

УДК 316.77:001.8

ББК С55.325.1:С55.57с

Ч-411

И. В. Челышева
Таганрог, Россия

МОДЕЛЬ РОССИЙСКОЙ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЙ БРИТАНСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ*

В статье рассматриваются основные компоненты модели российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования. Автор анализирует основные теоретические подходы и практические аспекты использования британского опыта медиаобразования в современной российской медиапедагогике.

Ключевые слова: медиаобразование, модель, медиакомпетентность, британское медиаобразование, российские модели медиапедагогики.

** Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогiku», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И. В. Челышева.*

I.V. Chelysheva
Taganrog, Russia

MODEL OF RUSSIAN MEDIA EDUCATION PARADIGM IN THE CON- TEXT OF THE POLICIES OF THE BRITISH MEDIA EDUCATION

The article examines the main components of the model of the Russian media education paradigm in the context of the policies of the British media education. The

author analyzes the main theoretical approaches and practical aspects of the British experience of media education in the modern Russian media.

Keywords: media education, model, media competence, the British media education, Russian models mediaeducation.

В связи с реформированием системы отечественного образования и включения России в Болонское соглашение, немаловажное значение приобретает обоснование и анализ основных концептуальных положений ведущих зарубежных медиаобразовательных подходов. В зарубежной педагогике особенно глубоко вопросы теории и методики медиаобразования разработаны в трудах англоязычных авторов (С. Bazalgette, В. Duncan, R. Kubey, L. Masterman, К. Tyner, С. Worsnop и др.). В настоящее время сравнительный анализ западных и отечественных медиаобразовательных моделей на разных этапах развития нашел свое отражение в ряде трудов отечественных и зарубежных авторов. Например, эволюционное развитие и современное состояние зарубежных систем медиаобразования представлено в работах В. Л. Колесниченко (школьное медиаобразование в Канаде), А. А. Новиковой/Левицкой (медиаобразование в США), О. В. Печинкиной (школьное медиаобразование в североевропейских странах), А. В. Шарикова, А. В. Фёдорова (мировой опыт медиаобразования), Е. И. Худолеевой (медиаобразование в ФРГ), Г. В. Михалевой (Медиаобразование в Великобритании) и др.

Кроме того, многие современные медиапедагоги (Н. И. Гендина, И. В. Жилавская, С. Г. Корконосенко, А. В. Фёдоров, И. А. Фатеева и др.) выделяют такой важный аспект дальнейшего развития медиаобразования как расширение спектра медиаобразовательных модулей в сторону массового медиаобразования.

Интегративные процессы, происходящие в современном британском и российском медиаобразовании, связанные с систематизацией основных понятий, моделей, концепций, методик, принципов, средств, форм и методов медиапеда-

гогики, имеют важное значение для российской медиапедагогики, дальнейшего развития ее теоретических и методических концепций.

Как показал проведенный анализ современных российских и британских медиаобразовательных моделей, ключевым положением медиаобразовательного процесса выступает понятие медиакомпетентности. Развитие медиакомпетентности представляет собой цель и результат медиаобразования. В российской медиапедагогике характеристика данного понятия представлена в исследованиях А. В. Шарикова, А. В. Фёдорова и др. По мнению А. В. Шарикова, медиакомпетентность заключается «в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [Шариков, 1990, с. 64]. А. В. Фёдоров определяет медиакомпетентность (медиаграмотность) личности как совокупность «мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Фёдоров, 2007, с.54].

Исследование основных современных теоретических и методологических подходов показало, что в целом современные медиаобразовательные модели, предложенные ведущими российскими авторами (А. В. Шариковым, Л.С.Зазнобиной, А. В. Спичкиным, Е. Л. Вартановой и Я. Н. Засурским, Н. А. Леготиной, А. В. Федоровым и др.) по своим целям и задачам достаточно сходны с основными положениями ведущих моделей британских коллег (Л. Мастермана, К. Бэээлгэт, Д. Букингэма, А. Харта и др.).

Основные задачи российского медиаобразования в контексте влияния британских стратегий тесно связаны: с развитием компетенций, включающих знания по истории и теории медиа и медиакультуры; пониманием социокультур-

ных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов различных видов и жанров; развитием критического мышления, «критической автономии» аудитории, коммуникативных способностей личности; умений оценки, анализа и интерпретации произведений медиакультуры; развитием творческого потенциала на материале произведений медиакультуры.

Решение данных задач (предложенных К. Бээлгэт) определяет комплекс умений, характеризующих медиакомпетентность: «1) эффективно использовать медиатехнологии для доступа к получению данных, для хранения, восстановления/извлечения и обмена медиаконтентом, чтобы удовлетворить индивидуальные или общественные потребности и интересы; 2) получить доступ к данным, сделать оптимальный выбор из большого числа видов медиа, отбирать необходимое содержание из различных источников, относящихся к разным культурам и институтам; 3) понимать каким образом, и с какой целью создается медиаконтент/медиатекст; 4) критически анализировать приёмы, язык и условные коды, используемые в медиа, а также передаваемые ими сообщения; 5) творчески использовать медиа для выражения и сообщения собственных идей, сведений и мнений; 6) распознавать и избегать/критически оценивать данные или услуги медиа, которые могут носить агрессивный или опасный характер; 7) эффективно использовать медиа как инструмент для осуществления своих демократических прав и гражданских обязанностей» [C.Bazalgette, 2006, p. 14].

Обратившись к российской медиапедагогике, можно провести аналогию данных положений с основными показателями медиакомпетентности, выделенными А. В. Фёдоровым [Фёдоров, Левицкая, Чельшева и др., 2012]:

1) по мотивационному показателю медиакомпетентности: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами;

2) по контактному показателю: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) по информационному показателю: знание большинства базовых терминов, теорий медиа и медиаобразования, специфики медийного языка, условностей жанров, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры и т.п.;

4) по перцептивному показателю: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход события медиатекста;

5) по интерпретационному/оценочному (аналитическому) показателю: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления;

6) по практико-деятельностному показателю: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) по креативному показателю: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Фёдоров, Левицкая, Челышева, 2012].

Одной из ключевых задач современной российской парадигмы в контексте влияния британских медиаобразовательных стратегий выступает проблема развития критического мышления. Значительный вклад в ее современное развитие внесли исследования Л. С. Зазнобиной, Е. Л. Вартановой и Я. Н. Засурского, Н. А. Леготиной, А. П. Короченского, Е. С. Полат, А. В. Спичкина, А. В. Фёдорова и др.

К примеру, по мнению Е. С. Полат, одной из актуальных задач медиаобразования выступает умение ребенка «самостоятельно думать, мыслить, опираясь на знание фактов, законов, сообразуясь с национальными и историческими традициями. Это означает, что необходимо научить его работать с информацией в

широком понимании ее значения. Это и значит необходимость формирования самостоятельного критического мышления» [Полат, 2004].

В модели А. В. Спичкина, осуществление проектной медиаобразовательной деятельности направлено в числе основных задач и на развитие критического мышления: «Практическая деятельность школьников по созданию медиатекстови обсуждение ее результатов должны способствовать пониманию того, как конструируются, распространяются и потребляются сообщения СМИ» [Спичкин, 1999, с. 42].

А. В. Фёдоров считает, что развитие критического мышления, включающего полноценное понимание медиаинформации, с точки зрения основных механизмов и последствиях их влияния на аудиторию, приобретает особую актуальность в современном информационном мире, так как предоставляет аудитории возможность определять «различия между главной и второстепенной информацией, между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения, силу аргумента и т.д.» [Федоров, 2001, с. 26].

С развитием и повсеместным распространением интернет-технологий и социальных сетей, умение критически относиться к медиаинформации все более тесно связывается с обеспечением кибербезопасности личности. Особенно актуальной эта проблема становится, когда речь идет о безопасности в Интернет-пространстве.

Эти проблемы не остались без внимания в российской медиапедагогике. Последние годы проблемам негативного влияния медиаманипуляции и сцен медийного насилия посвящён целый ряд научных исследований (И. В. Жилавской, Е. С. Полат, Г. В. Солдатовой, А. В. Фёдорова, И. В. Чельшевой и др.). Сегодня становится очевидным, что Интернет и социальные сети должны стать не только важным информационным и коммуникационным ресурсом, но и безопасной средой для детей и молодежи. Решение

этой проблемы требует консолидации усилий государственных структур, системы образования, института семьи, всего гражданского общества.

Просветительская и профилактическая работа по преодолению негативных факторов медиасреды в процессе медиаобразования не ограничивается мероприятиями информативного характера, а тесно связана с развитием медиакомпетентности подрастающего поколения, формированием духовных, нравственных детерминант личности, воспитания ее гражданских качеств, самостоятельного, критического мышления и т. п. Именно самостоятельная, критическая оценка многочисленных произведений медиакультуры, основанная на осознании своей личной и гражданской ответственности, может стать, по нашему мнению, важным фактором противодействия негативному влиянию и манипулированию со стороны масс-медиа.

В то же время, многие российские медиапедагоги (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов, А. В. Фёдоров, Н. Ф. Хилько и др.) связывают задачи медиаобразования и с нравственным, эстетическим развитием личности. Например, в модели Ю. Н. Усова [Усов, 1995, с. 55] главной целью медиаобразования выступает развитие личности на материале художественных медиатекстов. Реализация данной цели обуславливает решение задач эстетического, аудиовизуального, эмоционально-интеллектуального образования аудитории, развивающего различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое); навыки восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиаинформации; потребности в освоении медиаязыка для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и СМИ; потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности; умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоения коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов. Поэтому в отличие от западных стран, в том числе – Великобритании, где эстетический подход, будучи популярным

в 60–70-е гг. XX века, сменил приоритеты развития критического мышления и остается важным содержательным компонентом российской медиапедагогики.

Сравнение и сопоставление основных концептуальных подходов британских и российских медиапедагогов позволил нам выявить наиболее актуальные *задачи* российского медиаобразования в контексте британских медиаобразовательных стратегий:

- развитие умений самостоятельно и критически оценивать, анализировать и интерпретировать произведения медиакультуры различных видов и жанров;
- освоение языка медиа, включая социокультурные, художественные, эстетические, психологические и др. контекстуальные значения;
- расширение знаний о медиакультуре, ее исторических и теоретических положениях;
- осуществление творческой деятельности на материале медиакультуры и т.д.

Если говорить о британском медиаобразовании, то на основании исследования ведущих медиаобразовательных подходов можно констатировать, что уже достаточно долгое время целевой аудиторией медиаобразования выступают практически все возрастные группы, начиная с детского возраста. Это обусловлено массовым характером медиаобразования, который стал возможен благодаря следующим факторам: общественно-государственная поддержка (информационная, ресурсная, политическая, финансовая) медиаобразовательного движения; включение медиаобразования в учебные планы школ и вузов в системе формального и неформального образования, активизация интегрированного медиаобразования в учебной, внеучебной и досуговой деятельности; реализация многочисленных медиаобразовательных программ и курсов для детской и взрослой аудитории; деятельность британских медиаобразовательных центров по повышению медиаграмотности граждан страны.

Что касается российской медиапедагогики, то массовое медиаобразование – это, отнюдь, не новое явление для нашей страны. Если обратиться к истории отечественного медиаобразования, можно заметить, что этот процесс развивался еще

в начале XX века (вспомним хотя бы самую массовую общественную организацию в области культуры 20-х гг. – Общество друзей советского кино).

В педагогическом содержании медиаобразования в качестве целевой аудитории рассматриваются, прежде всего, дети и молодежь разных возрастных групп. Однако все чаще медиаобразование в зарубежной, да и в отечественной научной литературе рассматривается как социально-культурный феномен, который так или иначе касается каждого современного человека. В самом деле, развитие медиакомпетентности – как процесс, связанный с динамично развивающейся медиакulturой, приобретает постоянный характер. Появление каждого нового вида медиа открывает человечеству новые пути и возможности для образования, развития и самосовершенствования, реализуемые медиаобразованием. В связи с этим, целевой аудиторией медиаобразования в широком смысле выступает каждый человек, живущий в информационном обществе.

Безусловно, отсутствие медиаобразовательного компонента в современных российских школьных и вузовских программах существенно обедняет потенциальные возможности для развития медиакомпетентности подрастающего поколения. Вместе с тем, тенденции развития массового медиаобразования во всем мире, процессы, связанные с расширением медиасферы, свидетельствуют о все более активном интересе к медиаобразованию не только педагогов, но и психологов, культурологов, социологов, экономистов, открывая новые перспективы для научного поиска и практической реализации медиаобразовательного потенциала в самых широких слоях современного общества.

Теоретические основания российской медиаобразовательной парадигмы в контексте влияния британских стратегий определяются целью и задачами медиаобразования и представляют собой синтез развития критического мышления, семиотического, культурологического, эстетического, этического, социокультурного подходов и др.

Проведенный анализ теоретико-методологических основ российского и британского медиаобразования позволил заключить, что ведущие *педагогические стратегии* предопределяются основными концептуальными положениями

медиапедагогики, целями и задачами медиаобразовательного процесса. Изучение историко-педагогического развития медиаобразования в России и в Великобритании, представленное в первой главе, показало, что педагогические стратегии медиаобразования подвергались существенной трансформации на разных этапах развития. Современные педагогические стратегии российского медиаобразования в контексте влияния британских медиаобразовательных подходов тесно связаны с развитием медиакомпетентности детской и молодежной аудитории средствами и на материале медиа. Следовательно, основными стратегическими задачами медиаобразования в России выступают: развитие критического мышления аудитории, расширение аналитических, оценочных и интерпретационных знаний и умений; повышение информационной грамотности; расширение кругозора в процессе получения новых знаний об истории, теории и области использования произведений медиакультуры в саморазвитии и самосовершенствовании личности, самовыражение личности при помощи медиатворчества и т.п.

Данная педагогическая стратегия предопределяет выбор дальнейшего перспективного развития отечественной медиапедагогики, которая заключается в разработках социокультурной и теоретико-методологической базы медиаобразования; определении путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющих в полной мере использовать современные медиапедагогические технологии и способствующих реализации максимальной самостоятельности подрастающего поколения в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры и т.п.

Большинство современных медиаобразовательных моделей в России включают следующие базовые блоки: диагностический, содержательно-целевой и результативный.

Реализация диагностического компонента включает: констатацию развития медиавосприятия, умений анализа и оценки произведений медиакультуры различных видов и жанров; знания об истории, теории, выразительных художественных средствах медиаязыка и т. д. В процессе констатирующих экспери-

ментальных исследований используются методы наблюдения, анкетирования, опроса, интервью, тестирования, результаты творческих работ и т.д.

Содержательно-целевой компонент включает теоретический, практический и аналитический блоки. В процессе реализации теоретического блока осуществляется изучение истории, теории и технологии медиакультуры и медиаобразования; практический блок предполагает выполнение заданий на основе изученного теоретического материала (театрализованные, имитационные игры и упражнения, написание рецензий, мини-сценариев, сочинений и творческих работ; подготовка медиаобразовательных проектов и т. п.). Переход к аналитическому блоку предполагает выполнение цикла заданий, направленных на умение оценивать и анализировать произведения медиакультуры.

Результативный компонент выступает завершающим, и организуется с целью повторной диагностики уровней развития медиавосприятия, умений оценки и интерпретации, знаний о языке, теории, истории медиа и т.п., где, как правило, используется комплекс экспериментальных методов, аналогичных первичной констатации. На этапах первичной и вторичной констатации конкретные задачи экспериментальной работы зависят от цели и задач той или иной медиаобразовательной модели. Результативность медиаобразовательного процесса опирается на следующие объекты контроля – знание и понимание медиа, анализ и интерпретацию медиаконтента, создание и оценку медиаконтента, качество (уровень) письменной коммуникации и др.

После повторной диагностики проводится обобщение и оценка полученных результатов медиаобразовательной деятельности, подводятся основные итоги.

В британской модели медиаобразования выделяются три основных компонента медиаобразовательного процесса: 1) знание основ медиакультуры (т.е. знание и понимание социокультурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов, знание истории медиа); 2) знания и умения в области медиакритики (т.е. развитие критического мышления аудитории, а также коммуникативных способностей личности в широком смысле этого слова; умения и навыки «декодирования» медиатекстов разных жанров, оценка и анализ

медiateкстов; умения идентифицировать и интерпретировать медиатексты; 3) участие в сфере медиатворчества (т.е. умение самостоятельно создавать медиаконтент и самовыражаться с помощью современных медиатехнологий) [Михалева, 2013]. Близость основных целей и задач современного российского и британского медиаобразования определяет сходные позиции в определении основных структурных компонентов содержательно-целевого блока.

Сотрудничество и диалогическое взаимодействие участников образовательного процесса выступают важными составляющими медиаобразования. Совместное творчество, диалог позволяют участникам образовательного процесса – и учащимся, и педагогу – активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и тренинговых медиаобразовательных занятий. Неслучайно Л.Мастерман утверждает, что именно диалог позволяет педагогам и ученикам «учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Основные концептуальные положения медиаобразования известного британского медиапедагога Л.Мастермана легли в основу разработанного в 2003 году Я.Н. Засурским и Е.Л. Вартановой российского медиаобразовательного модуля, где основная цель медиаобразования заключается в формировании «критического отношения к медиа, превращение ее в креативного (творческого) пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза). Это приобретает особую важность еще и потому, что в современном обществе родители все меньше могут контролировать доступ детей к электронным СМИ – телевидению, форматному радио, интернету, компьютерным играм. Информационная безопасность ребенка – это задача как семейного, так и школьного воспитания. Все это делает значение медиаобразования чрезвычайно актуальным, постоянно повышая роль международного сотрудничества и обмена опытом» [Вартанова, Засурский, 2003].

Значительное влияние на развитие российского медиаобразования оказали исследования К.Бэзэлгэт, определившей единство культурологического, критического и творческого подходов в медиаобразовательном процессе:

- 1) культурологический компонент – возможность просмотра и обсуждения широкого спектра разных жанров кино и цифрового видео;
- 2) критический компонент – знакомство с технологиями критического анализа, исследования и оценки кино- и видеопродукции;
- 3) творческий компонент – возможность игры и эксперимента с движущимися образами как способа выражения собственных идей и сюжетов с акцентом на использовании цифровых технологий [Bazalgette, 2006].

Основные принципы и подходы к медиаобразовательному процессу, разработанные британскими медиапедагогами и медиаэкспертами выделяются в качестве основополагающих в трудах многих исследователей российского медиаобразования (Л. С. Зазнобиной, А. В. Спичкина, А. В. Фёдорова, А. В. Шарикова, Е. А. Черкашина и др.).

В российском варианте «медиаобразование предусматривает технологию проведения занятий, основанную, преимущественно, на продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что является возможным как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы» [Федоров, Чельшева и др. 2014, с. 76].

Способствуют развитию личности циклы творческих заданий, отвечающие понятийному (знания по теории медиакультуры), сенсорному (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), мотивационному (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), оценочному (в плане способности к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-

временной формы медиаповествования, к отождествлению с его героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте звукозрительной структуры произведения), креативному (проявление творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям [Фёдоров, 2001, с.84].

В связи с растущей актуальностью в настоящее время британскими и российскими медиапедагогами осуществляется целый ряд исследований, направленных на изучение и разработку практических методик, приемов и технологий развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Среди основных практических форм и приемов можно выделить: решение эвристических и проблемных задач, ролевые и имитационные игры и упражнения, тренинги, коллажи, видеосъемка, чтение и анализ медиатекстов; интерактивные формы работы (диалог, дискуссия, совместные обсуждения, «баллинтовские группы», «мозговой штурм» и т.д.).

Как известно, медиаобразование в России не включено в школьную программу. В российской педагогике медиаобразование осуществляется в формах курсов по выбору, медиакружков, факультативов, медиастудий, интеграции в различные учебные предметы школьного курса, в системе дополнительного образования.

В качестве основных областей применения российской модели в контексте использования британских медиаобразовательных стратегий выступают:

- в учебной деятельности в системе высших педагогических заведений, где осуществляется подготовка медиапедагогов – лекции, семинарские и практические занятия, коллоквиумы и т.п.;
- в учреждениях дополнительного образования в социально-культурной и культурно-досуговой деятельности кружков, клубов, учреждений дополнительного образования и т.д.;
- в интегрированной форме проведения учебных занятий в школах и вузах.

Немаловажное значение в контексте изучения зарубежного опыта имеет и определение основных условий *успешного развития российских моделей ме-*

диаобразования. Среди них наиболее актуальными выступают следующие: общая ориентация на развитие личности (включая развитие аналитического мышления, творческих потенций индивидуальности, ее медиадеятельности в русле идей гуманизма, художественного восприятия, вкуса и т. д.); учет психологических особенностей, спектра реальных медийных интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории; разработка критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к медийной деятельности; совершенствование моделей, программ, методик, форм проведения занятий со школьниками и студентами на материале медиа (в том числе – с использованием зарубежного опыта); модернизация материально-технической базы процесса обучения; включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры [Федоров, Челышева и др. 2014, с. 10].

Таким образом, актуальность использования зарубежного опыта в российской медиапедагогике предопределила интерес к наиболее перспективным моделям медиаобразования и построению синтетической модели российского медиаобразования в контексте использования лучших британских стратегий. Анализ структурных компонентов данной модели позволил выявить, что ключевым положением медиаобразовательного процесса выступает понятие медиакомпетентности, включающей в себя способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные аспекты содержания медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты, выдвигает на первый план основные задачи российского медиаобразования: развитие умений самостоятельно и критически оценивать, анализировать и интерпретировать произведения медиакультуры различных видов и жанров; освоение языка медиа, включая социокультурные, художественные, эстетические, психологические и др. контекстуальные значения; расширение знаний о медиакультуре, ее исторических и теоретических положениях; осуществление творческой деятельности на материале медиакультуры и т.д.

Среди наиболее значимых условий успешного развития российских моделей медиаобразования, с учетом использования британского опыта, можно выделить: развитие аналитического мышления, художественного восприятия, вкуса и т.д.); учёт особенностей, интересов и предпочтений детской и молодёжной аудитории; разработку критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к медийной деятельности; включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры и др.

Библиографический список

1. *Вартанова Е. Л.* Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е.Л. Вартанова, Я.Н. Засурский // [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b6bc0258a1270266c3256ee7003be948> (дата обращения: 10.09.2015).
2. *Мастерман Л.* Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 4. С. 22–23.
3. *Михалева Г. В.* Медиаобразование в британских вузах // Социально-гуманитарный вестник Юга России. Краснодар: центр социально-политических исследований «Премьер». 2013. № 8. С. 31–34.
4. *Полат Е. С.* Проблема информационной безопасности в образовательных сетях рунет// [Электронный ресурс]. 2004. URL: http://ciur.ru/glz/s09_glz/DocLib3/Полат%20Е.С.Проблема%20информационной%20безопасности%20в%20образовательных%20сетях%20рунет.doc (дата обращения: 10.09.2015).
5. *Спичкин А. В.* Что такое медиаобразование: книга для учителя. Курган: Изд-во ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
6. *Усов Ю. Н.* В мире экранных искусств. М.: SvR-Аргус, 1995. 224 с.
7. *Фёдоров А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростовн/Д: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
8. *Фёдоров А. В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
9. *Фёдоров А. В.* Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Челышева[и др.]. М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

10. *Фёдоров А. В.* Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / под ред. А.В. Федорова. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 267 с.
11. *Челышева И.В.* Интеграция опыта британской медиапедагогике с отечественным медиаобразованием: изучение ключевых понятий медиаобразования // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 51–59.
12. *Челышева И. В.* Критический анализ произведений медиакультуры: сравнительный анализ исследований британских и российских медиапедагогов // Медиаобразование, 2015. № 2. С. 118–121.
13. *Челышева И. В.* Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ / И.В. Челышева, Г.В. Михалева // Медиаобразование. 2013. № 4. С. 28–38.
14. *Шарилов А. В.* Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. 66 с.
15. *Bazalgette C.* Making Movies Matter – Seven Years On // [Электронный ресурс]. 2006. URL: <http://www.carybazalgette.net/MMM%207%20yrs%20on.pdf> (дата обращения: 10.09.2015).