Opinion» (рубрика «Колонка»). Раскрыта связь его публицистических материалов с художественными произведениями (прозой) на уровне эстетических составляющих. Доказано, что автор сочетает социальную проблематику с философскими и морально-этическими аспектами. Определена цель колонок — побуждать реципиентов к размышлениям, к самостоятельным выводам в соответствии с собственным жизненным опытом. Выделены следующие особенности публикаций Сергея Осоки: автобиографичность, документализм, психологическая насыщенность деталей.

Публицистические материалы Сергея Осоки вписываются в эстетическую систему его прозы, что закономерно для такого вида творчества, как писательская публицистика. Тематика его колонок — разнообразна, автор касается острых социальных тем, а также рассматривает действительность в контексте философских аспектов, проблем морального выбора, ответственности за него, толерантности и т.д. В основе каждого материала — внешний или внутренний конфликт, участником которого выступает сам автор, ведь сквозь призму его опыта, мировоззренческих установок, эмоциональных реакций происходит моделирование действительности, изображение и выражение ее разнообразных аспектов. Колумнист удачно комбинирует элементы описания, повествования и рассуждения, демонстрируя собственный взгляд на проблему или ситуацию, художественными средствами создает эффект присутствия, вызывает эмпатию. Колонки Сергея Осоки — интересный пример современной украинской писательской публицистики, предмет дальнейших комплексных исследований.

COLUMNS OF SERHII OSOKA IN THE ONLINE EDITION «OPINION»

The article discusses the columns of Serhii Osoka in the online edition «Opinion» (rubric «column»). The connection of his journalistic materials with the author's fiction

works (prose) at the level of aesthetic components is revealed. It is proved that the author combines social issues with philosophical, moral and ethical aspects. The purpose of the columns is to encourage the recipients to think, to make their own conclusions according to personal life experience. The following features of Serhii Osoka's publications are highlighted: autobiographism, documentalism, psychological saturation of details.

The journalistic materials of Serhii Osoka fit into the aesthetic system of his prose, which is natural for this kind of creativity as writer's journalism. The topics of his columns are diverse, the author deals with acute social issues, and also considers reality in the context of philosophical aspects, problems of moral choice, responsibility for it, tolerance, etc. Each material is based on an external or internal conflict in which the author himself is a participant because modeling of reality, reflection and expression of its various aspects take place through the prism of his experience, world-view foundations and emotional reactions. The columnist successfully combines elements of description, narration and reasoning, demonstrating his own view on the problem or situation, using artistic means creates an effect of presence and causes empathy. The columns of Serhii Osoka are an interesting example of modern Ukrainian writer's journalism and the subject of further comprehensive researches.

Явища публіцистики й української письменницької публіцистики тривалий час викликають стійкий інтерес журналістикознавців. Осмислюючи поняття публіцистики на рівні дефініцій, М. Титаренко справедливо висновує: «Публіцистика — це складний соціокультурний феномен, що одночасно виявляє себе у сферах журналістики (газетна/журнальна, теле-, радіопубліцистика), літератури (художня публіцистика), філософії (світоглядна публіцистика); актуалізується на різних рівнях (стиль, метод, жанр, метатекст, професія, наука, світогляд, явище) <...>» [1, с. 48]. Ми погоджуємося і з думкою К. Сільман, яка наголошує на тому, що: «широке використання митцем суто художньої образності, порівняно з більш логічно-понятійною наповненістю творів журналістів-публіцистів, дає підстави розглядати письменницьку публіцистику як специфічний жанрово-стильовий різновид публіцистики (тобто публіцистики взагалі)» [2, с. 80]. Актуальність нашої розвідки зумовлена потребою вивчення доробку сучасних письменників, які творять контент інтернет-ресурсів, публіцистичними виступами привертаючи увагу до проблем сьогодення.

Сергій Осока — український поет, прозаїк, перекладач, редактор, колумніст — пише для всеукраїнського інтернет-видання «Opinion» (започатковане 2017 р.), публікується здебільшого в рубриці «Колонка». Тематика його матеріалів — різноманітна, виступи стосуються гострих соціальних питань, а також порушують актуальні філософські, морально-етичні проблеми. В основі кожної колонки — конфлікт, зовнішній чи внутрішній, учасником якого є автор, адже саме через призму його досвіду, світоглядних установок, емоційних реакцій відбувається моделювання дійсності.

Заголовки здебільшого представляють не тему чи якийсь проблемний аспект, а емоційний фон, презентують ключовий образ або натякають на соціальний контекст: «Де влітку морозиво дешевше», «“Жалься, Боже, України, що не вкупі має сини”! — Іван Мазепа», «Крихітна лялька між рамами вікон», «На Різдво до Катьки», «Регіональне телерадіомовлення. В обіймах агонії», «Рідна мова — жива...», «Скляний півень», «У пошуках Ольги Герасим'юк. Новорічна історія», «Три історії з життя сільських жінок задля їхнього свята» тощо.

Публіцистичні матеріали Сергія Осоки вписуються в естетичну систему його короткої прози, і ця риса — закономірна для такого різновиду творчості, як письменницька публіцистика. Колумністика письменника прикметна виразними різноплановими деталями, майстерним комбінуванням соціальної та побутової площин, узаємозв'язком ліричного й документального, трагічного й комічного, незвичного (містичного) і типового. Наприклад, у колонці «Поминальний день» цвинтар із усіма ритуальними діями, що відбуваються там, — конкретний і водночас символічний простір, де представлені людські долі, характери, трагедії.

Розпочинає автор своєрідним вступом — типовою ситуацією підготовки до важливої події: село заздалегідь прибирає на цвинтарі. Основна частина — поєднання діалогів, розповіді та опису — демонструє і лаконічні філософські узагальнення селян про плинність часу, і цікаві образи-характери, і психологічні деталі, що надають історії особливої зворушливості. Цвинтар — це своєрідна «сцена», де панує величний спів відправи, де всі залучені до єдиного ритуалу, чогось більшого, ніж традиційне поминання; тут поважно вітаються й журяться, припрохують і випивають, сумують за вічним і думають про насуцenne: «Ми є, хоч і болять у нас ноги й руки, хоч і тиск у нас, хоч і корова ось-ось розтелиться, хоч і пенсії ні на що не вистачає, хоч і фельдшерки вже років десять як тут нема, і будинок фельдшерський облупився, світить дранками, а ми ж — бачте! — тут. Радіємо сьогодні одна одній, вітаємося, гомонимо святково. Бо на той рік хтозна ж... Хтозна, може, мене або її вже батюшка згадуватиме в своєму квітневому нетутешньому співі» [3].

Автор надзвичайно скрупульозний в описі дійства, його учасників, деталей, вражень: колумніста цікавлять і пелюстки абрикосового цвіту на плечах у батюшки, принесені, вочевидь, із попереднього кладовища, бо на цьому не ростуть абрикоси, і сільська п'яничка, «кацапка» (насправді білоруська) Марія, що щасливо засинає на цвинтарі, наробивши сорому доньці Вальці, і липи, які шумлять над нетверезою жінкою (і є в них «щось божественне» [3]). Важко виокремити головних і другорядних персонажів, адже за конкретикою сільського життя стоять метафізичні образи — пам'яті, часу, вічності, яка невідступно

нагадує про минущість усього: важливого й випадкового, піднесеного й низького.

Коли ж дію завершено (учасники ритуалу розходяться чи роз'їжджаються), образ цвинтаря набуває містичної символічності: «У сутінках цвинтар замикається в собі, застигає. Не ступиш сюди просто так, не зайдеш. Іржаві ворота не пустять. Вони знають, хто тут дома, а хто — ще в гостях...» [3]. Колумніст подає несподівану розв'язку (і це наближає колонку до новели) — охудожнений висновок про справжню суть життя, не новий за змістом, але важливий для цілісності емоційної структури матеріалу.

У центрі колонки «... і виведуть із двору корову» — особиста історія автора, пов'язана з Голодомором, досвід його сім'ї, актуалізація родової пам'яті. Спогади автора переплітаються зі спогадами його прабаби Явдошки про ті страшні роки, а цитатний заголовок — це саме її фраза — посилює емоційну напругу. Колумніст вибудовує розповідь на конкретних фактах, занурюючи при цьому читача в тривожну атмосферу невисловленого й прихованого.

Ключовий образ колонки — не автор, не його прабаба, це — образ пам'яті, що виринає сказаним наодинці, коли сторонніх немає поряд, а потім знову зникає. Отже, найважливіший момент — це не ховання Явдошкою під подушку їжі в останні роки життя, а марення літньої жінки, у яких страшна правда постає чи не найчіткіше: «А коли вона починала виходити з цього напівсну й говорити вже зв'язними реченнями, коли впізнавала нарешті мене, то найчастіше просила... нагодувати родину домовиків на горищі, бо сама вчора буцім носила їм юшки, але мало, і вони, певно, вже повмирали з голоду» [4].

Кульмінацією колонки можна вважати момент, коли автор помітив цукор, затиснутий у руці померлої прабаби (бачимо, що голод постає страшнішим за саму смерть). На нашу думку, авторові вдається без пафосу досягнути потрібного ефекту — переконати, вразити, зробити тему актуальною для кожного, поєднавши різні часові площини.

Перетворення дитячих страхів на реальні життєві трагедії — предмет колонки «Вона повернеться вранці». У вже традиційній — глибоко психологічній — манері автор відтворює зіткнення й взаємоперехід двох «страшних» світів — дитячого, химерного, ігрового й дорослого, реального.

Страх — образна основа колонки, він матеріалізується в інтер'єрних деталях, ігровій атрибутиці, зрештою, оприявнюється в реальній трагедії, яка вже виходить за рамки дитячої забави.

Герой колонки із товаришем Андрійком бавляться в дещо дивний, але загалом не такий уже незвичний спосіб (героя не цікавлять навіть дві залізниці та місяцехід із дистанційним керуванням — мрії всіх хлопчаків вісімдесятих), і

страх як умова та результат гри виписаний із психологічною точністю: «А товариш любив “боятися”. Ми завішували стіл ковдрами й простирадлами, виставляли на чатах олов’яних (читай — пластмасових!) солдатиків та різних плюшевих звірюк, а самі залазили під стіл і сиділи там, наслухаючи “грізні небезпеки”» [5].

Поступово дитяча гра в «страшне» доповнюється новою атрибутикою: крім кікімор, чучундр і «мертвих» солдатиків (це все — там, за межами надійної «схованки»), з’являються й небезпеки з іншого — дорослого — світу. Світу, де Андрійків батько Адам пиячив, до нього «приходила білочка» [5], де у «великому домі було багато різних алкашів» [5]. Кульмінація — це зіткнення двох світів, реального й вигаданого, де п’яний батько у стані білої гарячки перетворюється на казкового вовка: «Він гарчав і торгав лаковану шафу, гатив по столу, а тоді падав на підлогу й смикався, а з рота йому летіла густа зеленувата піна. Потім із сусідніх сіл прийшли мисливці в погонах, зв’язали вовкові лапи й потягли сходами вниз» [5].

Подальший розвиток подій — заляканість Андрійка (тепер він воліє гратися вже в шафі, щільно зачиняючи двері), психічні розлади його мами Каті, яка постійно страждала від головного болю, її смерть (у хлоп’ячій уяві мама перетворилася на мумію) — поданий автором лаконічно, із вражаючою точністю, притаманною дитячому світосприйняттю. Фінальна сцена — своєрідне «продовження жаху»: Андрійко після похорону мами на запитання товариша, де ж вона, відповів, що та повернеться вранці, і знову запросив до гри. Автор залишає фінал відкритим, його не цікавлять конкретні причини й соціальні аспекти трагедії, мета колумніста — відтворити внутрішній світ дитини саме з дитячої позиції. Реципієнт не знає, як саме постраждала психіка малого Андрійка, які це мало наслідки, але цілком очевидно, що описана ситуація — типова, а дитячі травми з вини дорослих — явище поширене.

Колонки «Чого плаче Кітон Джонс?» і «За тих, кого ми приручали...» присвячені гострим питанням освіти, виховання, толерантності, морального вибору й відповідальності за нього. У матеріалі «Чого плаче Кітон Джонс?» колумніст, аналізуючи реакції на відео, де плаче хлопчик — жертва булінгу, міркує над темою цькувань і принижень у кількох аспектах. Перший — це виховання у шкільному середовищі. Оскільки колонка — автобіографічна, то автор підкріплює міркування фактами з власного досвіду: це й вимога носити шкільну форму, і заборона золотих сережок, каблучок та ланцюжків, але жодного випадку булінгу.

Окрема тема — класні години: учителька, з одного боку, делікатно пояснювала, чому потрібно допомагати однокласнику-сироті, з іншого — так доріка-

ла хлопчаків, який образив шкільну прибиральницю, що той заплакав і вибіг із класу (учителька називала винуватця Каїном). Автор не намагається визначити, чи були доцільними такі педагогічні методи, його завдання — міркувати й порушувати ті питання, на які неможливо однозначно відповісти: «Може, це було занадто? Може, вона не мала права? Завдала душевної травми? Може, може... А, може, навпаки — нанесла бальзам, од якого спершу дуже пече, зате потім...» [6].

Другий аспект — це виховання в родині, і автор упевнений, що не треба нічого приховувати від дітей чи проводити окремі педагогічні бесіди, це не вплине на поведінку дитини, якщо вона бачить протилежний особистий приклад батьків. Заголовок колонки — риторичне питання, фінал — відкритий, цей прийом, до якого Сергій Осока вдається доволі часто, спонукає реципієнтів не до пошуків однозначної відповіді, а радше до міркувань над складною темою.

Колонка «За тих, кого ми приручали...» демонструє своєрідну «сповідь»: уже традиційно — від першої особи — автор описує свої кількарічні спроби допомогти одній сільській родині, що вела аморальний спосіб життя. Образ аморального життя («пекельної м'ясорубки» [7], яка нищила членів цієї родини й поступово затягувала самого автора марністю спроб урятувати) — не просто страшна метафора. Це реалістично виписаний світ, де кожен має своє навіки визначене місце, хоч дехто і здається спершу інакшим: «Райка була інша. Я завжди протиставляв її решті родини — чоловікові, проспиртованому настільки, що од нього можна було припалювати сірники, двом донькам, які з десяти років їздили в кількадевні “круїзи” з дальнобійниками, і бабі Вірці, яка, випивши, геть утрачала тямку й ішла додому через вікно, а не через двері» [7].

Історія цієї родини, як і невдалі та непослідовні (хоч і дуже щирі) спроби автора врятувати її, — трагічна: смерть, безпутство й каяття того, хто хотів допомогти. Коли через кілька років автор зустрів одну з опікуваних ним Райчиних доньок, то зрозумів усю глибину своєї поразки: «Якби вона достатньою мірою володіла мовою, я знаю, що б вона сказала. Вона б сказала, що краще було не давати їй надії. Краще було не прочиняти дверей у інший світ — звідки ллється м'яке домашнє світло й пахне смачною їжею. Бо потім їй ще гірше у своєму» [7]. Колумніст, як завжди, лише констатує, спонукає реципієнта до спільних роздумів, аналізуючи власні дії й посилюючи цим інтерес до зображеного психологічного конфлікту (адже за яскравими реалістичними деталями й метафорами морального занепаду стоїть внутрішня колізія, чітко прочитується суперечка автора з самим собою).

Отже, у своїх колонках Сергій Осока вдається до документального й водночас глибоко психологічного викладу автобіографічних історій з метою ак-

туалізації соціальних, філософських, морально-етичних проблем сьогодення, використовуючи засоби художньої виразності, спонукає читача до роздумів, викликає емпатію, створює ефект присутності, демонструючи яскравий зразок письменницької (художньої) публіцистики.

Список основних джерел

1. Титаренко, М. Феномен публіцистики: проблема дефініцій / М. Титаренко // Вісн. Львівського ун-ту. Серія Журналістика. — 2007. — Вип. 30. — С. 41–50. [Вернуться к статье](#)
2. Сільман, К. В. Письменницька публіцистика як явище на перетині літератури й журналістики (на матеріалі збірки Юрія Андруховича «Тут похований Фантомас») / К. В. Сільман // [Наукові праці. Серія: Філологія. Літературознавство](#). — 2015. — Т. 259, Вип. 247. — С. 79–83. [Вернуться к статье](#)
3. Осока, С. Поминальний день [Електронний ресурс] / С. Осока // Opinion. — Режим доступу: <https://opinionua.com/2018/04/17/pominalnij-den/>. — Дата доступу: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)
4. Осока, С. ... і виведуть із двору корову [Електронний ресурс] / С. Осока // Opinion. — Режим доступу: <https://opinionua.com/2018/11/24/i-vivedut-iz-dvoru-korovu/>. — Дата доступу: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)
5. Осока, С. Вона повернеться вранці [Електронний ресурс] / С. Осока // Opinion. — Режим доступу: <https://opinionua.com/2019/04/27/vona-povernetsya-vranci/>. — Дата доступу: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)
6. Осока, С. Чого плаче Кітон Джонс? [Електронний ресурс] / С. Осока // Opinion. — Режим доступу: <https://opinionua.com/2018/12/04/chogo-plache-kiton-dzhons/>. — Дата доступу: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)
7. Осока, С. За тих, кого ми приручали... [Електронний ресурс] / С. Осока // Opinion. — Режим доступу: <https://opinionua.com/2018/05/01/za-tix-kogo-mi-priruchali/>. — Дата доступу: 30.04.2019. [Вернуться к статье](#)

УДК 378+004

Д. Н. Супрун

*професор кафедры специальной психологии и медицины
Национального педагогического университета*

им. М. П. Драгоманова,

доктор педагогических наук, доцент (Украина)

К ВОПРОСУ ВНЕДРЕНИЯ МЕДИАСОСТАВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА КОМПЕТЕНТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОСНОВЕ

В статье рассматривается вопрос внедрения в профессиональную подготовку медиааспекта на компетентностно-ориентированной основе. Определена актуальность реализации инновационных тенденций в профессиональной подготовке. Освещены преимущества применения компетентностного подхода в сфере медиаобразования. Анализируются практические результаты внедрения инновационных технологий и методов медиаобразования с учетом компетентностного подхода в контексте профессиональной подготовки в правоохранительной системе.

TO QUESTION OF THE IMPLEMENTATION OF MEDIACOMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING ON THE COMPETENT-ORIENTED BASIS

The article reviews the status and trends of professional training of psychologists. The issue of media aspects' introduction to professional training on the competent-oriented basis are considered. The relevance of the implementation of innovative trends in professional training is determined. The advantages of using the competence approach in the field of media education are highlighted. The complex of necessary mediaknowledge, acquired habit, skills which are required for students as a result of studying are offered. The list of competencies that must specialists-psychologists own by the end of training is provided. The practical results of introduction of innovative technologies and methods of media education with the consideration of the competence approach in the context of professional training in the law enforcement system are analyzed. The article marks recent internationalization trends, which are observed worldwide; lists the positive aspects of internationalization of higher education and elements of the culture of the University, which must be developed in terms of internationalization. The necessity of the applying of the competence approach in professional training of psychologists is proved.

Вхождение образовательных систем в мировое сообщество модернизации международного порядка в контексте определенных приоритетов будущего мироустройства требует от высшего образования поэтапной реализации составляющих имеющейся мегасистемы целостного образовательного пространства, где отличительным признаком ее содержания является включение в про-

фессиональную подготовку медиааспекта на компетентностно-ориентированной основе.

В условиях глобализации, интеграции и усложнения социальной деятельности, значительного количества информации, быстрого и постоянного обновления технологий специалисты правоохранительной системы могут успешно осуществлять функциональные обязанности только в том случае, если они будут иметь определенные жизненные ценностные ориентиры, качества и способности, которые обеспечат устойчивость их развития, социальную мобильность, творческую личностную позицию и гибкую адаптацию к трансформациям. Это обуславливает необходимость замены традиционной парадигмы высшего образования на новую, которая в большей степени соответствует актуальным и перспективным потребностям развития общества, а также потребностям будущих специалистов исследуемой категории. Современная информационная жизнь побуждает педагогов предоставлять полную, исчерпывающую и обновленную информацию. В педагогической деятельности неотъемлемым становится сочетание традиционного и инновационного педагогического опыта медиаобразования, что открывает новые возможности в деятельности педагога высшей школы. Именно поэтому применение ресурсов Интернета, социальных сетей становится необходимым компонентом современной профессиональной деятельности педагогических кадров.

Бесспорные преимущества применения компетентностного подхода в сфере медиаобразования заключаются в следующем: его концепция номинируется в плоскости применения знаний и моделирует процесс познания, следовательно, является проектно-исследовательской деятельностью теоретического и практического содержания; он воплощается в практическом личностно-деятельностном обучении; рассматривается как средство реализации транс- и межпредметной интеграции. Таким образом, данный подход является коррелятом традиционных подходов к профессиональной медиаподготовке в современном образовании. Научно обоснованное решение обозначенных проблем детерминирует переосмысление целей профессиональной медиаподготовки в правоохранительной системе, их реализацию путем применения компетентностного подхода в качестве средства содержательной модернизации, оптимизации и интенсификации. Поэтому в контексте определенных приоритетов необходимо соблюдать аспект поэтапной реализации профессиональной медиаподготовки на основе компетентностно-ориентированных принципов мегасистемы целостного образовательного пространства, где компетентностный подход рассматривается как доминирующий вектор обновления содержания высшего образования в условиях многоуровневой подготовки кадров [1, с. 7]. Залогом общего и

профессионального роста молодого специалиста является взвешенное привлечение к различным сферам самовоспитания посредством формирования надлежащего уровня компонентов профессиональной подготовки с включением медиааспекта. Актуальность этого вопроса вызвана необходимостью модернизации образования, в частности спецификой обучения в контексте интернационализации высшего образования и особенностями адаптации в условиях медиакультурной среды.

Тенденции развития мирового общества обуславливают существенное усиление внимания к проблеме инновационного (преобразовательного) потенциала личности. Современная психолого-педагогическая наука рассматривает профессиональную сферу самореализации специалиста как интеграцию общих сфер самовозрастания человека: интеллектуальной, нравственной, духовно-культурной в контексте трансформации профессиональной подготовки в условиях интенсификации и интернационализации высшего образования, что обеспечивается первоочередным требованием включения в профессиональную подготовку медиааспекта. Профессиональная подготовка, ориентированная на самосовершенствование, повлечет сочетание взаимосвязанных и взаимозависимых процессов: самовоспитания как целенаправленной активной деятельности, которая ориентирована на формирование и совершенствование положительных и устранение отрицательных качеств, и самообразования как целенаправленного процесса по расширению и углублению знаний, совершенствование и приобретение соответствующих навыков и умений. Именно такой концептуально-методологический подход к осуществлению профессиональной медиаподготовки позволит максимально приблизить к гармоничному развитию личности, что является залогом самосовершенствования и обязательным условием профессиональной самореализации на конкурентоспособном уровне относительно требований настоящего времени. Решение этой проблемы в значительной степени обусловлено наличием у будущих специалистов внутренней мотивации к постоянному самосовершенствованию личностных качеств и компетенций (в частности, медиа) с учетом сознательного целеполагания и самопроектирования через сознательную постановку и выполнение профессиональных задач высшего уровня сложности.

Проведенный анализ зарубежного опыта профессиональной подготовки позволяет сделать выводы, которые могут стать основой оптимизации аспекта медиаобразования: профессиональная подготовка должна характеризоваться системностью, разноуровневостью, специализированностью, практической ориентированностью, сертифицированностью, нацеленностью на повышение уровня конкурентоспособности.

Изучение зарубежного опыта профессиональной медиаподготовки свидетельствует, что современная система подготовки специалистов правоохранительных систем в разных странах мира (США и странах Европы: Великобритания, Греция, Франция, Португалия, Финляндия, Швеция, Бельгия, Норвегия, Австрия, Италия, Германия, Швейцария) имеет значительные наработки теоретического и практического направления, которые необходимо использовать для отечественной высшей школы. Указанное должно осуществляться при условии рационального сочетания зарубежного передового педагогического опыта в сфере медиаобразования с учетом новаторских идей национальной научной среды.

Без изучения международного опыта невозможно развивать эффективную профессионально ориентированную отечественную систему медиаобразования, которая была бы адаптирована к европейским нормам и лучшим мировым образовательным стандартам. Итак, подтверждаются имеющиеся противоречия между новыми общественными требованиями к компетентности специалистов в контексте европейской интеграции и традиционным подходом к организации медиаобразования. Поэтому профессиональная подготовка требует существенной научно обоснованной модернизации медиааспекта, в частности введения отдельных интерактивных спецкурсов, тренингов, мастер-классов, что позволит достичь решения актуальных задач по интеграции в Европейское пространство в целом и соответствия действующей системы подготовки кадров исследуемой категории специалистов лучшим мировым образцам и ведущим тенденциям в частности [2, с. 2].

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательного аспекта, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие должно иметь четкую цель и комплекс педагогических компетентностно-ориентированных задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям учащихся определенного возраста, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий помогает педагогу обеспечить внедрение креативного подхода в процессе медиаобразования. Реализация медиасоставляющей должна помочь создать для личности специалиста в правоохранительной системе устойчивые смысло-жизненные ориентиры в меняющемся мире, личностный смысл профессиональной самореализации именно в форме непрерывного профессионального самосовершенствования.

Руководствуясь определенными тенденциями, можно утверждать, что «профессиональная компетентность», «конкурентоспособность» и «профессиональная мобильность» являются взаимосвязанными и взаимообусловленными понятиями, что дало основания для рассмотрения их в единой триаде в качестве интегративного показателя уровня успешности внедрения медиааспекта в контексте профессиональной подготовки. Высшее образование должно обеспечивать подготовку специалистов, которые могли бы конкурировать с выпускниками престижных зарубежных вузов.

Безусловно, внедрение медиааспекта в контексте профессиональной подготовки стимулирует развитие отечественной высшей школы. Большой вклад в положительные сдвиги делает общая тенденция профессиональной подготовки специалистов с надлежащим уровнем развития медиакомпетенций, что позволит обеспечить их конкурентоспособность на мировом уровне. Указанное обеспечивается применением компетентностно-ориентированных принципов при внедрении аспекта медиаобразования. Следовательно, не максимум знаний, а их интеграция, мобильность и умение применять при решении практических задач делают курсанта, студента, магистра способным к профессиональной деятельности. В то же время перспектива медиаобразования видится в построении целостного педагогического процесса, который аккумулирует значительные идеи подготовки квалифицированных и конкурентоспособных специалистов, что является одним из ведущих заданий современной системы профессионального образования.

Список основных источников

1. Супрун, Д. М. Management — a component of psychologists' professional training (Менеджмент — складова професійної підготовки психологів) : навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д. М. Супрун. — Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. — 250 с. [Вернуться к статье](#)
2. Супрун, Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти : монографія / Д. М. Супрун. — Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. — 392 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 371.3

А. В. Федоров

*профессор кафедры социокультурного развития личности
Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал)
Ростовского государственного экономического университета,
почетный Президент Ассоциации кинообразования
и медиапедагогике России,
доктор педагогических наук, профессор (Россия)*

А. А. Левицкая

*проректор по научной работе
Таганрогского института управления и экономики,
кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

ШКОЛЫ, УНИВЕРСИТЕТЫ И МЕДИА: МНЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ*

В рамках проекта на тему «Школа и вуз в зеркале советских, российских и западных аудиовизуальных медиатекстов» авторы статьи обратились к экспертам (медиапедагогам, исследователям в области медиа, медиакритикам, деятелям медиакультуры) с просьбой ответить на специальную анкету с целью выяснения ряда вопросов, касающихся упомянутой выше тематики. В опросе участвовали 27 экспертов из одиннадцати стран (Австралии, Болгарии, Индии, Канады, Латвии, Нидерландов, Пакистана, России, США, Украины, Финляндии).

SCHOOL AND UNIVERSITIES IN MEDIA: EXPERTS' OPINIONS

Within the framework of the project "School and university in the mirror of Soviet, Russian and Western audiovisual media texts", the authors of the article asked experts (media educators, media researchers, media critics, media culture figures) to answer a special questionnaire in order to clarify a number of questions related to the above mentioned topics. Twenty-seven experts from eleven countries (Australia, Bulgaria, Canada, Finland, India, Latvia, the Netherlands, Pakistan, Russia, Ukraine and the United States) participated in the survey.

В рамках проекта на тему «Школа и вуз в зеркале советских, российских и западных аудиовизуальных медиатекстов» мы обратились к экспертам (медиапедагогам, исследователям в области медиа, медиакритикам, деятелям медиакультуры) с просьбой ответить на специальную анкету с целью выяснения ряда вопросов, касающихся упомянутой выше тематики. В итоге нами было об-

* Исследование выполнено за счет финансовых средств гранта Российского научного фонда (РНФ, проект № 17-18-01001) в Ростовском государственном экономическом университете. Тема проекта: «Школа и вуз в зеркале советских, российских и западных аудиовизуальных медиатекстов». Руководитель проекта — А. В. Федоров.

работано 27 анкет, заполненных экспертами из одиннадцати стран (Австралии, Болгарии, Индии, Канады, Латвии, Нидерландов, Пакистана, России, США, Украины, Финляндии).

В анкете «Школы и университеты в зеркале медиа» сочетались вопросы закрытого и открытого типа. Итоги анализа 27 заполненных экспертами анкет показали, что на вопросы открытого типа эксперты отвечали менее охотно, чем на те, которые требовали лишь обозначения выбора из предложенных вариантов, что в целом подтверждает общую тенденцию социологических опросов на любую тему (респонденты склонны экономить свое время и, как правило, реже пытаются дать развернутые ответы, а иногда отвечают не на все заданные вопросы).

В последние годы о медиатекстах на тему школы и вуза опубликовано немало исследований [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17 и др.]. Т. Броун, например, пришел к выводу, что к концу XX века сказочные истории о самоотверженных учителях-волшебниках существенно потеряли свои позиции. В XXI веке эта идеализированная версия обучения все реже воплощается в медийных образах, поскольку педагоги стали показываться не только героями и/или жертвами, но и ленивыми, некомпетентными, лживыми, профессионально выгоревшими, не желающими приспособиваться к новым вызовам (а иногда даже и употребляющими наркотики). В современных медиатекстах учителя и преподаватели вузов все чаще оказываются под давлением политиков, родителей учащихся, культурных, религиозных и расовых различий, сокращения финансирования на фоне массы острых социальных проблем (безработицы, гендерных, религиозных и расовых конфликтов и пр.) [5]. Аналогичным образом трансформировался и образ учащихся: до 1960-х годов на Западе и до 1980-х в СССР медиатексты представляли их в большей степени с положительной стороны, но затем в их образах стали все больше доминировать такие черты, как лень, тупость, жестокость, склонность к насилию, бездумному развлечению (в том числе — сексуальному и алкогольно-наркотическому) [10; 11; 12].

Итак, первый вопрос анкеты касался того, какие медиа, по мнению экспертов, наиболее важны для отражения жизни современных школ и университетов.

Как и следовало ожидать, на первое место вышел Интернет (50,0 %), практически вдвое опережая своих ближайших «соперников» — кинематограф и телевидение. Пресса в этой ситуации оказалась в ситуации аутсайдера (3,8 %) (таблица 1).

Таблица 1 — Медиа, наиболее важные, по мнению экспертов, для отражения современной жизни школ и университетов

№	Наиболее важные для отражения современной жизни школ и университетов медиа — это...	Число голосов экспертов (%)
1	Интернет	50,0
2	кинематограф	26,9
3	телевидение	19,2
4	пресса	3,8

Второй пункт нашей анкеты предлагал экспертам ответить на вопрос о том, насколько адекватно медиа отражают современную жизнь школ и университетов. В итоге оказалось, что подавляющее большинство экспертов (70,4 %) считают, что в медиатекстах данная тематика отражается адекватно далеко не всегда (Таблица 2).

Таблица 2 — Степень адекватности, с которой, по мнению экспертов, медиа отражают современную жизнь школ и университетов

№	Медиа отражают современную жизнь школ и университетов...	Число голосов экспертов (%)
1	частично	70,4
2	в значительной степени адекватно	18,5
3	неадекватно	7,4
4	полностью адекватно	3,7

Далее мы выяснили у экспертов их мнения о степени правдивости медийных образов современных школьников и студентов. В итоге на первое место (Таблица 3), вполне соотносясь с данными таблицы 2, вышло мнение, что образы учащихся в медиатекстах правдивы лишь частично (63,0 %).

Таблица 3 — Степень правдивости, с которой, по мнению экспертов, медиа отражают образы современных школьников и студентов

№	Медиа отражают образы современных школьников и студентов...	Число голосов экспертов (%)
1	частично правдиво	63,0
2	в значительной степени правдиво	25,9
3	полностью лживо	7,4
4	полностью правдиво	3,7

Четвертый вопрос, обращенный к экспертам, касался выяснения их мнений о том, насколько правдивы медийные образы современных учителей и университетских преподавателей. Как и по отношению к медийным образам учащихся, в итоге большинство экспертов (69,2 %) посчитали, что образы педагогов в медиатекстах лишь отчасти правдивы (Таблица 4).

Таблица 4 — Степень правдивости, с которой, по мнению экспертов, медиа отражают образы современных учителей и университетских преподавателей

№	Медиа отражают образы современных учителей и университетских преподавателей...	Число голосов экспертов (%)
1	частично правдиво	69,2
2	в значительной степени правдиво	19,2
3	полностью лживо	7,7
4	полностью правдиво	3,8

Пятый вопрос выяснял у экспертов, какие, по их мнению, стереотипы медийных образов школьников доминируют в медиа.

В итоге (с большим разбросом мнений) эксперты выделили следующие стереотипы образов школьников:

Негативные стереотипы медийных образов школьников:

- безответственные бездельники, отлынивающие от учебы;
- глупые, распущенные, не соблюдающие правила приличия, употребляющие наркотики подростки;
- эгоцентричные, зависящие от социальных сетей и цифровых устройств персоны, для которых школа — досадная помеха в их личной жизни;
- лишенные нормальных межличностных контактов и навыков общения учащиеся.

Позитивные стереотипы медийных образов школьников:

- хорошие дети, которые мечтают о счастливом и успешном будущем;
- «ботаники», которые в итоге становятся крутыми лидерами;
- учащиеся из семей среднего или низкого достатка, нередко из уязвимых социальных групп, которые, несмотря на ряд проблем, с помощью хороших педагогов повышают свою учебу и развивают свои социальные и коммуникативные навыки.

Шестой вопрос касался доминирующих стереотипов медийных образов современных студентов.

Разброс экспертных ответов оказался таким же широким:

Негативные стереотипы медийных образов студентов:

- безответственные и легкомысленные бездельники, отлынивающие от учебы, но любящие вечеринки, секс и выпивку;
- глупые, распущенные, не соблюдающие правила приличия, употребляющие наркотики молодые люди;
- зависящие от социальных сетей и цифровых устройств персоны;

- умные и симпатичные, но для достижения своих целей использующие неэтичные методы.

Позитивные стереотипы медийных образов студентов

- интеллектуалы, стремящиеся получить образцовое образование и сделать профессиональную карьеру, готовые бороться с несовершенной системой высшего образования и защищать свои права;

- «ботаники», которые в итоге становятся крутыми лидерами.

Седьмой вопрос касался доминирующих стереотипов медийных образов современных педагогов.

Здесь эксперты предложили следующий список как отрицательных, так и положительных стереотипов:

Негативные стереотипы медийных образов педагогов:

- уставшие и измученные люди (к тому же плохо разбирающиеся в современных информационных технологиях) — жертвы профессионального выгорания;

- пожилые представители «старой школы», сосредоточенные на знаниях по своему предмету, не любящие современное поколение подростков, не понимающие их интересов и запросов;

- шуты и лентяи, равнодушные к своей профессии, не обладающие глубокими знаниями предмета;

- злые, агрессивные и авторитарные враги учащихся.

Позитивные стереотипы медийных образов педагогов:

- честные, умные профессионалы, с удовольствием занимающиеся процессом обучения, имеющие хороший контакт с учащимися, которых они поддерживают, вдохновляют и развивают.

Восьмой вопрос был направлен на то, чтобы выяснить экспертное мнение о самых значимых фильмах о школе и / или университете, о тех ценностях, которые они отражают.

Эксперты предложили здесь обширный список названий, включающий, к примеру, такие известные фильмы как «Опасные умы» (*Dangerous Minds*, 1995), «Императорский клуб» (*The Emperor's Club*, 2002), Клуб «Завтрак» (*Breakfast Club*, 1985), «Общество мертвых поэтов» (*Dead Poets Society*, 1989), «Между стен» (*Entre les murs*, 2008), «Доживем до понедельника» (1968), «Чучело» (1983) и др. В этих и иных медиатекстах эксперты отметили такие позитивные ценности как «индивидуальная, общественная, социальная, политическая и экономическая значимость высококачественного и доступного образования для каждого гражданина любого происхождения», «дружба, доброта, толерантность» и др.

Девятый вопрос выяснял у экспертов их мнение о том, какие из известных им медиатекстов бросают вызов общим стереотипам репрезентации школьников / учителей / студентов.

Здесь больше всего экспертных голосов набрали фильмы «Слон» (*Elephant*, 2003) и «Географ глобус пропил» (2013), хотя разброс мнений был опять-таки очень сильным.

Десятый вопрос касался типичных недостатков медиатекстов о школе и / или вузе.

Эксперты отметили, что характерными недостатками медиатекстов о школе и вузе они считают:

- однобокость и стереотипность персонажей, лишенных психологической глубины;
- слишком большую долю медиатекстов со сценами насилия, жестокости;
- коммерчески объяснимую примитивность повествования (убийца в университетском кампусе, пьяные студенческие вечеринки и пр.);
- отсутствие связи школы с реальной жизнью общества (школа показана как автономное сообщество);

Заключительный вопрос анкеты выяснял у экспертов, чего, с их точки зрения, часто недостает в медиатекстах о школах и / или вузах?

Эксперты отметили здесь нехватку глубоких медиатекстов:

- о реальном учебном процессе (с содержательными дискуссиями во время занятий), позитивном развитии учащихся, их компетенций;
- о школах для учащихся с особыми образовательными потребностями;
- о талантливых педагогах и администраторах;
- о проблемах реальных педагогов (профессиональное выгорание, административное давление и пр.);
- о таких проблемах как расизм, травля и пр.

Выводы. Анализ ответов экспертов показал, что большинство из них резонно считают, что:

- сегодня Интернет — наиболее весомая платформа для отражения тематики школы и вуза, так как она давно уже вобрала в себя не только традиционные тексты, но и фильмы, телепередачи, звукозаписи и в настоящее время является поистине синтетическим медиа с ежегодно растущей аудиторией, особенно — молодежной;
- степень правдивости, с которой школы и вузы, школьники, студенты и педагоги отражены в медиатекстах, можно назвать лишь частичной, в основном из-за стереотипизации и примитивизации их образов.

Таким образом, в качестве основных недостатков медиатекстов о школе и вузе эксперты, на наш взгляд, справедливо отметили однобокость и стереотипность персонажей, лишенных психологической глубины; вызванную коммерческими причинами маргинальность повествования (жестокое насилие и убийства в школах или в вузах, пьяные вечеринки и сексуальные приключения учащихся и пр.); слабую связь школы с реальной жизнью общества и пр. и высказали пожелание, чтобы медиакультура большее внимание уделяла реальным подробностям учебного процесса (включая повседневные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги), позитивному развитию личностей учащихся, их знаний и умений.

Список основных источников

1. Аркус Л. Ю. Приключения белой вороны: эволюция «школьного фильма» в советском кино [Электронный ресурс] / Л. Ю. Аркус // Сеанс. — 2010. 2 июня. — Режим доступа: <http://seance.ru/blog/whitecrow/>. — Дата доступа: 03.02.2018. [Вернуться к статье](#)
2. Михайлин, В. Ю. Поколение инопланетян: о «новой волне» в школьном кино конца 1980-х годов / В. Ю. Михайлин, Г. А. Беляева // Неприкосновенный запас. — 2018. — № 3. — С. 99–113. [Вернуться к статье](#)
3. Солдаткина, Я. В. Медиаобраз учителя в современных средствах массовой информации: основные направления и факторы трансформации / Я. В. Солдаткина // Вопросы теории и практики журналистики. — 2016. — Т. 5, № 2. — С. 261–277. [Вернуться к статье](#)
4. Beyerbach, V. Themes in sixty years of teachers in film: Fast times, Dangerous minds, Stand on me / V. Beyerbach // Educational Studies. — 2005. — 37(3). — P. 267–285. [Вернуться к статье](#)
5. Brown, T. Teachers on film. In: Jubas, K., Taber, N. & Brown, T. (eds.). Popular Culture as Pedagogy. — Boston : Sense Publishers, 2015. — 160 p. [Вернуться к статье](#)
6. Bulman, R. C. Hollywood goes to high school: Cinema, schools, and American culture / R. C. Bulman. — New York : Worth Publishers, 2005. [Вернуться к статье](#)
7. Conklin, J. E. Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present / J. E. Conklin. — Jefferson, NC : McFarland and Company, 2008. [Вернуться к статье](#)
8. Dalton, M. M. The Hollywood curriculum: Teachers in the movies / M. M. Dalton. — New York : Peter Lang Publishing, Inc, 2004. [Вернуться к статье](#)
9. Professional Risk: Sex, Lies, and Violence in the Films about Teachers / A. Fedorov [et al.] // European Journal of Contemporary Education. — 2018. — 7(2): 291–331. DOI: 10.13187/ejced.2018.2.291. [Вернуться к статье](#)
10. Fedorov, A. Directions, objectives, and author's concepts of audiovisual media interpretations of school and university in the Soviet cinema of the "stagnation" period (1969–1985) / A. Fedorov, A. Levitskaya, O. Gorbatkova // Media Education. — 2017. — 3. — P. 160–184. [Вернуться к статье](#)

11. Directions, goals, tasks, author's concepts of audiovisual media interpretations of the topic of the school and university in the Russian cinema (1992 — 2017) / A. Fedorov [et al.] // Media Education. — 2017. — 4. — P. 206–235. [Вернуться к статье](#)
12. Fedorov, A. V. School and university in the mirror of audiovisual media texts: the main approaches to the research problem / A. V. Fedorov, A. A. Levitskaya, O. I. Gorbatkova // Media education. — 2017. — 2. — P. 187–206. [Вернуться к статье](#)
13. Martínez-Salanova, E. Educational Systems in the Heterodox History of European Cinema / E. Martínez-Salanova // Comunicar. — 2010. — 18 (35). — P. 53–59. [Вернуться к статье](#)
14. Reynolds, P. J. The celluloid ceiling: Women academics, social expectations, and narrative in 1940s American film / P. J. Reynolds // Gender and Education. — 2009. — 21(2). — P. 209–224. [Вернуться к статье](#)
15. Reynolds, P. J. (2014). Representing “U”: Popular culture, media, and higher education. ASHE Higher Education Report, 40(4): 1-145. [Вернуться к статье](#)
16. Reynolds, P.J. (2015). The (a)sexual academic: University faculty in the movies from 1927-2014. SRHE Annual Research Conference, 9-11.12.2015. <https://www.srhe.ac.uk/conference2015/abstracts/0174.pdf> [Вернуться к статье](#)
17. Ryan, P. A. Image of the teacher in the postwar United States : Dis Ph. D. / P. A. Ryan; University of Florida. — 2008. — 193 p. [Вернуться к статье](#)

УДК 371.3

А. В. Федоров

*профессор кафедры социокультурного развития личности
Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал)
Ростовского государственного экономического университета,
почетный Президент Ассоциации кинообразования
и медиапедагогике России,
доктор педагогических наук, профессор (Россия)*

А. А. Левицкая

*проректор по научной работе
Таганрогского института управления и экономики,
кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

СИНТЕЗИРОВАННАЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ, ПРИМЕНЯЕМАЯ В СТРАНАХ СНГ*

На основе анализа научных монографий, статей и интернет-ресурсов стран СНГ авторы синтезировали обобщенную модель массового медиаобразования, которая может быть использована для развития медиаграмотности / медиакомпетентности населения. Медиакомпетентность весьма востребована сегодня во всем мире, поэтому существует целый спектр задач, которые должны быть решены на государственных уровнях и должны стать основой при выработке медиаобразовательной стратегии в странах СНГ. При разработке инструментов реализации такой стратегии может быть полезен анализ подходов, механизмов и опыта других европейских стран, более успешно осуществляющих политику в этой сфере.

SYNTHESIZED MEDIA-EDUCATION MODEL, USED IN THE CIS

The authors set ourselves the task to synthesize a generalized model of mass media education based on the analysis of scientific monographs, articles and Internet resources of the CIS countries, which can be used to develop media literacy / media competence of the people. Media competence is in great demand all over the world today, so there is a whole range of tasks that should be solved at the state level and become the basis for the development of media education strategy in the CIS countries. When developing tools for implementing such a strategy, it may be useful to analyze the approaches, mechanisms, and experience of other European countries that are more successful in implementing policies in this area.

В результате анализа развития массового медиаобразования в странах СНГ [1] мы синтезировали медиаобразовательную модель, используемую в этих государствах (рис. 1). Разумеется, в некоторых из стран СНГ эта модель

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-00022 «Массовое медиаобразование в странах СНГ (1992-2020)».

имеет свои отличия. Например, модель массового медиаобразования, используемая на Украине, отличается сегодня явным креном в сторону пропаганды и контрпропаганды (на первый план выходит поиск и разоблачение ложных новостей, приправленные отчетливой антироссийской позицией [2; 3 и др.]). Некоторые исследователи на первый план выдвигают практическую деятельность (они называют ее медиактивностью) по созданию и распространению медийных продуктов для развития гражданских коммуникаций [4 и др.], другие — этические и эстетические проблемы медиаобразования [5], третьи — информационную составляющую медиакультуры [6; 7 и др.].

Медиаобразовательные модели, разработанные в странах СНГ, можно в целом разделить на следующие основные группы:

- модели, в большей степени ориентированные на анализ роли и функций медиакультуры в обществе и медиатекстов (с акцентом на эстетических и этических аспектах [5] или развитии аналитического мышления в целом) [6; 7; 8 и др.];

- модели, ориентированные на практическую деятельность в области медиакультуры (так называемую медиаактивность) [4; 9; 10; 11 и др.];

- модели, ориентированные на идеи гражданского, демократического общества [4; 12; 13 и др.], в последние годы продвигаемые медийными агентствами стран Европейского Союза в Казахстане, Киргизстане, Азербайджане, Узбекистане и Молдове;

- «журналистские», призванные в основном готовить будущих абитуриентов для факультетов журналистики [14; 15; 16; 17 и др.];

- контрпропагандистские, сконцентрированные по поиске ложных медийных сообщений и пропаганде / контрпропаганде [3; 18 и др.].

Вот почему и возникла необходимость разработки сбалансированной модели медиаобразования, учитывающей все виды деятельности на медийном материале — от аналитической до практической.

Итак, на основе проанализированных теоретических, методических трудов и практического опыта [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35 и др.] мы синтезировали медиаобразовательную модель, применяемую в странах СНГ, следующим образом:

Определение основных понятий: в целом совпадает с позицией ЮНЕСКО, где подчеркивается, что «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 сооб-

щений, как новостных, так и развлекательных, для развития способности быть независимыми и активными пользователями; поощрять производство, творчество и интерактивность в различных сферах медийной коммуникации» [35].

Концептуальная основа: синтез социокультурной и практической теорий медиаобразования, часто дополняемых теорией развития критического мышления.

Цели: развитие медиаграмотности / медиакомпетентности аудитории (то есть аналитических, творческих, коммуникативных способностей по отношению к медиа, умений полноценной интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, создания и распространения медиатекстов в социуме).

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

- практической деятельности (на основе овладения соответствующими технологиями осуществляется создание и распространение медиатекстов гуманитарной направленности);

- аналитической деятельности (на основе полученных знаний по теории и истории медиакультуры аудитория развивает умения анализа роли и функций медиа в социуме, анализа медийной продукции, то есть медиатекстов разных видов и жанров).

Области применения и организационные формы: развитие медиаграмотности / медиакомпетентности в учебных учреждениях различных типов и уровней (интеграция в обязательные дисциплины, специализированные занятия, курсы по выбору и др.), в организациях культуры и досуга, с помощью дистанционного обучения, медийных агентств и самообразования.

Возможные результаты внедрения данной медиаобразовательной модели: существенное повышение уровня медиаграмотности / медиакомпетентности массовой аудитории.

Методы развития медиаграмотности / медиакомпетентности массовой аудитории:

1) по источникам полученных знаний: *словесные* (лекции, беседы, дискуссии о медиа и медиакультуре, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих ролевых и игровых заданий практического характера на материале медиа) [10; 11; 13; 26; 28; 29; 36; 37 и др.];

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиакультуре и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиакультуры и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления);

исследовательские (организация исследовательской деятельности аудитории, связанной с медиакультурой и медиаобразованием) [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35 и др.].

Основные разделы содержания медиаобразовательных программ основаны на изучении ключевых понятий медиаобразования (медиаобразование, медиакомпетентность, медиаграмотность, категория медиа, медийное агентство, медийный язык, технологии медиа, медийные репрезентации, медийная аудитория и др.):

- место и роль медиакультуры и медиаобразования в мире; виды, жанры, язык медиа;

- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования (в большей степени касается уровня высшего образования);

- основные исторические этапы развития медиаобразования в мире и в конкретных странах (в большей степени касается уровня высшего образования);

- технологии практической деятельности на медийном материале (включая ролевые и игровые занятия);

- развитие медиаграмотности / медиакомпетентности, способностей анализа роли и функционирования медиакультуры (включая медийную продукцию, т. е. медиатексты) в обществе (герменевтический, идеологический, философский, иконографический, гендерный, этический, эстетический анализ, семиотический, структурный, сюжетный анализ, контент-анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей и др.) [12; 20; 29; 37].

Синтезированная нами медиаобразовательная модель, применяемая в странах СНГ, включает следующие структурные блоки (рисунок 1):

- 1) *констатирующий блок*: диагностика уровней медиаграмотности / медиакомпетентности конкретной аудитории по отношению к медиакультуре перед началом обучения;

- 2) *содержательный блок*: историко-теоретическая составляющая (*изучение истории и теории медиакультуры*) и практическая составляющая (*практическая деятельность на материале медиакультуры*, то есть развитие творческих умений аудитории создавать и распространять медиатексты гуманистической направленности; *аналитическая деятельность*: развитие умений аудитории анализировать роль и особенности функционирования медиакультуры (включая медийные продукты — медиатексты) в обществе);

- 3) *итоговый блок* (блок итоговой диагностики медиаграмотности / медиакомпетентности аудитории на заключительном этапе обучения).

При этом в зависимости от возрастных особенностей конкретной аудитории в медиаобразовательной модели на первый план выходят те или иные составляющие данных блоков (например, изучение истории и теории медиакультуры в большей мере характерно для вузовского уровня, практическая и игровая деятельность на материале медиа становится доминирующей для детей младшего возраста и т. д.).

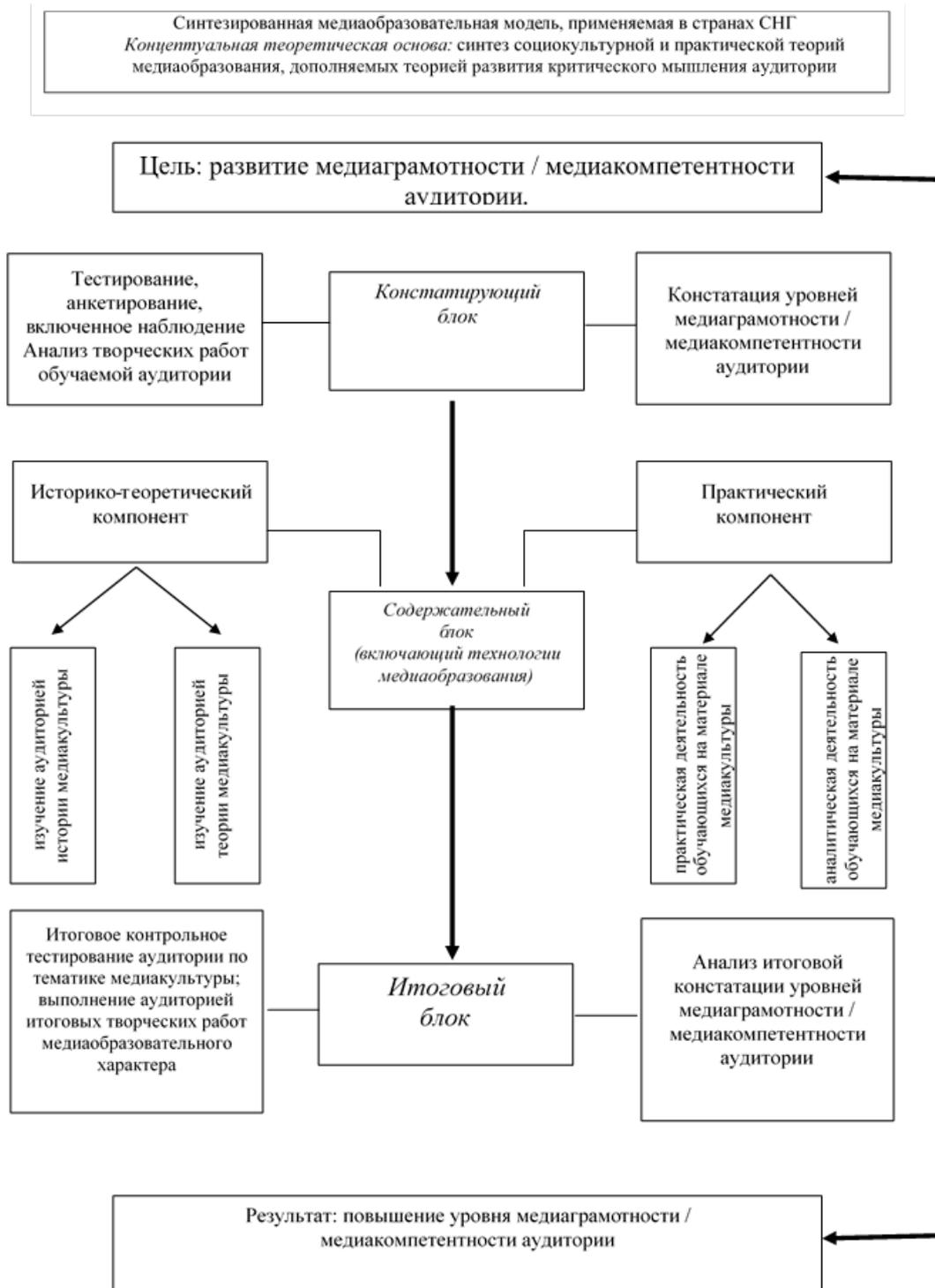
Для полноценной реализации данной модели, конечно, необходимы *показатели развития медиаграмотности / медиакомпетентности аудитории*. Из всех стран СНГ этот аспект медиаобразования наиболее последовательно разработан в России. В частности, еще в 2007 году нами были предложены следующие показатели *медиаграмотности / медиакомпетентности аудитории*:

- *мотивационный* (мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.);
- *контактный* (частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры — медиатекстами);
- *информационный* (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации, роли и функций медиа в социуме);
- *оценочно-деятельностный* (умения интерпретировать, анализировать медиатексты);
- *практико-деятельностный* (умения создавать и распространять собственные медиатексты);
- *креативный* (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности — перцептивной, аналитической, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа и медиакультурой) [37].

Анализ научных монографий, статей и интернет-ресурсов позволяет сделать вывод, что на сегодняшний день в странах СНГ не существует единой концепции развития массового медиаобразования. Медиапедагоги стран СНГ в целом ориентируются на медиаобразование в трактовке ЮНЕСКО, однако на практике нередко наблюдается дисбаланс, когда на первый план выходит развитие компетенции в области информационных компьютерных технологий, практической деятельности по созданию медиатекстов или пропагандистские и контрпропагандистские задачи.

Интерес к медиаобразованию в вузах стран СНГ носит эпизодический характер: курсы, посвященные развитию медиаграмотности / медиакомпетентности студентов немедийных профилей, пока еще очень редки. В отличие от многих стран Европейского Союза медиаобразование все еще не интегрировано в

школьное образование. Далеко не везде используются широкие возможности неформального медиаобразования.



Вот почему мы поставили перед собой задачу на основе анализа научных монографий, статей и интернет-ресурсов стран СНГ синтезировать обобщенную модель массового медиаобразования, которая может быть использована для развития медиаграмотности / медиакомпетентности населения. Медиакомпетентность весьма востребована сегодня во всем мире, поэтому существует

целый спектр задач, которые должны быть решены на государственных уровнях и стать основой при выработке медиаобразовательной стратегии в странах СНГ. При разработке инструментов реализации такой стратегии может быть полезен анализ подходов, механизмов и опыта других европейских стран, более успешно осуществляющих политику в этой сфере.

Список основных источников

1. Fedorov, A. Comparative analysis of the development of mass media education in the Commonwealth of Independent States (CIS) countries / A. Fedorov, A. Levitskaya // *Media Education*. — 2018. — 58(3). — P. 39–62. [Вернуться к статье](#)
2. Емец-Доброносова, Ю. «Медіаосвіта» за кремлівським рецептом [Електронний ресурс] / Ю. Емец-Доброносова. — 2014. — Режим доступа: <https://krytyka.com/ua/community/blogs/mediaosvita-za-kremlivskym-retseptom>. — Дата доступа: 18.04.2014. [Вернуться к статье](#)
3. Коропатник, М. Проблеми формування медіаобізнаності населення України щодо подій в Криму і на Донбасі в контексті інформаційно-пропагандистської агресії Росії / М. Коропатник // *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи* : зб. ст. П'ятої міжнародної науково-методичної конференції. — Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2017. — С. 357–372. [Вернуться к статье](#)
4. Дзялошинский, И. М. Медiateкст: особенности создания и функционирования / И. М. Дзялошинский, М. А. Пильгун. — М. : НИУ-ВШЭ, 2011. — 377 с. [Вернуться к статье](#)
5. Пензин, С. Н. Медиаобразование и диалог культур / С. Н. Пензин // *Вестн. ВГУ. Серия Гуманитарные науки*. — 2004. — № 2. — С. 124–132. [Вернуться к статье](#)
6. Гендина, Н. И. Информационная культура и медиаграмотность в России / Н. И. Гензина // *Информационное общество*. — 2013. — № 4. — С. 77. [Вернуться к статье](#)
7. Гендина, Н. И. Учебная программа ЮНЕСКО по медиа и информационной грамотности для учителей как объект анализа и адаптации в России и Узбекистане / Н. И. Гендина // *Медиаобразование*. — 2017. — № 3. — С. 27–44. [Вернуться к статье](#)
8. Короченский, А. П. Медиаобразование в России: не только «внешние» трудности и препятствия / А. П. Короченский // *Медиаобразование*. — 2005. — № 3. — С. 37–42. [Вернуться к статье](#)
9. Бекназарова, С. С. Сравнительный анализ внедрения элементов медиаобразования в учебный процесс / С. С. Бекназарова // *Медиаобразование*. — 2011. — № 3. — С. 75–83. [Вернуться к статье](#)
10. Журин, А. А. Интегрированное медиаобразование в средней школе (предметы естественнонаучного цикла) / А. А. Журин. — Изд. 2-е. — М.-Саров : СГТ, 2009. — 300 с. [Вернуться к статье](#)
11. Мурадян, А. С. Медиаграмотность как результат применения анимационных технологий в процессе техновоспитания / А. С. Мурадян, А. М. Манукян / *European journal of education and applied psychology*. — 2017. — № 1. — С. 14–19. [Вернуться к статье](#)

12. Медиа и информационная грамотность : ресурсная книга для учителя / М. Иманкулов [и др.]. — Бишкек : Центр поддержки СМИ, 2018. — 270 с. [Вернуться к статье](#)
13. Штурхецкий, С. Медиаграмотность: практ. учеб. пособие для высших учеб. заведений по медийной и информационной грамотности [Электронный ресурс] / С. Штурхетский. — Лион : IREX Europe, 2018. — 156 с. http://www.mediasabak.org/media/IE_-_curriculum_-_university_V2_ru.pdf по ссылке нет Режим доступа: https://www.mediagram.ru/netcat_files/99/123/h_f675376590f9eb406dc9e32f0ff7c7ae — Дата доступа: 08.02.2019. [Вернуться к статье](#)
14. Варганова, Е. Л. О современных медиа и журналистике / Е. Л. Варганова. — М. : Медиамир, 2015. — 136 с. [Вернуться к статье](#)
15. Джалилов, А. Проблемы и перспективы медийного образования в Казахстане / А. Джалилов // Журналистское образование — повышение качества образования и новые технологии : материалы Центральноазиатской конференции СМИ, Бишкек, 15–16 октября 2009 / под ред. А. Карлсрайтер и А. Даминовой. — Вена : ОБСЕ, 2010. — С. 107–116. [Вернуться к статье](#)
16. Жилавская, И. В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования / И. В. Жилавская // Медиаскоп. — 2008. — № 2. — С. 11–16. [Вернуться к статье](#)
17. Корконосенко, С. Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование : учеб.-метод. пособие / С. Г. Корконосенко. — СПб. : Изд-во Михайлова, 2004. — 240 с. [Вернуться к статье](#)
18. Bucataru, 2018 — Bucataru, V. (2018). Media Literacy and The Challenge of Fake News. Media Forward. N 1. — Access mode: https://freedomhouse.org/sites/default/files/01-Fake_News-EN.pdf. — Access Date: [Вернуться к статье](#)
19. Ахметова, Л. С. Медиаобразование в Казахстане / Л. С. Ахметова // International journal of applied and fundamental research. — 2014. — № 3. — С. 37–38. [Вернуться к статье](#)
20. Ахметова, Л. С. Медиаобразование в Казахстане / Л. С. Ахметова [и др.]. — Алматы : Казак университеті, 2013 — 254 с. [Вернуться к статье](#)
21. Бондаренко, Е. А. Медиаобразование в формировании современной образовательной среды / Е. А. Бондаренко // Образовательные технологии XXI века / под ред. С. И. Гудиловой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. — М. : Изд-во Рос. академии образования, 2009. — С. 51–57. [Вернуться к статье](#)
22. Венидиктов, С. В. Интеграционный ресурс медиаобразования в Евразийском проекте / С. В. Венидиктов // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. — 2015. — № 18 (215). Вып. 27. — С. 190–196. [Вернуться к статье](#)
23. Гудилова, С. И. Инновационная деятельность в области медиаобразования / С. И. Гудилова // Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С. И. Гудиловой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. — М., 2007. — С. 8–13. [Вернуться к статье](#)
24. Жижина, М. В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты / М. В. Жижина. — М. : Вузовская книга, 2009. — 188 с. [Вернуться к статье](#)

25. Измайлова, К. Медиаобразование в Узбекистане: тенденции, проблемы, перспективы / К. Измайлова // Иностранные языки в Узбекистане. — 2016. — № 6. — С. 121–126. [Вернуться к статье](#)
26. Иванов, В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Иванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська. — Київ : АУП, ЦВП, 2011. — 58 с. [Вернуться к статье](#)
27. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. — М. : Академический проект, 2005. — 448 с. [Вернуться к статье](#)
28. Ковбаса, А. В. Медиаобразование кадров высшей квалификации: теоретические концепции и современные методические подходы / А. В. Ковбаса // Организация подготовки научных кадров высшей квалификации в условиях инновационных преобразований на военном факультете : материалы науч.-метод. семинара, Минск, 30 окт. 2012 г. — Минск : БГУИР, 2013. — С. 39–40. [Вернуться к статье](#)
29. Онкович, Г. В. Медіалогія і медіосвіта: входження до науково-освітнього простору / Г. В. Онкович // Мова і культура. — 2009. — Т. XII (124). — Вип. 11. — С. 327–333. [Вернуться к статье](#)
30. Онкович, Г. В. Технології медіаосвіти / Г. В. Онкович // Вища освіта України. — 2007. — № 3. Д. 3 (Т. 5). — С. 357–363. [Вернуться к статье](#)
31. Фатеева, И. А. Актуальные проблемы медиаобразования / И. А. Фатеева. — Челябинск : Челябинск. гос. ун-т, 2015. — 129 с. [Вернуться к статье](#)
32. Фатеева, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации / И. А. Фатеева. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. — 270 с. [Вернуться к статье](#)
33. Шариков, А. В. *О необходимости реконцептуализации медиаобразования* / А. В. Шариков // Медиаобразование. — 2012. — № 4. — С. 61–76. [Вернуться к статье](#)
34. Akhmetova, L. Media Education In the Context of Development of Kazakhstan Journalism / L. Akhmetova, A. Verevkin, T. Lifanova // World Applied Sciences Journal. — 2013. — № 25 (11). — P. 1624–1629. [Вернуться к статье](#)
35. UNESCO (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. — Access mode : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf. — Access Date: [Вернуться к статье](#)
36. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. — Ростов н/Д : ЦВВР, 2001. — 708 с. [Вернуться к статье](#)
37. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. — М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. — 616 с. [Вернуться к статье](#)

УДК 316.77:001.8

И. В. Чельшева

заведующий кафедрой педагогики

и социокультурного развития личности

Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал)

Ростовского государственного экономического университета,

кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ИНТЕГРАЦИОННЫЙ РЕСУРС МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ*

В статье рассмотрены проблемы формирования межэтнической толерантности в современном медиатизированном обществе, культурологические подходы к проблеме с точки зрения выявления перспектив дальнейшего развития медиаобразования.

CULTUROLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF INTERCULTURAL TOLERANCE: INTEGRATION MEDIA-EDUCATION RESOURCE

The article deals with the problems of the formation of interethnic tolerance in the modern mediatized society. The author considers cultural approaches to the problem from the point of view of identifying prospects for the further development of media education.

Modern sociocultural processes, accompanied by the increasing role of mass communication in all spheres of life, are closely linked to media culture, which is now becoming the medium of human existence. Media-reality as a product and result of the functioning of media culture, appropriating its main characteristics, produces a mosaic, clip-based view of the world of reality. The representation of reality is not focused on reflection, but on the production of its own events. Under these conditions, the task of understanding the place of a person in the world of media culture, the development of constructive strategies for preserving the best traditions of the native culture and respect for other ethnic cultural strategies becomes ever more relevant than ever.

Analysis of the development of Russian media education showed that the possibilities of the XX–XXI centuries in the field of interethnic interaction and communication of different countries, including communication of representatives of different cultures with the help of media, are constantly expanding, opening new perspectives for further cooperation of peoples, nations. In our opinion, there is a great potential for promoting the expansion of human capabilities in the introduction and study of works of art and world culture in general.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00030 «Отражение проблемы межэтнической толерантности студенческой молодежи в российском и англоязычном медиаобразовании постсоветского периода (1992–2020)», выполняемого в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта — кандидат педагогических наук доцент И. В. Чельшева.

XXI век вошел в историю не только как век глубоких преобразований, но и как время обострения межнациональных и межэтнических проблем, проявления нетерпимости и интолерантности. Это явление Е. В. Клименко связывает с целым рядом объективных факторов. По мнению автора, «межэтническая интолерантность» представляет собой защитную психологическую реакцию на процессы культурной экспансии, унификации и стандартизации, грозящие модифицировать или разрушить уникальную этническую и культурную идентичность личности. Увеличивающиеся миграционные потоки обостряют конфликты вокруг «жизненного пространства»: усиливают конкуренцию за рабочие места, жилье, государственную социальную поддержку. Плюрализация идентичностей, в том числе и этнических, характерная для эпохи постмодерна, сопровождается растущим числом «микронационализмов», консервативной реакцией на которые становится усиление «макронационализмов» [1, с. 12].

Процессы, происходящие в современном мире, можно рассматривать в различных аспектах. Различия в подходах подчас достаточно тонки, но при этом принципиально важны. Политический и экономический анализ процессов глобализации основан на анализе фактических данных, оставляя в стороне проекты, теории, программы, идеологические концепты. Социальная психология и теория идеологий, наоборот, рассматривают процессы, которые происходят в головах людей, изучая попытки манипулирования сознанием. Культурологический подход рассматривает взаимосвязь человека с миром культуры, определяя роль и место в социокультурном пространстве.

Одним из важных индикаторов культуры современного человека выступает уважительное, толерантное отношение к представителям других этносов и культур.

В «Декларации принципов толерантности» ЮНЕСКО понятие толерантности рассматривается в нескольких аспектах:

- в качестве ценности и социальной нормы гражданского общества, определяющей право членов гражданского общества быть различными;
- в качестве гаранта обеспечения устойчивой гармонии и конструктивного взаимодействия между различными социальными группами;
- в качестве проявления уважения к разнообразию различных культур, цивилизаций и народов;
- в качестве готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям;
- в качестве фактора развития навыков эффективного межкультурного взаимодействия [2].

В данной статье предпримем попытку рассмотреть культурологические подходы к проблеме межэтнической толерантности в контексте использования интеграционного медиаобразовательного ресурса. В условиях возрастания межнациональной напряженности, межэтнической непримиримости и насилия между представителями разных этносов и культур уровень межнациональной толерантности личности выступает важным индикатором общей культуры личности.

Категории ненасилия, терпимости в самых разных сферах жизнедеятельности всегда волновали мыслителей. Различные подходы к данной проблеме представлены в трудах М. Вебера, Г. Гегеля, Ж-Ж. Руссо, О. Шпенглера и других, позже — в трудах Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, Н. О. Лосского, В. С. Соловьева, М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. Б. Хомякова, В. А. Лекторского, К. Поппера, Г. Риккерта, А. Дж. Тойнби, С. Хантингтона и др.

Особую роль в контексте нашего исследования играет теоретическая концепция «Диалога культур», представленная в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера и рассматривающая культуру как базис диалога и взаимодействия в условиях мультикультурного мира.

Определение понятия культуры в «Диалоге» рассматривается следующим образом:

1. Как «понимание культуры через идею одновременности и одновременно возникающих культур, то есть понимание культуры как формы взаимного общения культур... Культура определяется через общение культур, через выход цивилизации — в форме культуры — на грань с другой культурой: только при таком определении культуры имеет смысл и возникает логическое право говорить о диалоге культур. Только в одновременном “интервале” возможен обмен диалогическими репликами.

2. ...только понимаемая как произведение (или целостность произведений) культура органична, предполагает диалог автора, творившего, скажем, в античной культуре, и читателя, живущего, к примеру, в культуре современной, произведение всегда обращено к (возможному) далекому Собеседнику. Само произведение есть такой вопрос, обращенный к человеку, здесь, сейчас отсутствующему, ответ которого мне необходим... вместе с тем произведение есть ответ на предполагаемый вопрос. И я отвечаю (ответственен) всем своим бытием, в произведении запечатленным» [3, с. 207].

В контексте диалога культур «гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках, за которыми стоят проявляющие себя боги (откровение) или люди (законы властителей, заповеди предков, безыменные изречения и загадки и т. п.). Всякий текст

имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего). Два момента, определяющих текст как высказывание: его замысел («интенция») и осуществление этого замысла. Каждый текст предполагает общепонятную (т. е. условную в пределах данного коллектива) систему знаков, «язык» (хотя бы язык искусства). Событие жизни текста, т. е. его подлинная сущность всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [3, с. 307–315].

Феномен культуры в современной исторической эпохе «в обыденном его понимании и в глубинном смысле — все более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли сам человек об этом или нет) все решающие события жизни и сознания людей нашего века» [4, с. 261]. Происходило некое «проецирование доминанты “человека образованного” в сферу “человека культурного” и обратно доминанты “человека культурного в сферу человека образованного”... “человек образованный” есть сегодня — основной Собеседник культурного человека» [3, с. 345].

Восприятие произведений мировой культуры, в том числе и медиакультуры, постоянный диалог на микро/макроуровнях, позволяют человеку стать центром «художественного видения»: «мир художественного видения есть мир организованный, упорядоченный и завершенный помимо заданности и смысла вокруг данного человека как его ценностное окружение: мы видим, как вокруг него становятся художественно значимыми предметные моменты и все отношения — пространственные, временные и смысловые» [3, с. 238].

Актуализации теории «диалога культур» способствовало возникновение в XX веке новых медиа (телевидение, видео, Интернет и др.). В. С. Библер называл экранные искусства (в частности, кино и телевидение) «цивилизационным “орудием” культурной деятельности, неким цивилизационным ядром, постоянно сохраняющимся на дне каждого культурного феномена... Призма культуры в качестве своего основания постоянно имеет какой-то новый инструмент цивилизации, позволяющий совершаться, исполняться всем определениям культуры» [3, с. 288]. Исследуя историю развития российского медиаобразования [5], мы имели возможность проследить, как в современных условиях одним из главных «инструментов» формирования ценностных и личностных стратегий, воспитания отношения к своей и иной культуре стали средства массовой коммуникации, виды, возможности и диапазон действия которых постоянно расширяются и пополняются. В начале века это была фотография, пресса, радио, кинематограф; затем — телевидение, видео; и, наконец, разветвленные компьютерные сети, Интернет, DVD и т. д.

В современных условиях произведения медиакультуры во многом способствуют, хочет человек этого или нет, формированию его ценностных ориен-

таций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге — и жизненной позиции настоящих и будущих поколений [6]. Справедлива в этой связи мысль С. Н. Пензина о том, что «зритель как бы выключается из собственной жизни и вступает в другую — “чужую”, становится соучастником героя или идентифицируется с ним. Когда превращение осуществляется легко и непринужденно, человек испытывает эстетическое удовольствие от просмотра; если все противится подобному переходу, фильм отвергается...» [7, с. 73].

Между тем известно, что информационное поле медиа способно формировать диаметрально противоположные культурные, социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы, в том числе — и касающиеся межэтнической толерантности.

Академик А. Д. Сахаров был убежден, что «научно-технический прогресс не принесет счастья, если не будет дополняться чрезвычайно глубокими изменениями в социальной, нравственной и культурной жизни человечества» [8, с. 28]. В связи с этим значительно актуализируется интерес к культурологическим подходам к проблеме межэтнической толерантности, поискам путей и способов взаимодействия, взаимодействию человека с современным мультикультурным миром.

В настоящее время задачи преобладания межэтнической интолерантности стоят не только в контексте реального, но и виртуального взаимодействия. Особая роль принадлежит здесь институтам образования и культуры. Справедлива в этом смысле мысль Е. В. Клименко о том, что «выполнение функций этих институтов в формировании межэтнической толерантности, реализации ее коммуникативного потенциала в поликультурном обществе должно быть основано «на содействии личности в нейтрализации идентификационной, компенсаторной, когнитивной функций установок межэтнической интолерантности и этноцентризма; удовлетворении психологических потребностей в формировании и поддержании идентичности, позитивной самооценки, внутренне непротиворечивой и устойчивой картины мира, реализуемых путем формирования установок межэтнической интолерантности и этноцентризма» [1, с. 20]. И этот процесс опять-таки все теснее связывается не только с реальным миром, но с и миром медиареальности, охватившим все стороны жизнедеятельности современного общества.

Так, на наш взгляд, в современной ситуации наиболее остро проявляются противоречия между:

- технократическим и социокультурным уровнями развития человека в условиях современной медиасреды;

- генерализацией функций медиа в жизни человека и его социализацией и инкультурацией в современном обществе;
- возможностью самостоятельного конструирования медиареальности и зависимостью от ее стандартизированных образцов;
- между маргинализированным характером медиареальности в отношении к иным культурам и важностью овладения непреходящими культурными ценностями;
- формированием мозаичных, «клиповых» представлений о мире и необходимостью создания целостного представления о мире культуры;
- интенсификацией симуляционных моделей медиа- и виртуального общения и стремлением человека к обретению подлинной коммуникации.

Изучение и освоение медиареальности, установление социокультурных связей между человеком и медиакультурными процессами современности, в том числе и в плане формирования межэтнической толерантности, осуществляются в процессе медиаобразования. Основными целями медиаобразования являются освоение языка средств массовой информации, овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий.

Медиаобразование, появившееся как педагогическое направление, выступающее за изучение основных закономерностей средств массовой коммуникации, приобретает в настоящее время статус социокультурного явления, касающегося каждого человека, живущего в информационном пространстве. Это может быть обусловлено рядом важных факторов, отражающих основные процессы взаимодействия человека с миром медиакультуры. Согласимся с мнением В. А. Возчикова о том, что в процессе медиаобразования «постижение медиакультуры осуществляется через развитие ментальной, нравственно-этической, мировоззренческой, эстетической и прочих важнейших характеристик личности, шире — ее духовной объективности. Обеспечение новых индивидуальных жизненных горизонтов и перспектив позволяет говорить о человекоформирующей функции медиаобразования, а шире — о совершенствовании образования в целом, углублении и расширении его философии» [9, с. 4]

Современные средства массовой коммуникации (в особенности, компьютерные) делают доступной практически любую информацию в научных центрах мира, музеях, библиотеках, что, в свою очередь, создает реальные условия для самообразования, повышения квалификации, расширения кругозора, развития самостоятельного мышления, творческих способностей и т. п.

Именно творческие стратегии, подходы, позволяющие человеку не просто адаптироваться к возрастающему темпу информационных потоков, а твор-

чески взаимодействовать с ними, расширяя границы межкультурного и межнационального общения, конструктивной коммуникации, уважения к родной культуре и одновременно — принятие культуры «другого», востребованы в современной социокультурной ситуации как никогда. Для их развития необходимы не только социальные и экономические предпосылки, но и осмысление философской, культурологической смыслообразующей основы медиаферы, в которую постоянно погружается человек [10]. Поэтому сегодня становится очевидным, что, кроме педагогических целей и задач, медиаобразование обладает и экзистенциально-личностным смыслом, помогает «человеку в творческих исканиях собственной сути, обнаружению и развитию потенциальных способностей и стремлений», способствует формированию «мировоззренческой ориентации и формированию аналитического отношения к той или иной идейно-нравственной позиции, обеспечивает осознанную и обоснованную выработку убеждений» [9, с. 10], в том числе — и в отношении к проблеме межэтнической толерантности.

Таким образом, современные социокультурные процессы, сопровождающиеся возрастанием роли массовой коммуникации во всех сферах жизни, тесно связаны с медиакультурой, которая в настоящее время становится средой существования человека. Медиареальность как продукт и результат функционирования медиакультуры, присваивающая ее основные характеристики, продуцирует мозаичное, клиповое представление о мире реальности. Репрезентация реальности ориентируется не на отражение, а на производство собственных событий. В этих условиях как никогда актуальной становится задача осмысления места человека в мире медиакультуры, выработка конструктивных стратегий для сохранения лучших традиций родной культуры и уважительного отношения к другим этническим культурным стратегиям.

Анализ развития российского медиаобразования показал, что возможности XX–XXI веков в области межэтнического взаимодействия и общения разных стран, и в том числе общения представителей различных культур с помощью медиа, постоянно расширяются, открывают новые перспективы для дальнейшего сотрудничества народов, наций. На наш взгляд, здесь имеется большой потенциал для содействия расширению возможностей человека в приобретении и изучении произведений искусств и мировой культуры в целом.

Список основных источников

1. Клименко, Е. В. Межэтническая толерантность как ресурс социальной коммуникации в поликультурном обществе : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Е. В. Клименко. — СПб., 2009. — 175 л. [Вернуться к статье](#)

2. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс] : утверждена резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г. — Режим доступа: <http://www.un.org/russian/document/declarat/toleranc.htm>. — Дата доступа: 05.03.2019. [Вернуться к статье](#)
3. Библер, В. С. На грани логики культуры / В. С. Библер. — М., 1997. — 440 с. [Вернуться к статье](#)
4. Библер, В. С. От наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1991. — 413 с. [Вернуться к статье](#)
5. Чельшева, И. В. Теория и история российского медиаобразования / И. В. Чельшева. — М. : Директ-медиа, 2013. — 229 с. [Вернуться к статье](#)
6. Чельшева, И. В. Теория «Диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования [Электронный ресурс] / И. В. Чельшева // Медиаобразование. — 2005. — № 6. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-dialoga-kultur-kak-filosofsko-metodologicheskaya-osnova-mediaobrazovaniya>. — Дата доступа: 08.04.2019. [Вернуться к статье](#)
7. Пензин, С. Н. Кинообразование в университете / С. Н. Пензин // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. — 2001. — № 1. — С. 70–73. [Вернуться к статье](#)
8. Сахаров, А. Д. Мир через полвека / А. Д. Сахаров // Вопросы философии. — 1989. — № 1. — С. 27–28. [Вернуться к статье](#)
9. Возчиков, В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / В. А. Возчиков ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2007. — 28 с. [Вернуться к статье](#)
10. Чельшева, И. В. Человек в современном медиапространстве: социокультурные феномены медиаобразования / И. В. Чельшева // Вестн. Челябинского гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. — 2013. — № 22 (313). — Вып. 81. — С. 254–260. [Вернуться к статье](#)

УДК 004.921

Д. В. Чемарев

*старший преподаватель кафедры информационного
и технического обеспечения органов внутренних дел
Дальневосточного юридического института
Министерства внутренних дел Российской Федерации*

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ 3D-ПАНОРАМ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

В статье представлен опыт применения технологии создания 3D-панорам в обучении с использованием технологий дистанционного обучения. 3D-панорамы могут помочь преподавателю разнообразить и визуализировать как теоретические, так и практические компоненты занятия, в то же время достигая желаемых результатов обучения на разных уровнях образования.

APPLICATION OF MULTIMEDIA CREATION TECHNOLOGIES 3D PANORAMAS IN REMOTE LEARNING

The interactivity and flexibility of multimedia technologies used in distance learning systems can be very useful for providing students with training, including due to their territorial disunity. The use of multimedia technologies in the educational process allows you to move from a passive to an active, and sometimes to an interactive way to carry out educational activities, in which the student becomes the main participant in this process. A skillful combination of the possibilities of distance education with the peculiarities of traditional higher education, significantly increases the motivation of students to learn, increases the efficiency of independent work, the acquired knowledge becomes personally and professionally significant.

Дистанционное обучение в определенной степени имеет своей целью разработку и оптимальное использование ориентированных на реализацию целей обучения современных информационных технологий и служит системой доставки образовательного контента и коммуникаций. Оно отходит от устоявшихся методов донесения информации до обучаемого, который получает возможность выбора удобного времени и места изучения контента, изучения предоставленного материала в удобном для него темпе, не ограничиваясь рамками занятий различного типа (лекционные, семинарские и др.) [1; 2].

Одной из наиболее широко распространенных сред дистанционного обучения, используемой и в Дальневосточном юридическом институте Министерства внутренних дел Российской Федерации, является Moodle.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) (<https://moodle.org>) — это широко распространенная в мире среда дистанцион-

ного обучения, предназначенная для создания продвинутых дистанционных курсов. Moodle выгодно отличается от конкурентов наличием открытого доступа к исходным кодам, что позволяет сконфигурировать ее под особенности каждого образовательного проекта, а также дополнить новыми сервисными функциями, в том числе интегрировать сервисы просмотра 3d-панорам. Система поддерживает HTML5, улучшающий уровень поддержки мультимедиа-технологий с одновременным сохранением обратной совместимости с предыдущими версиями. Поддержка HTML5 дает возможность корректного отображения контента без использования Flash-технологий, поддержка которых прекращена рядом интернет-браузеров.

Применение в обучающих курсах элементов с 3d-панорамой придает курсу практическую направленность и наглядность [3]. К достоинству данного элемента стоит отнести его интерактивность, тем самым достигается больший эффект вовлеченности обучаемого в образовательный процесс. На примере 3d-панорамы места происшествия обучаемый получает возможность применить или проверить полученные навыки и знания в электронной среде. Практическим заданием может стать составление протокола осмотра места происшествия по представленной 3d-панораме. Порядок проведения осмотра, выбор элементов для детального описания, определение их значимости для данных условий и т. д. определяются каждым обучаемым самостоятельно.

В отличие от моделирования места происшествия с применением 3d-моделей, способ с созданием 3d-панорам менее затратен и трудоемок, не требует значительных вычислительных возможностей компьютера для построения сцены и, следовательно, более подходит для дистанционного обучения. Недостатком создания 3d-панорам является необходимость наличия готового полигона для фотосъемки. Вместе с тем в случае массового внедрения данной технологии учебные организации МВД России смогут обмениваться созданными 3d-панорамами, увеличивая тем самым собственные учебные базы.

3d-панорамой называют панорамную фотографию, проецированную на куб или сферу, преимуществом которой является возможность смещения точки обзора. Для создания 3d-панорамы с достаточной детализацией для выполнения учебных целей необходимо произвести фотографирование по определенным правилам и склеить полученные снимки в специализированных программах в единую панораму [3].

В зависимости от эквивалентного фокусного расстояния объектива применяемого фотоаппарата и процента перекрытия соседних кадров для создания полной сферической панорамы, потребуется различное количество фотографий, включая зенит и надир. Зенитом называют фотоснимок, при котором фотоаппа-

рат плоскостью матрицы параллелен горизонту, а объектив направлен вверх (снимок потолка, неба и т. п.), надиром — объектив направлен вниз (снимок пола, земли и т. п.). Для соблюдения правил съемки, как правило, используют штатив и панорамную головку для штатива. Чем меньше фокусное расстояние объектива, тем меньше требуется фотографий для создания панорамы. Например, минимально достаточное количество исходных фотографий для создания 3d-панорамы с применением фотоаппарата с объективом с эквивалентным фокусным расстоянием 24 мм и углом обзора 74° по горизонтали и 53° по вертикали составляет 32.

В целях устранения проблем несоответствия экспозиции при замыкании сферы виртуальной панорамы фотосъемка ведется с ручным управлением при фиксированной экспозиции, ручной фокусировкой объектива или выставленной на гиперфокальное расстояние, с этой же целью рекомендуется снимать в формате RAW, позволяющем компенсировать грубые перепады по яркости отдельных фотографий. Так же формат RAW позволяет исправить виньетирование и хроматические aberrации объектива.

Для создания 3d-панорамы использовалась программа PTGui (альтернативы Realviz Stitcher, AutoPano Pro).

После загрузки кадров в PTGui необходимо задать правильную ориентацию фотоснимкам, после чего запускается процесс сопоставления изображений. В процессе этого PTGui генерирует контрольные точки, по которым сопоставляются пересекающиеся фотографии.

В результате чего PTGui покажет превью равноугольной проекции. При использовании панорамной головки с правильно выставленной нодальной точкой существенного редактирования изображения не требуется. Тем не менее в ряде случаев для подбора наилучшего преобразования параметров дисторсии линзы необходима оптимизация.

В процессе оптимизации PTGui подгоняет контрольные точки друг к другу. Наилучшие результаты приносит последовательная оптимизация: вначале степень минимизации дисторсии линзы выбирается «Medium» и алгоритм оптимизации «PTGui», в конце — «Heavy + lens shift» и «Panorama Tools».

После каждого шага в окне результатов оптимизации отображается средняя, минимальная и максимальная дистанция между контрольными точками, а также интегральное мнение PTGui о проведенной процедуре. Возможны следующие варианты: «very bad», «bad», «not so bad», «not so good», «good», «very good» и «too good to be true». С каждым шагом оптимизации в PTGui результаты должны улучшаться.

Необходимо удалить приблизительно 10 % контрольных точек максимально отличающихся по параметрам дистанции, что позволяет, во-первых, исключить ошибки автоматической расстановки контрольных точек PTGui (например, присутствие движущихся объектов в кадре) а, во-вторых, для того, чтобы исключить влияние так называемых статистических выбросов, т. е. сверхбольших отклонений, вносящих в суммарную статистику работы PTGui непропорционально большое влияние. Оптимизация проводится до достижения результата «too good to be true».

При создании панорамы необходимо задать в PTGui размер получаемого изображения. Для полноэкранных сферических панорам обычно достаточно файлов размером 6000x3000 или 5000x2500 точек. Если стоит задача зумирование виртуальной панорамы в широком диапазоне или просмотр отдельных деталей, что рекомендуется, то изготавливаются равноугольные проекции 8000x4000 точек и более.

При склейке рекомендуется сохранять равноугольную проекцию панорамы в формате фотошопа, это позволяет получать в одном файле не только целое склеенное изображение панорамы, но и отдельные составляющие кадры в слоях. Процесс склейки фотографий в панораму занимает в PTGui от нескольких минут до часа и более в зависимости от выбранного разрешения.

Готовую панораму необходимо преобразовать для отображения браузером обучаемого. Для экспорта в формат HTML5 использовалась программа Garden Gnome Pano2VR и ее возможности преобразования WebGL и CSS3 3D, чтобы панорамы воспроизводились на устройствах и браузерах, которые не поддерживают Flash, например устройства Apple. Векторная графика, точки-переходы и элементы интерфейса также поддерживаются HTML5.

Выбранная программа позволяет создавать и настраивать вид и поведение активных зон, необходимых для представления дополнительной информации, не зафиксированной панорамой. Такой информацией может выступать контурное выделение необходимых объектов, внесение в поле зрения обучаемого различной видовой (дополнительные изображения объекта с других ракурсов и т. п.) текстовой информации (описание размеров объекта для внесения в протокол осмотра места происшествия и т. п.) при наведении курсора на активную область. Доступны следующие активные зоны: текстовая подсказка точечной активной зоны и полигональная зона.

Таким образом, интерактивность и гибкость применяемых в системах дистанционного обучения мультимедийных технологий могут быть очень полезны для обеспечения обучения студентов, в том числе вследствие их территориальной разобщенности. Использование мультимедийных технологий в учебном

процессе позволяет перейти от пассивного к активному, а порой и к интерактивному способу осуществления учебной деятельности, при котором студент становится основным участником этого процесса [4; 5]. Умелое сочетание возможностей дистанционного образования с особенностями традиционного вузовского образования значительно повышает мотивированность у студентов к учению, повышает эффективность самостоятельной работы, приобретаемое знание становится личностно и профессионально значимым.

Список основных источников

1. Насиханова, А. Г. Дистанционные образовательные технологии — ключ к массовому образованию / А. Г. Насиханова // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : материалы II междунар. науч.-практ. конференции, посвященной памяти В. А. Пятина / Ин-т непрерывного образования Астраханского гос. ун-та. — 2017. — С. 120–126. [Вернуться к статье](#)

2. Юрина, К. В. Дистанционное образование как неотъемлемый компонент современного образования / К. В. Юрина // Инновационные механизмы решения проблем научного развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции : в 2 ч. / редкол.: Р. Г. Юсупов [и др.]. — Уфа, 2016. — Ч. 2. — С. 168–171. [Вернуться к статье](#)

3. Маркевич, А. А. Технология панорамной съемки для создания виртуального тура / А. А. Маркевич, Т. В. Киселева // Актуальные проблемы современной науки — новому поколению : сб. материалов Всероссийской студенческой научной конференции с международным участием / редкол.: О. Б. Бигдай [и др.]. — Ставрополь, 2016. — Т. 2. — С. 95–100. [Вернуться к статье](#)

4. Батыргазиева, Д. Р. Изучение отношения обучающихся к дистанционному образованию / Д. Р. Батыргазиева, Е. И. Тупикин, Э. Ф. Матвеева // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : материалы II Международной науч.-практ. конференции, посвященной памяти В. А. Пятина / Ин-т непрерывного образования Астраханского гос. ун-та. — 2017. — С. 89–92. [Вернуться к статье](#)

5. Шаталова, Д. В. Технология использования мультимедиа-контента в системе профессионального образования / Д. В. Шаталова // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика : сб. ст. по материалам VII Международной науч.-практ. конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов / отв. ред. Э. Г. Скибицкий [и др.]. — Новосибирск, 2016. — С. 299–301. [Вернуться к статье](#)

УДК 070:70.044

В. И. Шимолин

*доцент кафедры периодической печати и веб-журналистики
Белорусского государственного университета,
кандидат филологических наук, доцент*

БЕЛОРУССКАЯ ФОТОЖУРНАЛИСТИКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННЫХ МАССМЕДИА

Белорусская фотожурналистика опирается на богатый опыт фотографического творчества нескольких поколений отечественных и зарубежных фотографов. Уже в начале XX в. во всех губернских городах Северо-Западного края были открыты фотографические салоны и ателье. В губернском Минске трудились выдающиеся мастера портретного жанра. Белорусы внесли значительный вклад в развитие этнографической фотографии, а также фотографической техники и оптики. Традицию новаторства продолжили фотожурналисты XXI в. — победители мировых фотовыставок и международных фотоконкурсов. Их работы украшают страницы периодических изданий и новостных лент интернет-СМИ.

BELARUSIAN PHOTOJOURNALISM: HISTORICAL EXPERIENCE IN A DIGITAL ENVIRONMENT OF MODERN MASS MEDIA

Belarusian photojournalism is based on the rich experience of photographic creativity of several generations of photographers. Already in the early twentieth century in all the provincial cities of the North-Western Territory photographic salons and ateliers were opened. In the provincial Minsk worked outstanding masters of portrait genre. Belarusians made a significant contribution to the development of ethnographic photography, as well as photographic techniques and optics. The tradition of innovation continued photojournalists XXI. — winners of world photo exhibitions and international photo contests. Their works adorn the pages of periodicals and news feeds online media.

7 января 2019 г. исполнилось 180 лет со дня рождения дагеротипа — первого светописного произведения в мире. Пришло время не только оценить великое изобретение Н. Ньепса и Л. Дагера, но и отметить достойный вклад в развитие фотографии, фотоискусства, фотожурналистики белорусских фотографов, фотожурналистов, новаторов в области фототехники. Высокий профессиональный уровень белорусской фотографии и фотожурналистики начал складываться уже после открытия первых фотосалонов в Минске и других губернских городах и местечках Северо-Западного края.

Первое фотоателье открылось в губернском Минске, хотя столицей края считался Вильно. Именно в городе на берегу Свислочи развитие фотографического творчества двигалось особенно интенсивно, что подтверждает количество

фотосалонов, превышавшее их численность в Вильно и даже в Москве. Одной из первых, возможно и самой первой, в 1850 г. распахнула двери дагеротипная мастерская *Антоня Прушинского* (1826–1895), расположенная на престижной Губернаторской улице (ныне ул. Ленина). Из сохранившихся документов можно узнать о появлении на этой же улице фотомастерской дворянина Наполеона Околова (в 1869 г.), а в 1881 г. в доме № 35 открылась фотомастерская дворянина Викентия Боретти, того самого, который воспитал знаменитого портретиста Моисея Наппельбаума.

Светописные отпечатки того времени выглядят сегодня милыми, наивными и старомодными, но оригинальными и высококачественными по технике изготовления.

Фотографическая одиссея Яна Булгака (1876–1950) началась в Минске. В некоторых справочниках ему скоропалительно присвоен неофициальный титул «отца польской художественной фотографии». С такой же очевидностью Яна Булгака можно признать «отцом» — родоначальником белорусской и литовской фотографии, поскольку значительную часть жизни и творчества он посвятил Беларуси и Литве. Именно в Беларуси Ян Булгак оставил память о себе как мастер этнографической портретной и пейзажной фотографии. Со снимков, созданных им, смотрят на нас лица белорусов, воспетых Янкой Купалой и Якубом Коласом. Ян Булгак увековечил архитектурные сооружения, исчезнувшие с лица земли. Потому его работы так ценны сегодня, когда начался процесс восстановления разрушенных людьми и временем творений.

По мере развития фототехники фотография из элитного занятия становилась массовым явлением. Уже в начале XX в. печатались открытки с изображениями Кафедрального собора в Минске, Дома минского дворянского собрания, Минской городской думы, Высокого рынка на Соборной площади, Лавского моста.

Первые шаги в направлении к событийной, жанровой фотографии сделал минский фотограф дворянского происхождения Михаил Францевич Кусцинский (1829–1905). Высокообразованный специалист, выпускник Виленского дворянского института и Петербургского университета, он немало времени отдавал изысканиям древностей и фотографировал процесс археологических раскопок, как бы предваряя репортажную съемку. Фотографии этнографического характера, выполненные Кусцинским в Витебской губернии, с успехом экспонировались в Санкт-Петербурге в 1867 г.

Азы фотожурналистского мастерства можно усмотреть в работах владельцев фотографических мастерских Иосифа Добровольского в Полоцке и Ивана Садовского в Гродно. Выполненные ими фотографические произведения

имели общественную значимость, поскольку фиксировали общественную жизнь во многих ее проявлениях. Оба мастера приняли участие в создании фотографического «Альбома костюмов России». Репортажной фотосъемкой увлекался и Викентий Осипович Боретти, минский фотограф, работодатель и наставник молодого Моисея Наппельбаума. Его фотографию «Крестный ход около Петропавловского кафедрального собора в память святых Кирилла и Мефодия в Минске 6 апреля 1885 г.» историк Н. И. Савченко относит к разряду фоторепортажных: «Никакой инсценировки действия со стороны фотографа, никакой режиссуры, фотограф является только зрителем» [1, с. 55].

Модернизация фототехники и расширение ее выпуска способствовали развитию жанровой съемки. Среди белорусских фотографов к началу XX в. этот метод фотографирования успешно освоил Г. А. Миранский, владелец фотостудии и по совместительству начальник отряда трубников Минского вольнопожарного общества. Уже в начале века в Северо-Западном крае получила развитие любительская фотосъемка. Наибольший успех выпал на долю полочанина Николая Тимофеевича Миронова, который в 1910 г. создал репортажную серию снимков о переносе святых мощей Евфросинии Полоцкой из Киева в Полоцк. Наибольший успех на фотографическом поприще сопутствовал минчанину М. Наппельбауму (1869–1958). Этапом творческой деятельности М. Наппельбаума стало проведение в московском Доме ученых в 1946 г. выставки из 250 неизвестных ранее произведений. Венцом многолетнего творчества явилось создание галереи из более чем четырехсот психологических портретов выдающихся деятелей искусства, культуры и политики XX в.

В книге «От ремесла к искусству», написанной незадолго до кончины, мастер отмечал: «В лице всегда есть определенные приметы ума, интересов, душевного мира человека; их нужно найти, когда он спокойно позирует перед аппаратом. Зачастую признаки характера раскрываются вовсе не в тех чертах и деталях, которые бросаются в глаза с первого взгляда. Они бывают даже невидимыми для неопытного глаза. Мне помогла работа над портретами людей, которых я хорошо знал. Она обогатила мой опыт, мое понимание человеческой психологии. Имея понятие о характере человека, я научился разбираться в приметах его индивидуальности, понимать его выражение лица, делать обобщения на основе своих наблюдений» [2, с. 118].

Среди белорусских изобретателей, имевших непосредственное отношение к фотографической технике конца XIX — начала XX в., заметной фигурой стал Сигизмунд Антонович Юрковский из Витебска. Время проведения им «фотографических опытов» (1886 г.) совпало с окончанием Петербургской военной академии и получением диплома инженера. Однако желание повысить

светочувствительность фотоматериалов не покидало. Сигизмунда Юрковского по напористому характеру и умению достигать намеченной цели вполне можно причислить к последователям англичанина Тальбота. В историю развития фототехники С. А. Юрковский вошел как изобретатель прототипа шторно-щелевого затвора, ставшего впоследствии неотъемлемой частью фотоаппаратов «Зоркий», «ФЭД», «Зенит».

Из забытых в наше время новаторов в области фототехники следует назвать Александра Теодоровича Смакулу, открывшего оригинальный способ просветления линз. Работая в немецкой фирме «Карл Цейсс», которая по сей день славится высококачественным оптическим стеклом, он предложил технологию «просветления» линз, секрет которой — в нанесении на линзу тончайшего слоя из редких металлов, позволившем улучшить качество оптического стекла.

Из архивных спецхранов в конце XX в. удалось извлечь бесценные фотографические раритеты, показавшие миру богатство духовной культуры белорусского народа, раскрывшие выдающийся вклад его представителей в фотоискусство, в том числе в документальную и художественную фотографию, а более всего в фотожурналистику.

Начало второй половины XX в. для белорусской фотографии и фотожурналистики отмечено качественным скачком в развитии полиграфической базы, появлением настольных издательских систем (компьютеризация верстки) и нового поколения цифровой фототехники. Государство поддержало модернизацию полиграфической базы региональных изданий, что способствовало развитию оперативной журналистики.

Сложность изучения истоков белорусской фотографии, ее истории, а по сути, творчества белорусских фотографов и фотожурналистов, обусловлена отсутствием специалистов в этой области, а также системы и научной методологии исследования разрозненных источников, хранящихся в государственных архивах, библиотеках, в частных собраниях. Следует учитывать отсутствие специалистов — исследователей данного профиля. Талантливые выпускники журфака, проявившие склонность к научной работе, покинув стены вуза, ее прекращают в результате множества личных и социально-экономических причин.

В научных дискуссиях и исследованиях по проблемам современных медиа неизменно фигурируют такие понятия, как «конвергенция», «мультимедиа», «мобильная революция», «глобализация». Можно перечислять на пальцах и раскладывать по полочкам минувшие этапы и существующие резервы развития отечественной фотожурналистики и фотографической науки. Однако, на

наш взгляд, более глубокого изучения требует вклад белорусских фотографов и фотожурналистов прошедшего и настоящего времен в современную мировую журналистику.

Поучительный опыт мастеров продолжает и должен жить сегодня и завтра в творчестве корреспондентов центральной и региональной печати Беларуси, всех представителей белорусской национальной школы фотографии и фотожурналистики, которая неотделима от европейской и мировой, составляет с ней одно целое.

Новейшие западные технологии обрушили зыбкий «железный занавес». Возродилась немислимая прежде свобода слова: Интернет распахнул дверь в мир глобальной информации практически всем желающим.

Информационная революция, наступление которой предвосхитил ученый и журналист Б. В. Стрельцов, продолжается. По подсчетам некоторых ученых, в настоящее время человечество переживает очередной ее этап. Основной движущей силой революции выступают не только традиционные представители СМИ — периодическая печать, радио, телевидение, но и властитель глобального пространства Интернет.

Создание нового мультимедийного информационного пространства привело к рождению двух противоречивых течений в мультимедийном пространстве — глобализма и антиглобализма. Оба действуют в мировом пространстве, обеспечивая не только круглосуточное движение финансовых, но и информационных, включая иллюстрации, видео, инфографику, рекламу.

Образование глобального пространства вызвало глобальное изменение медиасферы, которое получило название «глобализация». В области средств массовой информации глобализацию рассматривают как «тенденцию, исторически присущую эпохе электронно-компьютерной революции, создающей технику, которая позволит соединять людей, страны, континенты, зоны земного и космического пространства прочными скоростными линиями связи и распространять необходимые сообщения в многообразных формах» [3, с. 133].

Глобализация — это широкий доступ к информации, которую создает информационное сообщество с целью свободного обмена информацией между гражданами на международном уровне. Глобализация СМИ протекает как процесс создания всемирной информационной мультимедийной системы, объединяющей источники создания, обработки и передачи сообщений через единую мировую коммуникационную сеть. Мировое господство Интернета подтвердило классический афоризм банкира Натана Ротшильда: «Кто владеет информацией, тот владеет миром».

Теоретик постмодернизма Кришан Кумар в книге «От постиндустриального к постмодернистскому обществу» в главе «Переосмысливая модернизм» пишет о том, что существуют три глобальных рынка: информационных технологий, глобальной печатной продукции и глобальной аудитории. Глобальный рынок информационно-коммуникационных технологий основывается на ТВ и Интернете, обеспечивает доступ к глобальному ТВ, ко всемирной аудитории газет, журналов, информационных агентств [4, с. 9].

Глобализация особенно контрастно протекает в мире средств массовой информации, характерной приметой которых стали процессы *конвергенции*. «Лозунгом столетия для СМИ, — отмечает Е. Л. Вартанова, — стала конвергенция, обозначающая слияние всех носителей СМИ в один с целью передачи пользователю разнообразного содержания в цифровом формате» [5, с. 15].

Конвергенция привела к появлению гипертекста как новой формы представления содержания, в которой одновременно задействованы и текстовые, и звуковые, и визуальные формы. Конвергенция, по мнению М. Кастельса, это то, что позволит «по нашей команде открывать глобальное окно безграничных возможностей интерактивной связи в видео-, аудио-, и текстовых форматах» [6, с. 220].

Мультимедийность информационного пространства — явление более широкое, более сложное, нежели механическое перенесение информации в цифровую среду или соединение функций журналистики с новыми технологиями. П. Дальгрэн, например, мультимедийную журналистику называет кибержурналистикой, ставит ее выше теленовостей, усматривает в ней «слияние, конвергенцию традиционных видов медиа, а, следовательно, — новый, исторический шаг в развитии журналистики» [7, с. 64].

Произошедшие кардинальные изменения в мультимедийном пространстве внесли перемены в такую профессию и сферу массовой информационной деятельности, как фотожурналистика. Как хранительница классических визуально-вербальных жанров, она не исчезла, не растворилась среди аудиовизуальных СМИ.

Широко распространенный ныне термин «мультимедиа» (англ. multimedia) — это контент, содержание, которое транслируется в форматах звука, анимированной компьютерной графики, видеоряда. Один информационный блок (назовем его «объект-контейнер») может содержать текстовую, звуковую, графическую и видеoinформацию, а также способ интерактивного взаимодействия.

Медиакоммуникации (от лат. communicatio — сообщение, передача, от лат. medium — промежуточное, посредствующее, посредник) — распростране-

ние (с помощью технических средств) между различными группами и индивидуумами специальных сообщений, имеющих социальную и личную значимость. В состав медиакоммуникаций входят технические устройства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия и обмена информацией. «Без коммуникаций, — отмечает В. Шрамм, — не было бы общества, а без общества не было бы коммуникаций» [8, с. 2].

Периодическая печать отреагировала на информационные революции переходом от публикации информационных жанров к жанрам аналитическим. Новостная фотожурналистика успешно переселилась с газетных полос в Интернет. Оперативность передачи визуально-вербальной информации в электронном пространстве несравнимо опережает возможности печатной периодики. Статистические данные свидетельствуют, что за последние пять лет тиражи газет в мире упали на 2 %, а рекламные доходы уменьшились на 13 %. За тот же период доходы от цифровой рекламы выросли почти на 50 %. Именно печать обеспечивает 93 % всех доходов газет («Журналист», № 1, 2016).

Может показаться парадоксальным, но в мире газетной фотожурналистики начинают побеждать (прибыль, тираж, читательский спрос) те издания, которые успели и сумели перестроить редакционную политику, подчинив ее выбору злободневной и оперативной тематики публикаций, а в сфере иллюстративной — достичь образности фотографий, добиться репортажного характера передачи событий при одновременном усилении аналитического начала. Редакторы большинства республиканских изданий стремятся соединить духовность и образность публицистики с финансовым успехом.

Переориентация на аналитические жанры фотожурналистики большинством редакций центральных белорусских газет вызвана развивающейся конкуренцией Интернета и периодической печати. Путь к компромиссу открыла возможность освоения Интернета. Первая попытка свелась к механическому переносу уже сверстанных сообщений на газетные сайты. Вторая — стала результатом осмысления ситуации и понимания: Интернету нужны не столько собственные жанры, сколько особый подход к их «подаче» — оформлению, стилистике языка, иллюстративному обрамлению.

Произведения мастеров отечественной и мировой фотожурналистики прошедшего и настоящего времени продолжают учить ремеслу фоторепортера. Будущее фотожурналистики — не только в качестве электронной картинке, но и в теме, глубине содержания и сюжете.

Потенциальные резервы фотожурналистики неисчислимы. Как наука отечественная фотожурналистика в XX и в XXI вв. развивается по объективным

законам, располагает научной школой, которая ни в чем не отстает от фотожурналистики западноевропейской.

Список основных источников

1. Савченко, Н. И. История одной находки / Н. И. Савченко // «Золотое сечение» фотографии : пособие / Белорус. гос. ун-т ; сост. В. И. Шимолин ; под ред. Н. Т. Фрольцовой. — Минск, 2015. — С. 135–145. [Вернуться к статье](#)
2. Наппельбаум, М. С. От ремесла к искусству. Искусство фотопортрета / М. С. Наппельбаум. — Изд. 2-е. — М. : Планета, 1972. — 191 с. [Вернуться к статье](#)
3. Землянова, Л. М. Гуманитарная миссия современной глобализирующейся коммуникативистики / Л. М. Землянова. — М. : Изд-во МГУ, 2010. — 272 с. [Вернуться к статье](#)
4. Kumar, K. From post-Modern Society / K. Kumar. — Oxford, 2005. — P. 9. [Вернуться к статье](#)
5. Вартанова, Е. Л. Глобализация СМИ и масс-медиа России / Е. Л. Вартанова // Вестн. Москов. ун-та. Серия 10, Журналистика. — 2005. — № 4. — С. 9–24. [Вернуться к статье](#)
6. Кастельс, М. Галактика Интернет / М. Кастельс. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 328 с. [Вернуться к статье](#)
7. Dahlgren, P. Media logic in cyberspace Repositioning journalism and its publics / P. Dahlgren // Javnost — The Public. Journal of the European Institute for Communication and Culture. — 1996. — № 3 (3). — P. 64. [Вернуться к статье](#)
8. Schramm, W. Men, Women, Messages and Media Understanding Human Communication / W. Schramm. — N. Y.; Cambridge; Philadelphia; San Francisco; Ln.; Mexico-City, Sydney, 1982. — P. 2. [Вернуться к статье](#)

УДК 378.147

Н. О. Якименко

*старший преподаватель кафедры украиноведения,
культуры и документоведения*

*Полтавского национального технического университета
имени Юрия Кондратюка (Украина)*

ТЕХНОЛОГИЯ ИНСТАЛЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДОКУМЕНТОВЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Проанализирована возможность использования авторской технологии инсталлирования педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих документоведов в процессе дистанционного обучения; уточнен перечень профессиональных компетенций, которые формируются в процессе дистанционного обучения: интегральные, общие, специальные. Сделан акцент на высоком дидактическом потенциале авторской технологии инсталлирования педагогических условий, охарактеризованы отдельные формы и методы учебной работы с использованием платформы дистанционного образования и медиатехнологий.

TECHNOLOGY OF INSTALLING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCUMENTATION IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING

The installation of information and communication technologies in all spheres of the society and the individual life transforms the existing model of education. UNECCO «ICT in Primary Education» (2012), «Information and Communication Technologies in Education» (2013), defines the development of information and communication technologies in education as the underlying factors of economic growth. The regular changes in the Ukrainian society, information and legislative space have dynamized this process. The efficiency of the distance learning introduction depends on the scientific and methodological and logistical support of the educational process, on the students' readiness to study and scientific and pedagogical staff to carry out teaching and educational work in the conditions of distance learning.

The analysis of scientific and pedagogical literature has shown a considerable interest in the methodology of distance learning technology introduction in the process of training specialists in certain areas: postgraduate education of teachers, training future military, specialists in physical education and sports, skilled workers, inclusive education. The author describes the professional competencies that are installed in the competence of the document scientist in the distance learning mode. It is concluded that the implementation of using the distance learning system idea in the process of preparing future specialists in documentation and information activities affects all components of the learning system: the purpose, content, forms, methods, means of teaching, learning and upbringing (including

self-education), diversifies educational activity, decreases didactic and genetic influence, increases the level of professional training, professional mobility, in the long run stimulates the dynamics of career growth, realizes the idea of education throughout life, makes it possible acquisition of professional competencies of the analyzed specialty in the system of penitentiary and inclusive education. The organizational and pedagogical conditions for the professional competence formation of future specialists in documentation and information activities in the process of distance learning are distinguished and disclosed. Distance learning covers the system of classical and specific principles of didactic.

Современное понимание педагогической технологии связано с поиском способов максимального повышения образовательных результатов с помощью анализа, отбора, конструирования и контроля всех этапов учебно-воспитательного процесса. Педагогическая технология — это некое подобие алгоритма, описывающего последовательность действий, грамотно выполняя которые почти любой подготовленный человек в сходных условиях достигает заданных результатов [1].

В. Монахов [2; 3] педагогическую технологию рассматривает как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, а также как систему способов и средств достижения целей и условий управления этим процессом. Продумана во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Педагогическая технология, по мнению ученого, имеет следующие характеристики: системность; структурированность; воспроизводимость; планируемую эффективность (иерархию целей обучения, целей курса и микроцелей уроков логично представляется в форме планируемых результатов обучения); возможность оптимизации системы требований к современному уроку; согласованность содержания и характера учебной предметной деятельности по классам с учётом общей динамики развития общеучебной деятельности и в случае необходимости её корректировку; «встроенность» мотивационного компонента и его развитие с опорой на концепцию «рассеянных» методических знаний; «встроенность» системы диагностики и контроля, обеспечивающей и отслеживающей достижение уровня образовательного стандарта.

Соответственно, педагогическая технология дает возможность смоделировать и реализовать идею формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе дистанционного обучения.

Высокая конкуренция на рынке труда, желание заинтересовать работодателя и отвечать требованиям специальности лишают выпускника вуза возможности иметь время «доучиться» на рабочем месте, поэтому задача высшей шко-

лы — подготовка компетентного, профессионально и социально мобильного выпускника. На наш взгляд, сочетание компетентностного и технологического подходов делает возможным достижение личностных и социальных целей, реализуемых в процессе становления профессиональной компетентности.

В соответствии с позицией ученых (Г. Малик, Ю. Романишин, А. Соляник) и потребностями практики предлагаем перечень компетенций, которые совокупно составляют компетентностный профиль документоведов и формируются в процессе дистанционного обучения: интегральные (способность решать сложные специализированные задачи и практические проблемы в области информационной, библиотечного и архивного дела, применение теоретических знаний, практических навыков в сфере социальных коммуникаций при комплексности и неопределенности условий), общие (практическое применение знаний, способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу, поиску, обработке информации из различных источников, в межличностной коммуникации и командной работе, навыки использования информационных и коммуникационных технологий, оценки и обеспечения качества выполняемых работ, обучаемость, возможность адаптироваться и действовать в новой ситуации); специальные (способность обеспечивать создание, поиск, отбор, анализ, оценку, систематизацию, мониторинг, хранение, распространение и предоставление в пользование информации и знаний в любых форматах; способность применять знания в организационно-управленческой деятельности, способность соблюдать профессиональные ценности, поддерживать деловую коммуникацию со всеми субъектами информационного рынка: пользователями, партнерами, органами власти, средствами массовой информации, — использовать методы систематизации, поиска, хранения, классификации информации для различных типов контента и носителей; применять современные прикладные компьютерные технологии и программное обеспечение для решения профессиональных задач; анализировать процессы функционирования документных потоков и массивов, электронных данных; внедрять инновационные технологии производства информационных продуктов и услуг; повышать качество информационного обслуживания пользователей библиотек, архивов; создавать четкую, сжатую, точную управленческую документацию в соответствии с действующими стандартами; проектировать и создавать информационные системы, ресурсы, продукты, услуги; овладевать технологиями электронного управления и электронного документооборота, использовать PR-технологии, организовывать системы социальных коммуникаций в условиях современной информационно-технологической инфраструктуры; осуществлять дальнейшее обучение с высоким уровнем автономности; применять принципы проектирования

баз данных, информационных систем, социальных сетей, цифровых библиотек, архивов; создавать, наполнять и обеспечивать функционирование веб-сайтов и веб-сообществ в сети Интернет; демонстрировать эрудицию в области документоведения и информационной деятельности).

В своей научно-педагогической практике перечисленные компетенции формируем у будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности с использованием платформы дистанционного обучения MOODL в процессе изучения дисциплин «Дипломатический протокол», «Основы имиджологии» и др.

Закономерно, что формирование перечисленных компетенций более продуктивно при инсталлировании педагогической технологии, использующей ресурс дистанционного обучения и медиатехнологии. Остановимся на характеристике элементов рассматриваемой технологии.

Объединяющим внешним фактором формирования профессиональной компетентности специалистов по документоведению и информационной деятельности в процессе дистанционного обучения является соблюдение организационно-педагогических условий:

- обеспечение осознания студентами сущности, значения, необходимости приобретения знаний и навыков работы с ресурсом дистанционного обучения (ИКТ) как основой успешного профессионального образования в вузе и последующей профессиональной документоведческой и информационно-аналитической деятельности;

- создание и установка на платформу дистанционного обучения профессионально ориентированных учебных курсов, основанных на интеграции цифровых информационно-коммуникационных технологий и заданиях, ориентированных на профессиональную деятельность;

- составление и внедрение индивидуальных графиков и форм сотрудничества преподавателя и студента, персонального консультирования с целью формирования пространства для информационно-аналитической деятельности, профессионального творчества, мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию студента.

Интегральным внутренним двигателем формирования профессиональной компетентности специалистов рассматриваемого направления в ходе дистанционного обучения определяем следующие дидактические условия:

- использование мультимедийного потенциала информационного ресурса дистанционного обучения как средства индивидуализации обучения;

- обеспечение эргономичности и эстетичности учебных материалов, предлагаемых для изучения в процессе дистанционного обучения;

- комплексность контроля качества приобретенных в процессе дистанционного обучения профессиональных компетенций через сочетание тестовых, творческих задач, онлайн-общения.

Для практической реализации выделенных организационно-педагогических и дидактических условий теоретически смоделирована технология их инсталлирования в педагогический процесс вуза. Указанная технология представляет собой единство целеопределяющего, деятельностно-смыслового и диагностически-результативного структурно-функциональных компонентов.

Целеопределяющий компонент включает цель, подходы (акмеологический, аксиологический, деятельностный, компетентностный, культурологический, личностный, технологический, системный) и принципы (последовательности, сознательности, активности, диалогичности) воплощения разработанной технологии в процессе дистанционного обучения.

Деятельностно-смысловой компонент охватывает содержательно-организационный ресурс предлагаемой технологии (установленные на платформу дистанционного обучения электронных учебно-методических комплексов профессионально ориентированных дисциплин («Дипломатический протокол», «Документационное обеспечение деятельности» и др.), научно-методический спецкурс для преподавателей и студентов «Методика работы с ресурсом дистанционного обучения», методы и формы работы (скайп-лекция, скайп-семинар, профессионально ориентированные тестовые задачи, имиджевые презентации профессии), который реализуем в последовательных этапах: пропедевтическом (создание образа профессии в сознании будущего специалиста, обеспечение его профессиональной самоидентификации, мотивация к получению компетенций в процессе дистанционного обучения), основной (планирование, стимулирование, осуществление, регулирование и контроль учебной деятельности, скайп-лекции и семинары, тестовые задания психолого-педагогического мониторинга получения профессиональных компетенций), аналитико-деятельностный (анализ и представление результатов учебной и практической деятельности, саморазвитие, самоактуализация знаний в процессе дистанционного обучения, творческие задания, тренинги, научно-исследовательская деятельность, имиджевые презентации профессии, интернет-конференции, профессиональная практика на рабочем месте и др.).

Диагностически-результативный компонент предполагает диагностику и оценку сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности в процессе дистанционного обучения соответственно с уточненными критериями и показа-

телями, дифференциацию и количественно-качественную интерпретацию полученных результатов по уровням (творческому, достаточному и репродуктивному).

Резюмируя сказанное, отметим, что реализация идеи использования технологии дистанционного обучения в процессе подготовки будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности влияет на все компоненты системы образования: цели, содержание, формы, методы, средства преподавания и учения, воспитания и самовоспитания; диверсифицирует виды учебной деятельности через разнообразие ее форм; снижает дидактогенное влияние (уменьшая интенсивность и время непосредственного контакта, дает возможность учиться асинхронно, вне зависимости от расписания аудиторных занятий), способствует росту качества профессиональной подготовки (благодаря приобретению и закреплению навыков информационно-аналитической деятельности в работе с информационными продуктами и овладению информационно-коммуникационными технологиями как неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности), профессиональной мобильности. В перспективе это стимулирует динамику карьерного роста, реализует идею образования на протяжении жизни, приобретение навыков дистанционного общения с более опытными коллегами, специалистами-практиками на интернет-семинарах, тренингах и других мероприятиях профессионального направления.

С целью повышения производительности предложенной технологии на всех этапах формирования профессиональной компетентности в процессе дистанционного обучения необходимо использовать лекции-презентации, скайп-лекции, виртуальные туры, индивидуальные творческие задания, основанные на профессионально ориентированных дистанционных (онлайн) курсах.

Предложенная технология инсталлирования дистанционного обучения позволяет обеспечить достижение главных задач медиаобразования, заключающихся в содействии формированию:

- медиаиммунитета личности, который наделяет способностью противостоять агрессивной медиасреде, обеспечивает психологическое благополучие при потреблении медиапродукции,

- медиаграмотности, умения выбирать соответствующую информацию, избегать информационного «мусора», защищаться от потенциально вредной информации на основе прямых и скрытых воздействий;

- рефлексии и критического мышления как психологических механизмов медиаграмотности, обеспечивающих сознательное потребление медиапродукции на основе эффективного ориентирования в медиaprостранстве и осмысления собственных медиапотребностей, адекватного и разностороннего оценива-

ния содержания и формы информации, ее полноценного критического толкования с учетом особенностей восприятия языка различных медиа;

- способности к медиаторчеству для компетентного и здорового самовыражения личности и реализации ее жизненных задач, улучшения качества межличностной коммуникации и дружелюбности социальной среды, сети отношений и качества жизни в значимых для личности сообществах;

- специализированных аспектов медиакультуры: визуальной медиакультуры (восприятие кино, телевидение), музыкальной медиакультуры, развитых эстетических вкусов относительно форм искусства, опосредствованных СМИ, направлений медиаарта и т. д. [4, с. 4].

Список основных источников

1. Шерстнёва, Н. А. Педагогическая технология: понятие, сущность [Электронный ресурс] / Н. А. Шерстнёва // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2014. — № 10-3. — С. 114–117. — Режим доступа: <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=6035>. — Дата доступа: 04.05.2019.

[Вернуться к статье](#)

2. Сафронова, Т. М. Технологический подход к проектированию учебного процесса, ориентированного на математическое развитие учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. М. Сафронова. — М., 1999. — 218 л. [Вернуться к статье](#)

3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с. [Вернуться к статье](#)

4. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні: основні принципи, пріоритетні напрямки, форми і умови реалізації Концепції // Освіта. — 2010. — № 32. — 7 липня-14 липня. — С. 3–4. [Вернуться к статье](#)

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бабаліч В. А.</i> Шляхи удосконалення професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту на основі сучасних дидактичних принципів	6
<i>Барановский А. Г.</i> Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе	13
<i>Бязручка А. В.</i> Дзве лекцыі 1932 года ў Маскоўскім дзяржаўным інстытуце кінематаграфіі ўкраінскага кінарэжысёра А. П. Даўжэнкі	20
<i>Вайда Т. С.</i> УЧитывание работниками Национальной полиции Украины особенностей корпоративного взаимодействия со средствами массовой информации как условие усовершенствования профилактики преступности.....	28
<i>Venidiktov S. V.</i> Information integration of the european space in the conditions of digital transformation	38
<i>Воробьев Ю. А.</i> Иллюстрации как способ семантизации культурно-маркированных лексических единиц в учебной литературе по иностранному языку для юридических вузов	46
<i>Гринько В. В., Лисенко А. В., Тевікова О. В.</i> Бібліотека як центр медіаосвіти	51
<i>Демидко В. В.</i> Развитие «мягких навыков» учащихся через использование блогов в учебном процессе	57
<i>Коклевский А. В.</i> Роль медиаобразования в формировании полипрофессиональных компетенций выпускников университета в целях устойчивого развития.....	62
<i>Лукашкова И. Л.</i> Информационно-коммуникативные угрозы виртуального взаимодействия: особенности проявления и способы реализации.....	69
<i>Мейкшане Т. А.</i> Что охватывает понятие «медиаграмотность»?	75
<i>Мурашко Е. А.</i> Организационно-методические аспекты формирования информационно- аналитической компетенции обучающихся на основе воркшопа	80
<i>Мурюкина Е. В.</i> Нормативно-правовая основа реформы образования периода «перестройки» в СССР.....	87
<i>Овсянников А. В.</i> Взаимодополняемость и устойчивость групповых и индивидуальных образовательных траекторий в дисциплинах информационных технологий.....	94
<i>Онкович Г. В.</i> Медіадидактика як інтенсифікатор освітнього процесу.....	98
<i>Плахотнюк Л. А.</i> Организация медиапространства в образовательной среде.....	106

<i>Полонников А. А.</i> Дискурс преподавания психолого-педагогических дисциплин: за границами образа профессии.....	111
<i>Свалова М. И.</i> Колонки Сергія Осоки в інтернет-виданні «Opinion».....	119
<i>Супрун Д. Н.</i> К вопросу внедрения медиасоставной профессиональной подготовки на компетентностно-ориентированной основе.....	126
<i>Федоров А. В., Левицкая А. А.</i> Школы, университеты и медиа: мнения экспертов	131
<i>Федоров А. В., Левицкая А. А.</i> Синтезированная медиаобразовательная модель, применяемая в странах СНГ	139
<i>Челышева И. В.</i> Культурологические подходы к проблеме межкультурной толерантности: интеграционный ресурс медиаобразования ..	148
<i>Чемарев Д. В.</i> Применение мультимедиа технологий создания 3D-панорам в дистанционном обучении	157
<i>Шимолин В. И.</i> Белорусская фотожурналистика: исторический опыт в цифровой среде современных массмедиа.....	161
<i>Якименко Н. О.</i> Технология инсталлирования педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих документоведов в процессе дистанционного обучения.....	169

[Вернуться к статьям](#)

[Вернуться на титульный экран издания](#)