

И.В. Челышева, О.И. Ефремова, В.С. Шаповалова

**РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ: ПОЛИТИКА, УПРАВЛЕНИЕ И
ТВОРЧЕСКО-ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА
МАТЕРИАЛЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ**

Монография

Под редакцией И.В. Челышевой

Москва, 2018

Чельшева И.В., Ефремова О.И., Шаповалова В.С. Работа с молодежью: политика, управление и творческо-производственная деятельность на материале медиакультуры / под ред. И.В.Чельшевой. М.: МОО «Информация для всех», 2018. 147 с.

Монография посвящена анализу проблематики организации работы с молодежью. Авторами рассматриваются современные вопросы управления коллективом, анализируются основные задачи молодежной политики, представлены аспекты организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры.

Материалы монографии предназначены для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, молодых исследователей, а также для широкого круга читателей, которые интересуются проблемами внедрения медиаобразования в систему профессиональной подготовки высшей школы. Особую ценность материалы учебного пособия представляют для магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки «Социально-культурная деятельность» и «Организация работы с молодежью».

Рецензенты:

*д-р полит. наук, директор ТИ имени А.П.Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) А.Ю. Голобородько
д-р пед. наук, проф., зам. директора по научной работе ТИ имени А.П.Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) А.В. Федоров.*

© Чельшева Ирина Викториновна, Шаповалова Виталия Станиславовна, Ефремова Ольга Ивановна (Irina Chelysheva, Shapovalova Vitaliya, Efremova Olga)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
ГЛАВА 1. Мировые стандарты молодежной политики	6
1.1. Международная молодежная политика	6
1.2. Становление, развитие и нормативно-правовое обеспечение молодежной политики в России	23
ГЛАВА 2. Современные проблемы психологии управления молодежным трудовым коллективом	42
2.1. Анализ и оптимизация состояния потенциальных и реальных трудовых ресурсов молодежи как проблема психологии управления	42
2.2. Психологические аспекты построения системы управления молодежным коллективом в организации	50
2.3. Роль практической психологии в сфере оптимизации управления молодежным трудовым коллективом	67
ГЛАВА 3. Организация творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры	76
3.1. Генезис и характеристика основных подходов к произведениям медиакультуры	76
3.2. Перспективы использования зарубежного опыта в исследованиях проблем организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры	86
3.3. Творческое освоение произведений медиакультуры в реализации современных образовательных программ	98
3.4. Организационные основы творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры	108
3.5. Методики и технологии организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры	120
Заключение	146

ВВЕДЕНИЕ

Монография посвящена анализу проблематики организации работы с молодежью. Авторами рассматриваются современные вопросы управления коллективом, анализируются основные задачи молодежной политики, представлены аспекты организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры.

Первая глава издания посвящена анализу проблем международной молодежной политики. Трудность процесса социализации молодежи в современных условиях, выпадение части молодых людей из общего процесса адаптации, пополняя ряды маргинальных элементов, становясь очагом социальной дестабилизации и преступности, способствует актуализации интереса научного сообщества к проблемам молодежной политики как самостоятельного направления социальной политики. Поэтому одной из важнейших целей современного мира является создание качественных условий для самореализации и социализации молодых людей.

Во второй главе монографии рассматриваются психологические проблемы руководства и управления молодежным коллективом. Одной из наиболее важных сфер практической психологии управления сегодня является работа с молодежным персоналом организаций, с молодежными трудовыми коллективами. Актуальные проблемы психологии управления молодежным персоналом организаций связаны с тенденциями деформации трудового сознания молодежи, истоки которых отмечаются в связи с происходящими в современной России болезненными трансформациями экономической и социальной жизни.

В третьей главе представлены теоретические и методические основы организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры. В настоящее время воспитательное и образовательное воздействие масс-медиа по своим масштабам и сферам распространения может поспорить с влиянием традиционной педагогики. Например, значительную роль в жизни подрастающего поколения выполняет образовательная функция медиакультуры, состоящая, как известно, в передаче информации, знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации.

Полноценное использование позитивных возможностей масс-медиа (доступность информационных ресурсов, расширение образовательного пространства, общение по интересам, культурный обмен и т.п.), актуализируют внимание российских исследователей к проблемам реализации творческого потенциала средствами и на материале медиакультуры.

Назрела настоятельная необходимость не только в выявлении позитивных и негативных последствий влияния средств массовой

коммуникации на воспитание и социальное формирование подрастающего поколения, но и определение наиболее перспективных медиапедагогических стратегий, позволяющих развивать у молодого поколения медиакомпетентность, критическое мышление, познавательные интересы, способствовать творческому освоению медиaprостранства. Это предопределяет все возрастающий интерес отечественных и зарубежных исследователей к медиаобразованию, рассматриваемому все чаще не только в качестве педагогического направления, но и социально-культурного феномена, использование медиаобразовательных методик и технологий в творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры

ГЛАВА 1. МИРОВЫЕ СТАНДАРТЫ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

*Автор данной главы - к.п.н., доцент
Виталия Станиславовна Шаповалова*

1.1. Международная молодежная политика

Понятие «молодежь»

Как часть общества молодежь является предметом изучения многих социальных наук – философии, педагогики, психологии, социологии, демографии, политики, права, истории, определяющих ее понятийный и терминологический аппарат.

Ученые выделяют *молодежь* в самостоятельную социально-демографическую группу общества на основе возрастных характеристик, биологических и психологических свойств, социального статуса и др.

Понятие «молодежь», сформулированное Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций включает в себя молодых женщин и мужчин, во всем многообразии их опыта и условий жизни в возрасте от 15 до 24 лет.

Многие страны мира по-разному определяют возраст молодежи в своей национальной молодежной политике. Африканская хартия молодежи относит к молодежи возрастную группу до 35 лет. В некоторых странах Тихоокеанского региона к молодежи относят лиц в возрасте до 40 лет. Возрастная стратификация молодежи не предусматривает четких возрастных границ и в их определении каждая страна исходит из приоритетов национальной молодежной политики и программ.

Среди российских обществоведов первыми увидели в молодежи как социальной группе присуще только ей культурные взгляды, специфические интересы, ценности и нормы поведения социологи.

В 1969 году В.Т. Лисовским было дано следующее определение понятия молодежь – «поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции; в зависимости от конкретных исторических условий возрастные категории молодежи могут колебаться от 16 до 30 лет»[В.Т. Лисовский, 1969]. Наряду с возрастом, по мнению В.Т. Лисовского, детерминантами молодежи выступают единство убеждений, целей, общность переживания и отношения к жизни.

И.С. Кон, изучая молодежь с психологической точки зрения, рассматривает ее как социально-демографическую группу, выделяемую на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального

положения и обусловленных социально-психологических свойств [И.С. Кон, 1989, с.145].

В настоящее время принято считать, что молодежь – социально-демографическая группа в возрасте от 14 до 30 лет – от наступления физической зрелости (период выбора учиться или работать) до достижения трудовой и социальной стабильности, (приобретение профессии, экономической самостоятельности), профессиональной и личной стабильности (создания семьи и рождения детей). Это важнейший период жизни – семейной и внесемейной социализации, становления личности, усвоения установок, образцов поведения, представлений и стереотипов, присущих как социальной группе, так и обществу в целом.

Возрастная дифференциация (стратификация молодежи) – процесс объективный и многомерный. Со всей определенностью можно сказать, что переход от детства к зрелости охватывает достаточно большой период, который условно можно разделить на несколько промежуточных этапов в его развитии.

От 14 – 15 до 18 лет длится период юношества, завершающийся физическим созреванием, формированием, хотя и не в полной мере, социальных качеств личности. Период юношества характеризуется большой самостоятельностью во всех областях жизнедеятельности, таких как учеба, быт, а также посильный труд. Именно в этом возрасте реально проявляются способности, склонности, интересы и другие ценные качества, благодаря которым можно определить, в какой ВУЗ и в какой конкретной сфере трудовой деятельности может в будущем работать, реализовать себя как личность молодой человек.

Профессиональное самоопределение – важный компонент данного периода.

Следующий период (от 18 до 22 – 24 лет) – период социализации как правило, учащейся (студенческой) молодежи, связанный с профессиональным и гражданским становлением, дальнейшим интеллектуальным и физическим развитием личности.

Студенческая молодежь – это специфическая общность людей в возрасте от 18 до 24 лет, организационно объединенных институтом высшего образования. В психологической науке период студенчества обозначен как поздняя юность – ранняя зрелость.

Студента как человека определенного возраста и как личность можно охарактеризовать с трех сторон: психологической, социальной и биологической.

Психологическая сторона представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. От психических свойств (направленности, темперамента, характера, способностей) зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований личности. Однако, проводя диагностику конкретного студента, следует учитывать вместе с тем

индивидуальные особенности его психических процессов и состояний.

Социальная сторона личности студента воплощает общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т.д. Приоритетной и основной социальной деятельностью студентов выступает учебная деятельность.

Биологическая сторона характеризуется типом высшей нервной деятельности, строением анализаторов, безусловными рефлексам, инстинктами, физической силой, телосложением, чертами лица, цветом кожи, глаз, ростом и т.д. Эта сторона в основном предопределяется наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах может изменяться под влиянием условий жизни [Самыгин, 1998, с. 276].

Исследования Ю.Е. Алешиной, М.Д. Дворяшиной, Л.С. Грановской, В.Т. Лисовского, И.А. Зимней, И.С. Кона и др. доказывают, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, комплексная реструктуризация психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура его личности в связи с вступлением в новые, более крупные и более разнообразные социальные сообщества.

Несмотря на то, что молодые люди в этот период еще получают соответствующие профессии, завершая учебу в профессиональных лицеях, колледжах и высших учебных заведениях, или проходят службу в армии, большинство из них имеют более четко выраженные ценностные ориентации и жизненные ориентиры, связанные со своим будущим: трудом, местом жительства, социальным положением и др.

Молодые люди в этой возрастной группе обладают большей степенью самоконтроля, более осознанно выполняют те или иные функции. Тем не менее, они по-прежнему отличаются повышенной эмоциональностью и чрезмерной критичностью к событиям и людям. Порой завышенная самооценка превалирует над реальными возможностями реализовать себя как личность. Большинство молодых людей не признают навязываемых авторитетов, но, тем не менее, склонны сами создавать себе кумиров и ориентироваться на тех из них, кто в большей степени соответствует их ценностным ориентациям.

Освоение профессиональных знаний в этом возрасте происходит сравнительно несложно, поскольку, как правило, связано с научением, т.е. с продолжением обучения без большой личной ответственности за результаты труда. Они по-прежнему считают, что имеют право на ошибки, и этот психологический барьер им трудно преодолевать. Как в сфере учебы, так и, трудовой, и семейно-бытовой жизни, молодые люди этой возрастной группы все еще рассчитывают на снисходительное к ним отношение. Между тем, если именно в этот период не сформировалась высокая доля личной ответственности за содеянное, в более старшем возрасте ее уже трудно сформировать.

Социальные качества молодых людей становятся более четко выраженными, поэтому общество вправе не только оказывать им всяческую поддержку, но и рассчитывать на их ответственное отношение к выполнению своих обязанностей.

Завершающим можно считать период от 25 до 30 лет. Характеризуется самостоятельностью личности во всех сферах жизнедеятельности. Большинство молодых людей к этому возрасту вступают в брак и у них появляются свои наследники – дети, которым они обязаны передавать свой жизненный опыт и воспитывать их должным образом. В то же время этот период является наиболее сложным в профессиональном и социальном становлении. Молодые люди после получения в системе образования соответствующей профессии участвуют в трудовой деятельности, стремятся создать необходимые материально-бытовые условия для себя и своей семьи.

К тридцати годам человек, как правило, занимает определенное положение в обществе.

Молодежь как становящийся субъект общественного производства характеризуется также особым содержанием личностной, предметной и процессуальной сторонами конкретно-исторического бытия. Подобное проявление социального качества молодежи связано со спецификой ее социального положения и определяется закономерностями процесса социализации в конкретных общественных условиях.

Конкретные условия бытия молодых людей определяют особенности молодежного сознания, диалектическое единство структурных элементов которого и образует побудительно-мотивационные сущностные силы молодежи. Внутри этого единства возникает многообразие противоречивых детерминаций, опосредующих специфику их отношений к окружающей действительности и мотивацию социальной деятельности.

Роль молодежи в обществе определяется характерными чертами этого социального слоя:

- большой потенциальной общественной энергией;
- способностью видеть и остро воспринимать все негативные черты общества на каждом этапе его развития;
- потребностью в переменах и уверенностью в своих возможностях произвести их;
- максимализмом и несклонностью к компромиссам;
- отсутствием жизненного опыта;
- потребностью в сильном лидере;
- неумением адекватно и объективно оценивать себя и других.

Специфическая позиция, которую молодые люди занимают в процессе воспроизводства социальной структуры, а также их способность не только наследовать, но и преобразовывать сложившиеся общественные отношения, т.е. потенциальные сущностные силы, определяют социальные особенности молодежи.

Возникающие внутри этого процесса противоречия, лежат в основе целого комплекса специфических молодежных проблем.

Проблемы самореализации молодежи – это не только индивидуально-личностные сложности молодых людей. Это глобальная проблема всего общества в целом.

Роль ООН в решении проблем молодежи

Социальные права и проблемы молодежи, ее возможности интегрироваться в общество интересуют все мировое сообщество.

Резолюцией 2037 (XX) Генеральной Ассамблеи от 7 декабря 1965 года провозглашена «Декларация о распространении среди молодежи идеалов мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами».

В последующие годы в одном из документов ООН положение молодежи в мире оценено как «напряженное», молодежь признана одной из наиболее уязвимых в социальном отношении групп населения.

Конкретизация основных прав молодежи, роль государства и общественных организаций в развитии института ее социальных прав была сделана в ходе проведения в 1985 г. по инициативе ООН Международного года молодежи.

Документом, принятым по этому поводу, была программа «Руководящие принципы для дальнейшего планирования и последующих действий в отношении молодежи», включающая следующие рекомендации:

- содействовать, развивать и осуществлять инновационную политику и программы для молодежи как составную часть планов национального развития, в особенности в области образования и подготовки кадров, занятости, жилищного строительства и окружающей среды, социальных служб и здравоохранения;
- мобилизовать адекватные финансовые и материальные ресурсы для осуществления молодежных программ и политики;
- особое внимание уделять социально уязвимым группам молодежи: мигрантам, безработным, инвалидам.

В сотрудничестве с ООН и неправительственными организациями было рекомендовано осуществлять следующие меры:

- поддерживать и поощрять разработку государственной политики, направленной на улучшение качества жизни молодых людей и их вовлечение в жизнь общества как активных участников процесса развития, вносящих свой вклад и пользующихся его плодами;
- содействовать более эффективному доступу молодых людей к средствам, необходимым для производительного труда, таким как земля, кредиты, службы профессиональной подготовки и повышения квалификации, а также к рынкам;
- создавать новые системы содействия программам деятельности, приносящим доход, уделяя при этом особое внимание самостоятельной

деятельности, в том числе добровольным организациям и кооперативам;

- обеспечивать, чтобы учебные планы и системы образования отражали современные экономические тенденции и реалии культуры, и уделять при этом повышенное внимание вопросам прав человека, исходя из соответствующих резолюций Генеральной Ассамблеи ООН;

- принимать эффективные меры по оказанию помощи семье в успешном выполнении ее роли в области образования, воспитания и приобщения к жизни в обществе молодых людей; активизировать усилия по борьбе с наркоманией, алкоголизмом и СПИДом среди молодых людей, а также создавать и укреплять службы по профилактике и реабилитации лиц, зараженных СПИДом [Руководящие принципы..., 1985].

Таким образом, в Руководящих принципах обозначились основные подходы к молодежной политике на международном уровне.

Целью молодежной политики в деятельности ООН стало создание благоприятных экономических и политических условий, правовых гарантий, способных улучшить качество жизни молодежной популяции (не в ущерб жизнедеятельности других групп и слоев общества), расширение активного участия молодежи в жизни общества на региональном (континентальном) уровне.

Цель определяет три взаимосвязанные задачи:

- создание объективных условий для цивилизованного социального становления и развития подрастающего поколения (как объекта молодежной политики);

- создание благоприятных условий для инновационной, самостоятельной деятельности молодежи в различных сферах общества и в интересах самого общества;

- практической отработки новых общественных отношений и форм жизнедеятельности молодежи (как субъектов политики).

Генеральная ассамблея ООН одобрила ряд резолюций и рекомендаций, касающихся прав и свобод молодежи: права на свободу ассоциаций (1988, 1989 гг.), права на участие молодежи в экономическом развитии и реализации права на жизнь, труд и образование (ЭКОСОС, 1982 г.), права равных возможностей молодых мужчин и женщин (ЭКОСОС, 1984 г.), права молодежи на участие в политической и социально-экономической жизни каждого государства (ЭКОСОС, 1989 г.) и др.

Очередным этапом привлечения внимания мировой общественности к проблемам молодых послужило проведение повторно в 1995 г. Международного года молодежи. По итогам года Генеральной Ассамблеей ООН принята «Всемирная программа действий, касающаяся молодежи, до 2000 года и последующий период» от 13 марта 1996 г., которая включает 10 приоритетных направлений деятельности:

- образование;
- занятость;
- ликвидация голода и нищеты;

- здравоохранение;
- охрана окружающей среды;
- борьба со злоупотреблениями наркотическими средствами;
- борьба с преступностью среди несовершеннолетних;
- организация досуга;
- девушки и молодые женщины;
- полноправное и эффективное участие молодежи в жизни общества и процессе принятия решений.

В Программе отмечается, что молодые люди являются проводниками, бенефициарами и жертвами крупных изменений в обществе, сталкиваясь в целом с парадоксальной ситуацией: с одной стороны, они стремятся принять существующий порядок, а с другой стороны, исполняют роль силы, преобразующей этот порядок. Молодежь всех стран, характеризующихся различными уровнями развития и разными социально-экономическими условиями, стремится к полнокровному участию в жизни общества [Всемирная программа..., 1996].

Всемирная программа действий, касающаяся молодежи, направлена на обеспечение основ политики и практических руководящих принципов для деятельности на национальном уровне и международную поддержку с целью улучшения положения молодых людей.

В Программе содержатся предложения для достижения целей Международного года молодежи и для содействия обеспечению механизмов, способствующих улучшению благосостояния и условий жизни молодых людей. Программа действий нацелена, в частности, на укрепление национального потенциала и расширение количественных и качественных возможностей для полнокровного, эффективного и конструктивного участия молодых людей в жизни общества.

В программе сконцентрирован мировой опыт, в том числе, квинтэссенция подходов разных стран мира к решению актуальных проблем молодежи, в интересах самой молодежи, в интересах социального развития каждой из стран и всего мирового сообщества в целом.

С целью привлечения внимания национальных правительств и межправительственных организаций к проблемам, стоящим перед молодежью, 17 декабря 1999 года Генеральная Ассамблея в своей резолюции 54/120 поддержала рекомендацию, сделанную Всемирной конференцией министров по делам молодежи о провозглашении 12 августа Международным днем молодежи.

С 2000 г. начинают разворачиваться единые международные информационно-научные комплексы, широкая сеть региональных социальных служб, работающих по общим международным программам, но обязательно учитывающих местные, региональные аспекты. Молодежная политика в развитых странах превратилась сегодня в самостоятельное направление деятельности государства. В настоящее время большое

внимание уделяется изучению опыта ряда западных стран, которые в этом вопросе достигли поставленных целей.

С 2004 года Генеральный Секретарь ООН ежегодно обращается ко всем молодым людям планеты с Посланием по случаю Международного дня молодежи, имеющим различную тематику в рамках обозначенных приоритетных проблем молодежи. Так, в 2004 году Послание Генерального Секретаря было посвящено проблеме демографии и сокращения доли молодых людей в населении планеты, в 2005 и 2006 годах – проблеме нищеты, в 2007 – вопросу участия молодых людей в развитии.

Для поддержки молодежных инициатив и укрепления позиции молодежной политики ООН выпускает Стратегию по расширению участия молодежи (UN-Habitat, 2004). Программа охватывает 5 компонентов:

- 1) молодежное участие и управление,
- 2) формирование молодежной политики и потенциал программного планирования;
- 3) поселенческие программы;
- 4) управление информацией;
- 5) стратегии партнерства и координации.

Одним из самых важных документов ООН о молодежи является Доклад о мировом развитии Всемирного банка (2007). В Докладе рассмотрены пять важнейших этапов жизни, которые с помощью правильных мер государственной политики могут дать толчок развитию потенциала молодежи: учеба, работа, сохранение здоровья, создание семьи и осуществление гражданских прав и обязанностей.

В апреле 2013 года Координационным советом руководителей системы Организации Объединенных Наций был утвержден Общесистемный план действий ООН по вопросам молодежи Межучрежденческой сети ООН по вопросам развития молодежи.

Свыше 100 документов, касающихся проблем молодежи принято по линии ЮНЕСКО. В них подчеркнуто, что молодые люди сами, своим трудом должны реализовывать свои цели. Под эгидой ЮНЕСКО с 1985 г. организован Всемирный конгресс по вопросам молодежи, постоянно работает «круглый стол» по теме: «Молодежь. Образование. Труд».

В рамках Организации Объединенных Наций определена специфика положения молодежи в современном обществе, сформулированы основные направления деятельности государств и общественных организаций по социальной защите интересов молодежи, разработаны ее права и оценены возможности.

Координатором деятельности Организации Объединенных Наций в области молодежи является Группа Организации Объединенных Наций по делам молодежи.

Данная Группа отвечает за развитие сотрудничества организаций системы Организации Объединенных Наций и специализированных учреждений, государств-членов и неправительственных организаций в

вопросах, представляющих интерес для молодежи. Группа Организации Объединенных Наций по делам молодежи находится в Нью-Йорке и подотчетна Экономическому и Социальному Совету через Комиссию социального развития Организации Объединенных Наций. Членами Группы по делам молодежи являются представители министерств, национальных молодежных организаций, региональных и международных организаций, занимающихся вопросами молодежи.

Группа по делам молодежи участвует в разнообразных мероприятиях, включая координацию осуществления руководящих принципов Организации Объединенных Наций и деятельность в рамках Всемирной программы действий, касающейся молодежи, до 2000 года и на последующий период. Группа по делам молодежи также предоставляет услуги молодежным организациям, оказывает содействие при проведении межрегиональных молодежных семинаров и консультирует правительства по вопросам разработки молодежной политики и программ. Помимо этого, Группа выступает в качестве секретариата Всемирного молодежного форума Организации Объединенных Наций и Всемирной конференции министров по делам молодежи Организации Объединенных Наций.

Группа по делам молодежи выпускает ряд публикаций по молодежной тематике, включая «Информационный бюллетень по вопросам молодежи», который выходит три раза в год. Этот бюллетень издается на английском, французском и испанском языках и содержит информацию, представляющую интерес для молодежи, неправительственных молодежных организаций, министров по делам молодежи и департаментов, организаций и органов системы Организации Объединенных Наций, а также для других межправительственных организаций, занимающихся вопросами молодежи. Помимо этого, Группа обслуживает Информационную сеть Организации Объединенных Наций по делам молодежи, которая представляет собой информационную базу данных о молодежной политике и программах многих стран мира. Услугами этой сети могут пользоваться государства-члены, учреждения ООН и неправительственные организации.

Группа по делам молодежи поддерживает сеть в составе более 100 глобальных и региональных молодежных движений и свыше 3000 национальных молодежных организаций, включая многие молодежные организации коренных народов. Группа оказывает содействие этим организациям в вопросах участия в таких мероприятиях Организации Объединенных Наций, как Всемирный молодежный форум, с тем, чтобы дать возможность представителям учреждений Организации Объединенных Наций и молодежи встретиться и обсудить соответствующие вопросы, а также наметить проекты для совместного осуществления учреждениями Организации Объединенных Наций и молодежными организациями.

Помимо этого, Группа сотрудничает с такими межправительственными органами, как: Комитет неправительственных организаций Организации Объединенных Наций по делам молодежи в Женеве, коллективные

консультации ЮНЕСКО для молодежных неправительственных организаций в Париже и Постоянный комитет по делам молодежи для азиатско-тихоокеанского региона Экономической и социальной комиссии Организации Объединенных Наций, а также совещания молодежных неправительственных организаций стран Латинской Америки и Карибского бассейна.

В 2013 году в ООН появился первый посланник по делам молодежи, им стал А. Алхендави (Иордания). В своей работе посланник концентрирует внимание на двух областях: расширение экономических прав и гражданской активности молодежи, при этом руководствуясь четырьмя принципами – участие, пропаганда, партнерство и согласованность. Посланник осуществляет свою работу в тесном контакте с Межучрежденческой сетью по вопросам развития молодежи.

Из этого следует, что самая влиятельная мировая организация – ООН, представляющая 193 стран, всячески поддерживает развитие молодежной политики в международном масштабе, особенно участие молодежи в социально-экономической, культурной и политической жизни мирового сообщества. Уже более полвека ООН занимается вопросами, касающимися молодого поколения планеты. В целом международная политика исходит из признания того, что молодежь должна самостоятельно определить свои интересы при достаточной поддержке государства. ООН призывает государства к активизации молодежи, тем самым способствовать развитию молодежной политики в своих странах.

Европейский опыт молодежной политики

Молодежная политика в европейских странах ориентирована как на молодежь в целом, так и на проблемную ее часть.

Общая цель молодежной политики различных европейских государств – содействие бесконфликтной интеграции молодых людей в общество. За годы пребывания в молодежной возрастной группе необходимо получить образование, овладеть профессиональными навыками, усвоить свои права и обязанности, пройти курс гражданского и нравственного воспитания, чтобы вступить в самостоятельную жизнь как полноценная сознательная личность.

В деятельности европейских наднациональных структур (Европейского Союза, Совета Европы) в отношении молодежи можно выделить такие основные направления как: образование, свобода передвижения, занятость и профессиональная подготовка, вовлечение молодежи в добровольческую деятельность, освоение молодыми людьми информационных технологий, культурное развитие, сближение молодежи стран-членов ЕС и других государств, поощрение гражданской активности молодежи, образование в области защиты прав человека, содействие межкультурному диалогу.

Совет Европы – Международная организация в Страсбурге, созданная для содействия демократии и защите прав человека. В нее входят 47 стран Европы.

Основы того, что впоследствии стало Европейской хартией об участии молодежи в жизни общества на местном и региональном уровне, были заложены на первой и второй конференциях по молодежной политике, организованных Постоянной конференцией местных и региональных властей Европы в Лозанне (июнь 1988 г.) и в Ланголлене (сентябрь 1991 г.). Вскоре после этого в марте 1992 года Постоянная конференция приняла Резолюцию 237, в статье 22 которой говорится о принятии Хартии.

В марте 1992 года Советом Европы была принята Европейская хартия участия молодежи в муниципальной и региональной жизни. В Хартии содержался призыв – большая вовлеченность молодежи в государственные дела на региональном и местном уровне, «различные формы участия» ко «всей молодежи без дискриминации».

В ознаменование 10-й годовщины Европейской хартии об участии молодежи в жизни общества на местном и региональном уровне Конгресс местных и региональных властей Совета Европы совместно с Директоратом по делам молодежи и спорта Совета Европы организовал конференцию «Молодежь – деятельная сила в своих городах и регионах». Общая цель этой Конференции, состоявшейся в Кракове 7–8 марта 2002 года, заключалась в том, чтобы оценить прогресс в плане вовлечения молодежи в жизнь общества в течение 10 лет существования Хартии, а также обсудить возможности дальнейшего расширения участия молодежи в жизни общества, в частности посредством распространения положительного опыта.

Участники Конференции приняли Краковскую декларацию, в которой они подтвердили, что молодые люди являются гражданами в муниципальных образованиях и регионах, где они живут, точно так же как и представители любой другой возрастной группы, и поэтому должны иметь возможность доступа ко всем формам участия в жизни общества, а также подчеркнули необходимость активизации роли молодежи в развитии демократического общества, в частности, в общественной жизни на местном и региональном уровне. Данная Конференция стала вкладом в Интегрированный проект Совета Европы «Демократические институты в действии».

Кроме того, участники призвали ответить на новые вызовы, стоящие перед молодежью в современном обществе.

В связи с этим они обратились к КМРВЕ и Консультативному совету по вопросам молодежи Совета Европы с просьбой назначить экспертов для подготовки предложений о внесении изменений в Европейскую хартию об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне с тем, чтобы она отражала новые вызовы XXI века, такие как информационное общество и отсутствие безопасности в городах.

В конце 2002 года и начале 2003 года были созваны рабочие заседания. По итогам дискуссий, состоявшихся на рабочих заседаниях, была

подготовлена Пересмотренная европейская хартия об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне (2003).

В преамбуле отмечено: «Активное участие молодежи в процессе принятия решений и деятельности на местном и региональном уровне имеет важнейшее значение, если мы действительно намерены построить более демократическое, солидарное и процветающее общество. Участие в демократической жизни любого сообщества не сводится к голосованию или выдвижению своей кандидатуры на выборах, хотя и это весьма важно. Участие в жизни общества и активная гражданская позиция предполагают наличие прав, средств, пространства и возможностей, а где необходимо – и поддержки, для участия в процессе принятия решений и влияния на этот процесс, а также участия в любых формах деятельности с целью построения лучшего общества.

Местные и региональные власти, находясь ближе других к молодежи, призваны сыграть очень важную роль в деле вовлечения молодежи в жизнь общества. При этом местные и региональные власти могут обеспечить, чтобы молодые люди не только имели возможность познакомиться с принципами демократического гражданского общества, но применить эти знания на практике. Однако участие молодежи в жизни общества не ограничивается лишь формированием активных граждан и построением демократии в будущем. Для того, чтобы участие в жизни общества действительно имело смысл для молодых людей, крайне важно, чтобы они имели возможность влиять на решения и предпринимаемые шаги, а также формировать их не только в более зрелом возрасте, но и в молодости.

Поддерживая и стимулируя участие молодежи в общественной жизни, местные и региональные власти способствуют социальной интеграции молодежи, помогая ей не только справиться со своими проблемами и трудностями, но и с вызовами современного общества, в котором зачастую доминируют обезличенность и индивидуализм. Однако для того, чтобы участие молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне было успешным, стабильным и осмысленным, требуется нечто большее, чем развитие или реорганизация политических или административных систем. Любые стратегии и меры, призванные активизировать участие молодежи в жизни общества, следует претворять в жизнь в атмосфере уважения к молодежи и с учетом разнообразных потребностей, обстоятельств и чаяний молодых людей. При этом обязательно должен присутствовать элемент развлечения и удовольствия.

Принципы Европейской молодежной политики включают положения:

1. Участие молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне должно стать частью общей политики по вовлечению граждан в общественную жизнь, изложенной в Рекомендации Rec (2001)19 Комитета министров государствам-членам относительно участия граждан в общественной жизни на местном уровне.

2. Местные и региональные власти убеждены, что стратегии,

реализуемые во всех областях, должны содержать молодежный компонент. В связи с этим они обязуются соблюдать положения настоящей Хартии и обеспечивать на практике различные формы участия молодежи в жизни общества, которые будут определяться по согласованию и совместно с молодежью и ее представителями.

3. Провозглашенные в настоящей Хартии принципы и различные формы участия в жизни общества применяются ко всем молодым людям без какой-либо дискриминации. Для достижения этого следует обратить особое внимание на вовлечение в жизнь общества на местном и региональном уровне тех молодых людей, которые относятся к малообеспеченным слоям общества, а также принадлежат к этническим, национальным, социальным, сексуальным, культурным, религиозным или языковым меньшинствам» [Хартия..., 2003].

В новой редакции Хартии представлено три раздела. В первом содержатся рекомендации для местных и региональных властей относительно проведения стратегий, влияющих на молодежь в целом ряде секторов:

1.1. Политика в отношении спорта, досуга и общественных объединений.

1.2. Политика, направленная на увеличение молодежи и борьбу с безработицей занятости.

1.3. Городская среда и среда обитания, жилищная политика и транспорт.

1.4. Политика в области образования и профессиональной подготовки, способствующая участию молодежи в жизни общества.

1.5. Политика мобильности и обменов.

1.6. Политика здравоохранения.

1.7. Политика в пользу равенства между женщинами и мужчинами.

1.8. Специальная политика для сельской местности.

1.9. Политика доступа к культуре.

1.10. Политика устойчивого развития и охраны окружающей среды.

1.11. Политика по борьбе с насилием и преступностью.

1.12. Антидискриминационная политика.

1.13. Политика в отношении половой жизни.

1.14. Политика доступа к правам/закону.

Во втором разделе обозначены инструменты, способствующие более широкому вовлечению молодежи в жизнь общества:

2.1. Подготовка молодежи к участию в общественной жизни.

2.2. Информирование молодежи.

2.3. Вовлечение молодежи в жизнь общества с помощью информационных и коммуникационных технологий

2.4. Расширение участия молодежи в работе СМИ.

2.5. Поощрение молодежи к безвозмездному труду и служению обществу.

- 2.6. Поддержка молодежных проектов и инициатив.
- 2.7. Развитие молодежных организаций.
- 2.8. Участие молодежи в неправительственных организациях (НПО) и политических партиях.

Наконец, в третьем разделе содержатся рекомендации относительно создания институциональных условий, обеспечивающих участие молодежи в жизни общества. Организационно-правовыми формами участия молодежи в местных и региональных делах являются структуры, такие как: молодежные советы, молодежные формы, молодежные парламенты, поддерживаемые гарантом.

В 2007 г. принята Европейская хартия об участии молодежи в жизни муниципальных и региональных образований в действии.

В ней обозначены области деятельности, в которые должна быть вовлечена молодежь:

1. Социальная сфера, спорт и культура.
2. Трудоустройство и занятость.
3. Жилье и место жительства.
4. Транспорт.
5. Образование и школа.
6. Здоровье.
7. Любовь и сексуальность.
8. Равенство для молодых женщин и мужчин.
9. Молодежь в сельской местности.
10. Уважение личности каждого молодого человека.
11. Права молодежи и закон.
12. Межкультурное обучение.
13. Преступление и насилие.

В Хартии говорится в важности поддержки молодежи и о том, что для поддержки участия молодых людей должны быть созданы определенные структуры, которым также должна оказываться поддержка.

Главная цель Совета Европы в области работы с молодежью заключается в разработке единой европейской политики, направленной на участие молодежи в общественной жизни, привитие ей чувства гражданственности, предоставления возможностей получения образования и трудоустройства.

С 1998 г. Совет Европы проводит тренинг курсы с целью развития компетенций молодых людей и содействия сотрудничеству государственных и негосударственных структур, занимающихся вопросами молодежи. Тренинг курсы проводятся на базе молодежных центров в г. Страсбурге и г. Будапеште.

Главный орган, реализующий молодежную политику Совета Европы, – Директорат по делам молодежи и спорту (www.coe.int/youth/). Директорат является частью Генерального директората по образованию, культуре и наследию, молодежи и спорта Совета Европы. Его основной функцией

является разработка руководящих принципов, программ и правовых инструментов для формирования согласованной и эффективной молодежной политики на местном, национальном и европейском уровнях. Директорат обеспечивает финансирование и образовательную поддержку международных молодежных мероприятий, содействующих повышению мобильности молодежи, продвижению прав человека, идей демократии и культурного плюрализма среди европейской молодежи.

Ответственность за реализацию европейской молодежной политики возложена на Европейский руководящий комитет по делам молодежи (CDEJ), определяющий направления деятельности в области молодежи.

Совет Европы способствует укреплению межгосударственного сотрудничества с целью содействия развитию молодежных структур во всех государствах-членах СЕ, выдвижения ими инициатив, а также обеспечения международного сотрудничества между молодежными организациями.

Определенные шаги в молодежной политике на европейском уровне предприняты и Европейским Союзом.

21 ноября 2001 г. Европейская Комиссия (COM (2001) 681) приняла «Белую Книгу», озаглавленную как «Новый стимул для европейской молодежи» (A New Impetus for European Youth).

«Белая книга» – не законодательный документ, тем не менее, она принимается Европейской Комиссией и распространяется среди институтов Европейского Сообщества.

В книге содержатся предложения о расширении участия молодежи в общественной жизни, повышении уровня ее информированности и осведомленности в вопросах европейской интеграции и развития Европейского Союза, а также призывает молодых европейцев к формированию более активной гражданской позиции на основе новых принципов сотрудничества, предполагающих укрепление международного сотрудничества в рамках ЕС и углубление молодежной составляющей в других направлениях политики.

«Белая книга» в рамках европейского сотрудничества, предлагает два основных аспекта: применение открытого метода координации в сфере молодежи и лучший учет «молодежного» измерения в других политических инициативах.

В Европейском союзе на Коммюнике Европейской комиссии к Совету, Европейскому парламенту, Европейскому комитету по экономической и социальной политике и Комитету регионов «Поддержка полноценного участия молодых людей в сфере образования занятости и обществе» принята позиция, согласно которой «оказание поддержки молодым людям и создание благоприятных условий для развития их способностей работать и активно участвовать в общественной жизни является неотъемлемым элементом экономически и социально стабильного Европейского союза, особенно в рамках процесса глобализации и основанной на знаниях экономики, а также в стареющем обществе, где определяющим фактором является молодой

человек и возможности, которые предоставлены ему для реализации его/ее потенциала» [Коммюнике, 2007].

В апреле 2009 года Европейская Комиссия утвердила новую Стратегию Европейского Союза в сфере молодежной политики на ближайшее десятилетие (2010 – 2018 гг.).

Стратегия содержит в себе межсекторальный подход, предполагает краткосрочные и долгосрочные меры касательно ключевых сфер молодежной политики: образования, занятости, творчества и предпринимательства, социальной интеграции, здравоохранения, спорта, общественного участия и добровольчества. В документе подчеркивается важная роль молодежной политики в функционировании Европейского Союза, а также обозначаются меры по усилению ее эффективности в странах-членах Евросообщества.

Стратегия «Молодежь – инвестирование и расширение возможностей» предполагает двусторонний подход:

- инвестиции в молодежь, выражающиеся в увеличении объема ресурсов, предоставляемых для развития отраслей, которые оказывают ежедневное влияние на молодежь и обеспечивают их благополучие;

- наделение молодежи правами и полномочиями посредством развития и использования потенциала молодых людей в обновлении общества и реализации европейских целей и ценностей.

Среди приоритетов развития молодежного участия в ЕС на ближайшую перспективу следует отнести:

- обеспечение полноправного участия молодежи в жизни общества посредством ее вовлечения в общественную жизнь на местном и региональном уровнях;

- вовлечение молодежи в процесс ее участия в различных формах представительной демократии;

- поддержку молодежных организаций и других форм обучения участию;

- стимулирование участия неорганизованной молодежи;

- обеспечение качества информационных услуг.

Для решения поставленных задач Еврокомиссия обозначила план действий на краткосрочную перспективу, где среди прочего можно выделить:

- разработку стандартов качества молодежного участия, информирования и консультирования;

- дальнейшую политическую и финансовую поддержку молодежных организаций, национальных и местных молодежных парламентов;

- дальнейшее развитие возможностей для диалога между европейскими, национальными институтами и молодыми людьми.

Комментируя новую молодежную стратегию Евросоюза, Европейский Комиссар по вопросам образования, обучения, культуры и молодежи Я. Фигель отметил, что молодежь является настоящим и будущим Европы. Структуры ЕС должны оказывать молодежи поддержку с трудностями, с которыми они сталкиваются сегодня в эпоху глобализации. Новая стратегия

является своевременным ответом на те вызовы, с которыми сталкиваются молодые люди, и распахивает свои двери в новую эру развития молодежной политики на уровне Европейского Союза.

Деятельность Совета Европы и Европейского Союза в сфере молодежной политики при всей схожести задач существенно различается по способам их осуществления. Если Европейский Союз, имея в своем распоряжении большие финансовые ресурсы, избрал основным способом работы реализацию централизованной программы, то Совет Европы больше внимания уделяет исследовательской, образовательной деятельности и сотрудничеству со странами-членами. Эти различия определили возможности для сотрудничества с целью взаимодополнения.

Следует отметить, что в течение прошедших лет партнерство между Европейскими Сообществами и Советом Европы систематически развивалось и укреплялось и в настоящее время является составляющей, без которой невозможно представить целостную и действенную систему европейской молодежной политики.

Европейская институциональная система молодежной политики прошла долгий путь становления и развития, и сегодня предстает перед нами как вполне действенный механизм реализации молодежной политики в регионе. Изменения в управлении молодежной сферой сегодня ставят перед европейцами новые требования и задачи по созданию необходимых условий и возможностей для формирования эффективной национальной и общеевропейской молодежной политики, а также полноценной самореализации молодых людей и их интеграции в общество. И в зависимости от того, насколько гибкой, оперативной и трансформирующейся окажется политика Европейского Союза, будет зависеть, в первую очередь, уровень интеграции молодежи в общественно-политическую жизнь общества – в частности, и процесс формирования стабильного, здорового и процветающего европейского общества – в целом.

Несмотря на декларируемые положения, схожесть норм и методов, в национальных концепциях молодежной политики европейских стран можно условно выделить 2 стратегии:

Первая основана на ведущей роли государства в сфере молодежной политики.

Вторая – на паритете государства и структур гражданского общества в сфере молодежной политики.

1.2. Становление, развитие и нормативно-правовое обеспечение молодежной политики в России

Под политикой вообще понимается определенная сфера отношений между классами, группами, слоями населения, а также представителями этих общностей. Эти отношения базируются на коренных (экономических, правовых, культурологических и т.д.) интересах и тесно связаны с социальным статусом той или иной общности, качеством ее жизни.

Государственная молодежная политика в Российской Федерации имеет свои корни. В условиях СССР главным организационным институтом по работе с молодежью являлся комсомол.

ВЛКСМ был мощным общественным объединением, влиявшим на все стороны жизни молодого поколения, тесно взаимодействовавший с органами государственной власти, профсоюзами. В комсомоле сочетались и самодеятельность, и инициатива, и идеологическое принуждение, и дисциплина на основе требований к членам ВЛКСМ. Фактически ВЛКСМ являлся общественно-государственной системой, породившей соответствующую политику государства по отношению к молодежи.

Применительно к нашей стране термин «молодежная политика» впервые появился у И.М. Ильинского, который 29 октября 1986 года выступил с программным докладом «Проблемы молодежи и молодежной политики в условиях перестройки» [И.М. Ильинский с. 18–34].

Под «молодежной политикой» в этом первом изложении ее концептуальных основ применительно к новой проблемной ситуации, сложившейся в стране в период перестройки, И.М. Ильинским понималась:

- во-первых, система идей и теоретических положений, относительно места и роли молодого поколения в обществе;
- во-вторых, практическая деятельность государства, общественных организаций, и других социальных институтов по реализации этих идей и положений в целях формирования и развития молодежи, реализации ее творческих потенциалов в интересах общества.

7 июня 1989 г. в составе нового Верховного Совета СССР был создан Комитет по делам молодежи.

Первые шаги перестройки в СССР и Российской Федерации сопровождались попытками выработки сильной социальной политики, важным направлением которой в результате многолетних дискуссий была признана молодежная политика. В феврале 1990 г. было создано Управление по делам молодежи Государственного комитета по труду и социальным вопросам СССР.

Таким образом, к моменту принятия Декларация СНГ РСФСР от 12.06.1990 № 22-1 «О государственном суверенитете Российской Советской Федеративной Социалистической Республики» в целом ряде регионов имелись государственные органы по работе с молодежью.

Отечественная концепция государственной молодежной политики сформировалась на основе Закона СССР «Об общих началах государственной молодежной политики в СССР» (16 апреля 1991 г.). Подготовка и принятие этого Закона сыграли важную роль в становлении современной государственной молодежной политики. В структуре государственных органов под его воздействием создавались комиссии, отделы по делам молодежи, которые занимались, в том числе разработкой комплексных целевых программ «Молодежь».

30 июля 1991 г. после выборов Президента России в новом российском Правительстве был создан Государственный комитет РСФСР по молодежной политике. Председателем Государственного комитета РСФСР по молодежной политике был назначен Шаронов Андрей Владимирович.

10 ноября 1991 г. Государственный комитет РСФСР по молодежной политике был ликвидирован с передачей функций Министерству образования РСФСР.

Распоряжением Президента РФ от 29.01.1992 г. № 39-рп была введена должность полномочного представителя Правительства РФ по делам молодежи, назначен А.В. Шаронов.

8 июня 1992 г. Президиум Верховного Совета РФ постановил предложить Верховному Совету РФ рассмотреть вопрос об упразднении Комитета Верховного Совета РФ по делам молодежи.

Организационные и концептуальные основы молодежной политики зарождались во внутривластной обстановке противостояния Президента РФ и Верховного совета, произошло ее фактическое разгосударствление, появился новый общественный субъект – Ассоциация общественных объединений «Национальный совет молодежных и детских объединений России», призванная объединить усилия ведущих молодежных объединений по представлению интересов молодежи перед властью и их продвижению в обществе.

Эта структура успешно действует в сфере молодежной политики до настоящего времени.

В июле-августе 1992 г. молодежные организации провели Общероссийскую акцию «Хотим быть услышанными», что явилось прологом к проведению 4 сентября 1992 г. встречи Президента РФ с представителями общероссийских детских и молодежных организаций, руководителями областных комитетов по делам молодежи.

По итогам этой встречи 16 сентября 1992 года Президентом был подписан Указ № 1075 «О первоочередных мерах в области государственной молодежной политики», в соответствии с которым в целях формирования и проведения единой государственной молодежной политики, а также для координации деятельности государственных органов в сфере молодежной политики, в структуре федеральных органов исполнительной власти был образован Государственный комитет РФ по делам молодежи. Председателем

Комитета по делам молодежи при Правительстве Российской Федерации назначен А.В. Шаронов.

Указом Президента РФ от 30.09.1992 г. № 1148 «О структуре центральных органов федеральной исполнительной власти» Комитет по делам молодежи при Правительстве РФ был реорганизован в Комитет РФ по делам молодежи – орган федеральной исполнительной власти. После упразднения должности полномочного представителя Правительства Российской Федерации по делам молодежи А.В. Шаронов был назначен Председателем Комитета РФ по делам молодежи.

Определяя изучаемый феномен молодежной политики, А.В. Шаронов исходил из того, что молодежная политика – это своего рода «молодежный срез» государственной (общенациональной), муниципальной (региональной районной), социально-экономической политики. Она может осуществляться также частными, общественными организациями и фондами. Это система мер по «завоеванию», удержанию и поддержанию определенного социального (экономического правового, политического, этнического, культурологического и т.д.) статуса группы молодежи, которая в силу тех или иных причин оказывалась или может оказаться в перспективе в трудном, ущемленном положении по сравнению с другими группами (слоями) населения и при этом только собственными силами не в состоянии улучшить свое положение [Шаронов, 1994].

Постановлением Верховного Совета РФ от 03.06.1993 г. № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации» были приняты «Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации», в соответствии с которыми в стране стал осуществляться курс на проведение молодежной политики.

Данным документом определялось, что государственная молодежная политика является деятельностью государства, направленной на создание правовых, экономических и организационных условий и гарантий для самореализации личности молодого человека и развития молодежных объединений, движений и инициатив. Государственная молодежная политика выражала по отношению к молодому поколению стратегическую линию государства на обеспечение социально-экономического, политического и культурного развития России, формирование у молодых граждан патриотизма и уважения к истории и культуре отечества, другим народам, на соблюдение прав человека.

Были выделены следующие основные направления деятельности:

- обеспечение соблюдения прав молодежи;
- обеспечение гарантий в сфере труда и занятости;
- государственная поддержка молодой семьи;
- гарантированное предоставление социальных услуг;
- поддержка талантливой молодежи;
- формирование условий, направленных на физическое и духовное

развитие молодежи;

- поддержка деятельности молодежных и детских объединений;
- содействие международным молодежным обменам [Основные направления..., 1993].

Вопросы государственной молодежной политики неоднократно ставились в Государственной Думе при обсуждении законопроектов, рассматривались на заседаниях Комитета Государственной Думы по делам женщин, семьи и молодежи.

Таким образом, было положено начало формированию молодежной политики в РФ.

Указом Президента РФ от 10.01.1994 г. № 66 «О структуре федеральных органов исполнительной власти» Комитет РФ по делам молодежи был ликвидирован и образован Комитет РФ по делам молодежи, физической культуре и туризму.

Постановлением Государственной Думы Федерального Собрания РФ от 17.01.1994 г. № 10-1-ГД «Об образовании комитетов Государственной Думы» 17 января 1994 г. был образован Комитет Государственной Думы по делам женщин, семьи и молодежи во главе с председателем – Г.И. Климантовой (документ фактически утратил силу в связи с истечением срока полномочий Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации в соответствии с частью третьей статьи Регламента Государственной Думы Федерального собрания).

Указом Президента РФ от 30.05.1994 г. № 1109 «О внесении изменений и дополнений в Указ Президента РФ от 10.01.1994 г. № 66 «О структуре федеральных органов исполнительной власти» был образован Комитет РФ по делам молодежи.

Распоряжением Президента РФ от 10.06.1994 г. № 295-рп «О Совете по делам молодежи при Президенте Российской Федерации» был Создан Совет по делам молодежи при Президенте РФ, а Распоряжением Президента РФ от 01.07.1994 г. № 344-рп «О персональном составе Совета по делам молодежи при Президенте Российской Федерации» был утвержден состав Совета по делам молодежи при Президенте РФ.

Совет занимался:

- информированием Президента Российской Федерации о процессах, происходящих в молодежной сфере в стране и за рубежом;
- разработкой предложений о стратегии молодежной политики и по формированию приоритетных направлений в ее развитии;
- анализом и экспертиза проектов, законодательных актов по вопросам молодежи, подготовкой предложений по заключению межгосударственных соглашений по молодежным вопросам;
- подготовкой официальных документов и материалов Президента Российской Федерации по молодежным вопросам.

Совет просуществовал до 2000-го года.

6 мая 1995 г. состоялись парламентские слушания в Государственной Думе Федерального Собрания РФ второго созыва «О реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации».

28 июня 1995 г. был принят Федеральный закон РФ от 08.06.1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», который ввел важные механизмы субсидирования таких объединений их включение в систему формирования и реализации государственной молодежной политики.

В связи с принятием данного закона было принято постановление Правительства Российской Федерации от 9.10.1995 № 991 «О внесении изменений и дополнений в некоторые постановления Правительства Российской Федерации по вопросам государственной поддержки молодежных и детских объединений», Указ Президента Российской Федерации от 16.05.1996 г. № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи». В ряде субъектов РФ были приняты законы, регулирующие вопросы молодежной политики.

Таким образом, сформировалась правовая основа для партнерских действий органов государственной власти с организованным молодежным движением.

Важное значение имело принятие 8 декабря 1995 г. Семейного кодекса РФ (и около 20 его законов), в котором впервые в обобщенном виде представлены права несовершеннолетних детей в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка.

Об усилении внимания со стороны государственных структур к молодежи и ее проблемам свидетельствует, в частности, принятие Федерального закона «Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации» (10.12.1995 г.), в котором под социальным обслуживанием понимается деятельность социальных служб по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи, проведению социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации. К принципам социального обслуживания наряду с адресностью, доступностью, добровольностью и гуманностью отнесены также приоритетность предоставления социальных услуг несовершеннолетним, находящимся в трудной жизненной ситуации, и профилактическая направленность [Об основах..., 1995].

Статья 17 Закона определяет перечень учреждений социального обслуживания, на деятельность которых он распространяется: комплексные центры, центры социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, социальные приюты, центры социально-педагогической помощи, дома ночного пребывания, стационарные учреждения социального обслуживания и др. В законе определены порядок управления социальными службами, дается

разграничение полномочий федеральных органов и органов власти субъектов Федерации в области социального обслуживания населения [Об основах..., 1995].

Ряд важнейших дополнений, защищающих интересы молодежи, был внесен в федеральные законы «О рекламе», «О средствах массовой информации», «Об основах градостроительства».

В сферу законодательно-нормативного обеспечения государственной молодежной политики вошло также Постановление Правительства РФ от 03.04.1996 г. № 387 «О дополнительных мерах поддержки молодежи в Российской Федерации».

А.В. Шаронов, говоря о молодежной политике, имел ввиду в первую очередь отношение общества, различных его групп, слоев, социальных институтов к молодежи как специфической демографической группе населения, а также самой молодежи к другим социальным группам, социальным институтам, ценностям общества в целом, носителями которых выступают другие группы и слои населения, социальные институты и физические лица» [Шаронов, 1995, с. 412].

По его мнению, термином «молодежная политика» обозначают ряд государственных и социальных функций, осуществляемых в отношении молодого поколения.

Во-первых, это очень широкая, многофункциональная политика, включающая большой перечень мер, которые затрагивают прямо или косвенно молодое поколение с момента рождения и до 29 лет (детские сады, поддержка семьи, образование, социальное обеспечение, занятость, жилье, свободное время, обязательная воинская служба и т. д.).

Во-вторых, под «молодежной политикой» подразумевается деятельность специализированных центральных правительственных и муниципальных (местных) учреждений, комитетов, комиссий по делам молодежи. Они совместно с другими структурами решают частные вопросы, касающиеся проблем молодежной безработицы, преступности среди подростков, социальной незащищенности молодежи семьи.

В-третьих, термин «молодежная политика» охватывает только политику в сфере свободного времени и образования молодежи. В некоторых регионах страны комитеты по делам молодежи объединены с соответствующими комитетами по спорту и физической культуре, что отражает прямолинейное и узкое понимание сути молодежной политики на данной территории.

Кроме того, государственная молодежная политика – это интегрирование отдельных программ и проектов, касающихся молодежи, в единое целое при усилении регулирующей роли современного государства [А.В. Шаронов, 1995].

Первая Федеральная программа «Молодежь России», была принята в сентябре 1994 г. Впоследствии она еще дважды принималась и на

протяжении длительного периода времени (до 2005 г.) была основным инструментом реализации ГМП.

Организационная структура управления государственной молодежной политикой в 1996-2000 гг. продолжала реорганизовываться.

Так, Постановлением Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации от 19 января 1996 г. № 10-II ГД «Об образовании комитетов Государственной Думы» был образован Комитет Государственной Думы по делам женщин, семьи и молодежи (председатель – Апарина Алевтина Викторовна).

14 августа 1996 г. Комитет РФ по делам молодежи переименован в Государственный комитет РФ по делам молодежи.

23 декабря 1996 года после ухода Шаронова в Минэкономики России Госкомитет возглавила Татьяна Новикова.

30 апреля 1998 г. Государственный комитет РФ по делам молодежи был упразднен.

24 июня 1998 года вместо Госкомитета возник Департамент по делам молодежи в Министерстве труда и социального развития.

Но 22 сентября 1998 года Госкомитет по делам молодежи был вновь возрожден, его возглавил Виктор Иванович Деникин. С 25 мая 1999 года по 17 мая 2000 года он носил название Госкомитета РФ по молодежной политике.

18 января 2000 г. был образован Комитет Государственной Думы РФ по делам женщин, семьи и молодежи, 21 апреля 2000 г. была образована Правительственная комиссия РФ по делам молодежи под председательством заместителя Председателя Правительства РФ Валентины Ивановны Матвиенко.

Указом Президента РФ от 17.05.2000 г. № 867 «О структуре федеральных органов исполнительной власти» Государственный комитет РФ по молодежной политике с передачей функций Министерству образования РФ был упразднен.

26 июня 2000 г. Постановлением Правительства РФ от 26.06.2000 г. № 480 «Вопросы Министерства образования РФ» был создан Департамент по молодежной политике Министерства образования РФ (руководитель – Галина Валентиновна Куприянова). Введена должность заместителя министра: назначен Юрий Васильевич Коврижных.

А.П. Скробов определял государственную молодежную политику как деятельность государства по выработке доктрины, концепции направлений молодежной политики и обеспечению их целостной системой социально-экономических, организационных мер с целью создания социально-правовой защищенности молодежи, реализации ее права на свободное социальное развитие, творческую инициативу в соответствии с интересами, склонностями, физическими возможностями и с учетом интересов реформирующегося общества, его прогресса [Скробов, 2000, с. 112].

Однако, второе тысячелетие завершилось для молодежной политики наложением вето Президентом России Б.Н. Ельциным на закон «Об основах государственной молодежной политики в Российской Федерации». Государственной Думе преодолеть это вето не удалось.

XXI век требовал новых концептуальных и организационных подходов к построению и реализации государственной молодежной политики.

По мнению В.Т. Лисовского, «молодежная политика направлена на формирование и воспитание подрастающего поколения и призвана содействовать соединению интересов общества и жизненно важных интересов и потребностей различных групп молодежи» [Лисовский, 2002].

После 2000 г. продолжились поиски приемлемой модели управления ГМП.

29 декабря 2003 г. был образован Комитет Государственной Думы по делам женщин семьи и молодежи (председатель – Лахова Екатерина Филипповна).

С 1 июня 2004 года, в результате административной реформы, в рамках вновь образованного Министерства образования и науки возник Департамент государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей (с 2005 года в названии было убрано слово «государственной»), его возглавил Сергей Николаевич Апатенко. С ноября 2006 года – Алина Афакоевна Левитская. В Федеральном агентстве по образованию в 2004 году было создано Управление по делам молодежи.

18 декабря 2006 года Правительством РФ была утверждена Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации.

Стратегия государственной молодежной политики была разработана на период до 2016 года и определяла совокупность приоритетных направлений, ориентированных на молодежь, включающих задачи, связанные с участием молодежи в реализации приоритетных национальных проектов и реализовывалась по следующим приоритетным направлениям:

- вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития;
- развитие созидательной активности молодежи;
- интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

В Стратегии государственная молодежная политика была призвана объединить государственные и негосударственные ресурсы, что предполагало межведомственный характер взаимодействия в целях:

- системного вовлечения молодежи в общественную жизнь и развития навыков самостоятельной жизнедеятельности молодых жителей страны, информирования всех молодых людей о возможностях их развития в России и в мировом сообществе, а также культуры применения созданных в стране возможностей личного и общественного развития, что позволит молодому человеку полнее реализовать свой потенциал, укрепит его уверенность в своих силах и своем будущем;

– выявления, продвижения, поддержки активности молодежи и ее достижений в социально-экономической, общественно-политической, творческой и спортивной сферах, что даст возможность молодым людям проявить себя, реализовать свой потенциал и получить заслуженное признание в России;

– вовлечения в полноценную жизнь молодых людей, которые испытывают проблемы с интеграцией в обществе, – инвалидов, выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии и специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа, жертв насилия, военных действий и катастроф, переселенцев и мигрантов, лиц, освободившихся из мест лишения свободы, представителей коренных и малочисленных народов, а также молодых людей и семей, оказавшихся в социально опасном положении, безработных, ВИЧ-инфицированных и молодых людей, зависимых от употребления психоактивных веществ [Стратегия..., 2006].

Указом Президента Российской Федерации от 24 сентября 2007 года № 1274 был создан Государственный комитет Российской Федерации по делам молодежи, руководителем которого был назначен Василий Якеменко.

Комитет уделял большое внимание формированию молодежной политики в соответствии с мировыми стандартами.

Государственный комитет РФ по делам молодежи осуществлял организационное обеспечение на общереспубликанском уровне. На региональном уровне данные функции были возложены на органы по делам молодежи в субъектах РФ путем осуществления определенных программ и поддержки их негосударственными организациями и учреждениями.

В поле их деятельности находились программы:

- занятость молодежи (выпускников учебных заведений и демобилизованных военнослужащих);
- формирование системы служб для индивидуальной работы с подростками и молодежью;
- профилактика преступности и безнадзорности;
- поддержка социально-значимых программ молодежных и детских организаций;
- участие в организации досуга, развития творчества, летнего досуга детей.

Заметные трудности в деятельности Комитета были обусловлены его периодическими реорганизациями.

Указом Президента РФ от 12.05.2008 г. № 724 «Вопросы системы и структуры федеральных органов исполнительной власти» было создано Министерство спорта, туризма и молодежной политики РФ, а Государственный комитет РФ по делам молодежи преобразован в

Федеральное агентство по делам молодежи. Министром спорта, туризма и молодежной политики был назначен В.Л. Мутко.

В 2008 Госкомитет был переименован в Федеральное агентство по делам молодежи, которое до 21 мая 2012 года находилось в ведении Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ, с мая 2012 года находится в подчинении Министерства образования и науки РФ, руководит Агентством С.Ю. Белоконев.

Распоряжением Правительства РФ № 1663-р от 17.11.2008 г. был введен раздел «Молодежная политика» в «Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года».

Распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017 г.) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» в Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года также веден раздел «Молодежная политика».

В нем сказано, что «целью государственной молодежной политики является создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного развития страны.

Практика последних десятилетий убедительно доказывает, что в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь.

Государственную молодежную политику следует рассматривать как самостоятельное направление деятельности государства, предусматривающее формирование необходимых социальных условий инновационного развития страны, реализуемое на основе активного взаимодействия с институтами гражданского общества, общественными объединениями и молодежными организациями.

Достижение поставленной цели предполагается осуществить за счет решения следующих задач.

Первая задача – вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях саморазвития, обеспечение поддержки научной, творческой и предпринимательской активности молодежи. Решение данной задачи будет достигаться за счет:

- развития систем информирования и программ социального просвещения по всему спектру вопросов жизни молодежи в обществе (здоровье, спорт, образование, жилье, досуг, труд, карьера, общественная жизнь, семья, международные отношения, жизнь молодежи в других странах и др.);

- модернизации материально-технической базы учреждений по работе с молодежью, расширения их сети, модернизации системы подготовки

и формирования механизмов непрерывного образования специалистов по работе с молодежью;

- оказания информационно-консалтинговой помощи молодежи, разработки специальных проектов, уравнивающих возможности молодежи, проживающей в сельских и удаленных районах, при осуществлении поиска, применения и распространения актуальной информации, обеспечения доступности для молодежи информации о создаваемых для нее условиях и предоставляемых возможностях;

- развития эффективных моделей и форм вовлечения молодежи в трудовую и экономическую деятельность, включая деятельность трудовых объединений, студенческих отрядов, развития молодежных бирж труда и других форм занятости молодежи, совершенствования нормативно-правовой базы для максимально гибкого привлечения молодежи к трудовой деятельности и обеспечения ее законных прав и интересов;

- поддержки межрегионального и международного взаимодействия молодежи (тематические слеты, лагеря и фестивали, научно-практические и бизнес-конференции, дискуссионные клубы, молодежные обмены), участия в международных информационных молодежных проектах, направленных на взаимное проникновение ценностей российской и мировой культуры;

- реализации программ поддержки молодежного предпринимательства, в том числе в инновационных секторах экономики.

Вторая задача – формирование целостной системы поддержки обладающей лидерскими навыками, инициативной и талантливой молодежи. Данная система включает в себя:

- обеспечение многократного увеличения количества молодых людей, участвующих в конкурсных мероприятиях (профессиональные и творческие конкурсы, спортивные соревнования, научные олимпиады), расширение перечня конкурсов и совершенствование методик отбора;

- создание и развитие системы «социальных лифтов» (поддержки и сопровождения) лауреатов премий и талантливой молодежи из малых городов и сельской местности, адресная государственная поддержка учреждений, общественных объединений и наставников, их подготовивших, расширение практики предоставления грантов и субсидий;

- развитие системы интернатов для талантливой молодежи, проведение летних научных лагерей и школ, исследовательских экспедиций с использованием возможностей ведущих учебных заведений и научных организаций;

- повышение общественного статуса лауреатов премий и их наставников, активная пропаганда и популяризация достижений талантливой молодежи в России и в мире, организация стажировок в лучших отечественных и зарубежных вузах, образовательных и научных центрах мира;

- распространение эффективных моделей и форм участия молодежи в управлении общественной жизнью, вовлечения молодых людей в деятельность органов самоуправления;

- вовлечение российской молодежи в инновационные международные проекты в сфере образования, науки, культуры, технологий, в международные творческие, научные и спортивные объединения.

Третья задача - гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи. Задачу позволит решить:

- развитие добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи, создание условий для деятельности молодежных общественных объединений и некоммерческих организаций;

- развитие всех моделей молодежного самоуправления и самоорганизации в ученических, студенческих, трудовых коллективах по месту жительства;

- популяризация с использованием программ общественных объединений и социальной рекламы общественных ценностей, таких, как здоровье, труд, семья, толерантность, права человека, патриотизм, служение отечеству, ответственность, активная жизненная и гражданская позиция;

- поддержка программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности, воспитание толерантности к представителям различных этносов, межнационального сотрудничества;

- стимулирование интереса молодежи к историческому и культурному наследию России, защите окружающей среды путем развития системы внутреннего туризма, межрегиональных молодежных обменов, поддержки участия молодежи в реализации проектов экологических организаций, деятельности по реставрации исторических памятников» [Концепция..., 2008].

Не менее важные направления развития молодежи и молодежной политики были отражены в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 08.12.2011 г. № 2227-р «О Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.».

В Стратегии инновационного развития были определены следующие основные направления молодежной политики, которые будут поддерживаться государством:

«Важнейшим направлением инновационного развития является стимулирование инновационной активности молодежи, в том числе научно-технического творчества школьников и студентов.

Для этого будет расширена предоставляемая на конкурсной основе поддержка организаций дополнительного образования детей и молодежи,

реализующих инновационные образовательные программы высокого уровня в области научно-технического творчества молодежи...

Будет поддержано развитие системы научных олимпиад. Предполагается создание системы конкурсной поддержки преподавателей и тьюторов, ведущих подготовку победителей международных и национальных олимпиад, конкурсов молодых изобретателей и конструкторов, а также расширение конкурсной поддержки мероприятий, проводимых на базе научно-исследовательских и федеральных университетов, стимулирующих исследовательскую деятельность школьников и студентов (летних научных лагерей и экспедиций, конкурсов, конференций молодых ученых, стипендий для участия в академических обменах и стажировках, грантов для реализации индивидуальных исследовательских проектов).

Необходимо реализовать программу предоставления ежегодно на конкурсной основе нескольким сотням лучших выпускников школ, в том числе победителям международных и российских олимпиад школьников, средств из федерального бюджета на обучение в ведущих зарубежных университетах по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий Российской Федерации. С получателями грантов будут заключаться договоры о последующем продолжении их научной и педагогической карьеры в ведущих российских университетах и российских исследовательских центрах.

Предусматривается создание механизмов предоставления на конкурсной основе поддержки программам, реализуемым благотворительными организациями и направленным на поддержку одаренных детей, научного и технического творчества студентов и школьников. Будут разработаны механизмы, обеспечивающие предоставление на конкурсной основе лучшим студентам ведущих вузов, обучающимся по направлениям и специальностям в рамках приоритетных направлений развития науки, техники и технологий Российской Федерации, специальных стипендий.

Будет расширен масштаб программ, направленных на стимулирование массового участия молодежи в научно-технической и инновационной деятельности путем организационной и финансовой поддержки инновационных проектов» [Стратегия инновационного... , 2011, с. 48-50].

Следует также отметить Указ Президента Российской Федерации «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи» от 29.02.2008 г. № 283, обеспечивающий материальную поддержку победителям олимпиад. Указ Президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации года молодежи» от 18.09.2008 года № 1383 на основании которого было создано вышеупомянутое Агентство, Указ Президента Российской Федерации «О мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов и докторов наук» от 09.02.2009

года № 146, благодаря которому возможно получение грантов для проведения научно- исследовательской деятельности.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 22.11.2012 г. № 2148-р, поставлены три основные задачи вовлечения молодежи в социальную практику:

1) вовлечение молодежи в общественную деятельность; обеспечение эффективной социализации молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации;

2) создание механизмов формирования целостной системы продвижения инициативной и талантливой молодежи;

3) обеспечение эффективного взаимодействия с молодежными общественными объединениями, некоммерческими организациями. В результате реализации подпрограммы у представителей молодого поколения будет сформирована потребность в самореализации и будут созданы условия для раскрытия личностного потенциала молодых людей.

Для решения этих задач определены следующие приоритетные направления деятельности:

- поддержка талантливой и инициативной молодежи;
 - оказание содействия трудовой занятости молодежи, поддержка молодежных предпринимательских инициатив и деятельности студенческих отрядов;
 - развитие добровольческого движения в молодежной среде;
 - оказание содействия молодежи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации;
 - гражданское и патриотическое воспитание молодежи;
 - духовно-нравственное воспитание молодежи;
 - развитие системы органов студенческого самоуправления;
 - профилактика экстремизма в молодежной среде;
 - развитие международного молодежного сотрудничества
- [Государственная программа..., 2012].

2 декабря 2014 года по итогам активного обсуждения в федеральных университетах, Общественной палате России, в общественных объединениях и на молодежных форумах России с активным участием руководителя ФАДМС Поспелова и заместителя руководителя С. Чуева, Председатель Правительства России Д. Медведев Распоряжением от 29.11.2014 г. № 2403-р утвердил «Основы государственной молодежной политики до 2025 года».

Основы направлены на воспитание гражданственности и патриотизма, а также формирование ценностей здорового образа жизни и института семьи.

В данном документе «молодежь» – социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных особенностей, социального положения и характеризующаяся специфическими интересами и ценностями. Эта группа включает лиц в возрасте от 14 до 30 лет, а в некоторых случаях, определенных нормативными правовыми актами Российской Федерации и

субъектов Российской Федерации, – до 35 и более лет, имеющих постоянное место жительства в Российской Федерации или проживающих за рубежом (граждане Российской Федерации и соотечественники), а «государственная молодежная политика» рассматривается как направление деятельности Российской Федерации, представляющее собой систему мер нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-управленческого, информационно-аналитического, кадрового и научного характера, реализуемых на основе взаимодействия с институтами гражданского общества и гражданами, активного межведомственного взаимодействия, направленных на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи, расширение возможностей для эффективной самореализации молодежи и повышение уровня ее потенциала в целях достижения устойчивого социально-экономического развития, глобальной конкурентоспособности, национальной безопасности страны, а также упрочения ее лидерских позиций на мировой арене.

Современная государственная молодежная политика основывается на конституционных гарантиях равенства прав и свобод граждан и реализуется в соответствии со следующими принципами:

а) ответственность государства за соблюдение законных интересов молодежи;

б) ответственность молодежи за реализацию своих конституционных прав и обязанностей в сферах государственной и общественной жизни;

в) признание молодежи равноправным партнером в формировании и реализации государственной молодежной политики;

г) приоритетность государственной поддержки социально незащищенных молодых граждан;

д) предоставление государством базового объема услуг для духовного, культурного, социального, физического и психического развития молодежи, а также возможностей для выбора жизненного пути, образования, начала трудовой деятельности, создания семьи;

е) поддержка деятельности молодежных общественных объединений и организаций;

ж) развитие государственно-частного партнерства и взаимодействия с социальными институтами общества;

з) повышение эффективности использования информационных ресурсов и инфраструктуры в интересах реализации государственной молодежной политики;

и) укрепление механизмов правового регулирования и единства государственной молодежной политики на федеральном, региональном и муниципальном уровнях;

к) взаимодействие различных ведомств при реализации стратегий и программ в части, касающейся молодежной политики.

В законе определены цели и приоритетные задачи государственной молодежной политики.

Целями государственной молодежной политики являются совершенствование правовых, социально-экономических и организационных условий для успешной самореализации молодежи, направленной на раскрытие ее потенциала для дальнейшего развития Российской Федерации, а также содействие успешной интеграции молодежи в общество и повышению ее роли в жизни страны.

Для достижения целей государственной молодежной политики необходимо решить следующие приоритетные задачи:

а) формирование системы ценностей с учетом многонациональной основы нашего государства, предусматривающей создание условий для воспитания и развития молодежи, знающей и ответственно реализующей свои конституционные права и обязанности, обладающей гуманистическим мировоззрением, устойчивой системой нравственных и гражданских ценностей, проявляющей знание своего культурного, исторического, национального наследия и уважение к его многообразию, а также развитие в молодежной среде культуры созидательных межэтнических отношений.

б) развитие просветительской работы с молодежью, инновационных образовательных и воспитательных технологий, а также создание условий для самообразования молодежи.

в) формирование ценностей здорового образа жизни, создание условий для физического развития молодежи, формирование экологической культуры, а также повышение уровня культуры безопасности жизнедеятельности молодежи.

г) создание условий для реализации потенциала молодежи в социально-экономической сфере, а также внедрение технологии «социального лифта».

д) создание благоприятных условий для молодых семей, направленных на повышение рождаемости, формирование ценностей семейной культуры и образа успешной молодой семьи, всестороннюю поддержку молодых семей.

е) формирование информационного поля, благоприятного для развития молодежи, интенсификация механизмов обратной связи между государственными структурами, общественными объединениями и молодежью, а также повышение эффективности использования информационной инфраструктуры в интересах патриотического и гражданского воспитания молодежи.

Главным результатом реализации государственной молодежной политики должно стать улучшение социально-экономического положения молодежи Российской Федерации и увеличение степени ее вовлеченности в социально-экономическую жизнь страны» [Основы ГМП, 2014].

Данный документ предполагает создание новой модели государственной молодежной политики, определяет основные вызовы, стоящие перед молодежью – те проблемы, которые должны быть решены в средне- и долгосрочной перспективе.

Таким образом, новая модель молодежной политики нацелена на получение оцененного конечного социально-экономического результата

любой деятельности, осуществляемой в ее рамках, что предполагает реализацию широкомасштабных организационно-экономических мероприятий, расширение ресурсной базы ГМП.

На государственном уровне четко заданы те цели, задачи, приоритеты и инструменты молодежной политики, которые отвечают новым условиям развития российской молодежи.

Заложив сегодня действенные правовые основы ГМП, органы государственной власти тем самым обеспечат надежный фундамент благополучия не только молодых граждан, а всей нашей страны и ее регионов.

Определяя эффективность проводимой государством молодежной политики, можно согласиться с мнением В.Т. Лисовского, что «эффективной может быть только такая государственная молодежная политика, которая отвечает нуждам молодежи, воспринимается ею и в реализации которой она принимает активное участие в качестве ее субъекта» [В.Т. Лисовский, 1996, с. 58]. Поэтому одним из основных критериев эффективности государственной молодежной политики целесообразно считать степень участия молодежи в социальных проектах в рамках молодежной политики, в деятельности общественных молодежных движений и организаций, способствующих позитивной социализации молодых граждан.

Молодежная культурная политика: цели и задачи

Термином «молодежная культурная политика» обозначаются государственные и социальные функции, осуществляемые по отношению к молодым поколениям. Она определяет и регулирует деятельность государственных – центральных правительственных и муниципальных учреждений, комитетов, комиссий, а также общественных и коммерческих организаций, в своей работе ориентированных на молодежь.

От того, насколько скоординированы эти многосложные и разнообразные связи и взаимоотношения, зависит положение молодежи в обществе, ее (или каких-то отдельных слоев и групп) социальный статус, качество и образ мыслей, уровень духовности и культуры, что является определяющим в процессе социализации подрастающих поколений, а также свидетельством продуктивности или контрпродуктивности избранной и реализуемой политики по отношению к молодежи.

Молодежная культурная политика должна основываться на теории социального развития, охватывающей все процессы, происходящие в молодежной среде, и отражающие развитие личности молодого человека как субъекта общественных отношений.

Цель молодежной культурной политики заключается в создании благоприятных условий, способных улучшить качество жизни молодежной популяции, включая такие факторы, как духовное, интеллектуальное и культурное социальное становление и развитие подрастающих поколений.

Для достижений этих целей необходимо:

– разработать новую, научно обоснованную методику и методологию культурного воспитания и просвещения подростков и молодежи;

– восстановить единую целостную государственную систему культурного воспитания, просвещения и организации интеллектуального досуга подрастающих поколений;

– построить и провести реконструкции объектов, обеспечивающих культурный досуг подростков и молодежи взамен утраченных в 90-е годы;

– обеспечить новое содержание культурно-воспитательной и культурно-досуговой работы государственных учреждений культуры с использованием современных технологий, национального и мирового культурного опыта;

– при долгосрочном, среднесрочном и краткосрочном планировании, разработке программ культурного воспитания подростков и молодежи, учитывать интересы государства, общества и личности, культурных запросов населения;

– обеспечить взаимодействия государственных институтов культуры и средств массовой информации в деле культурного воспитания, просвещения подрастающих поколений.

Разработка эффективной государственной молодежной культурной политики, разрешение противоречий социально-культурного развития молодежи предполагают формирование целостной системы, включающей совершенствование законодательной базы, механизмов управления и внедрение программно-целевого подхода к функционированию отрасли культуры в целом.

Целевые комплексные программы развития молодежной культуры на всех уровнях – наиболее эффективный инструмент реализации молодежной культурной политики, необходимое условие успешного продвижения в деле культурного воспитания, гармоничного духовного развития молодежи на основе национальных и мировых культурных ценностей

Таким образом, можно утверждать, что государственная молодежная политика и молодежная культурная политика – это интегрирование отдельных программ и законопроектов, касающихся молодежи, в единое целое при усилении регулирующей роли современного государства.

Библиографический список

1. Ильинский И.М. Проблемы молодежной политики в условиях ускорения социально-экономического развития советского общества // Молодежь – 86: сб.ст. М.: НИЦ ВКШ при ЦК ВЛКС, 1987.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
3. Лисовский В.Т. Эскиз к портрету: жизненные планы, интересы и стремления советской молодежи. М.: Молодая гвардия, 1969.

4. Лисовский В.Т. Социальные изменения в молодежной среде // Credo. 2002. [Электронный ресурс]: credonew.ru.
 5. Педагогика и психология высшей школы. / Отв. ред. С.И. Самыгин. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
 6. Скробов А.П. Молодежь России: тенденции социального развития в условиях кризиса. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000.
 7. Социология молодежи. / Под ред. В.Т. Лисовского. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996.
 8. Шаронов А.В. Государственная молодежная политика как фактор социального развития молодежи. Автореф. ... канд. дис. М., 1994.
- Нормативно-правовые акты:
1. Всемирная программа действий, касающаяся молодежи, до 2000 года и на последующий период. Резолюция 50/81 от 13 марта 1996 года // Генеральная Ассамблея ООН. Пятидесятая сессия. Пункт 105 повестки дня. [Электронный ресурс]: – URL: <http://www.vmo.rgub.ru/policy/act.php>.
 2. Европейская хартия об участии молодежи в жизни муниципальных и региональных образований в действии, 2007. [Электронный ресурс]: – URL: <http://www.vmo.rgub.ru/policy/act.php>.
 3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. Доступ из справ. - правовой системы «Гарант».
 4. Коммюнике Европейской комиссии к Совету, Европейскому парламенту, Европейскому комитету по экономической и социальной политике и Комитету регионов «Поддержка полноценного участия молодых людей в сфере образования занятости и обществе». Брюссель. 2007. 5 сент. COM (2007) 498. // Сборник документов европейской молодежной политики / под ред. А.В. Соколова. М., 2007.
 5. О Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.
 6. Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ Доступ из справ. - правовой системы «Гарант».
 7. Об Основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации [Электронный ресурс]: постановление ВС РФ от 03 июня 1993 г. № 5090-1. Доступ из справ. - правовой системы «Гарант».
 8. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства России от 29 ноября 2014 г. № 2403-р. Доступ из справ. - правовой системы «Гарант».
 9. Пересмотренная европейская хартия об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне, 2003. URL: <http://www.vmo.rgub.ru/policy/act.php>.
 10. Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 22.11.2012 г. № 2148-р. Доступ из справ. - правовой системы «Гарант».
 11. Руководящие принципы для долгосрочного планирования и осуществления соответствующих последовательных мер, касающихся молодежи. // Генеральная Ассамблея ООН, 1985. URL: <http://www.vmo.rgub.ru/policy/act.php>.
 12. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации 2006. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р. Доступ из справ. - правовой системы «Гарант».

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫМ ТРУДОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

*Автор данной главы – к.психол.н., доцент
Ольга Ивановна Ефремова*

2.1. Анализ и оптимизация состояния потенциальных и реальных трудовых ресурсов молодежи как проблема психологии управления

Психология управления – раздел социальной психологии, изучающий психологические закономерности управленческой деятельности и психологические факторы повышения ее эффективности. Основными разделами психологии управления выступают психология управленческой деятельности, психология личности менеджера, психология трудового коллектива.

В последние десятилетия социологи констатируют тенденции изменения трудового сознания и трудовой мотивации специалистов, по сравнению с советским периодом. Так, в 90-е годы прошлого века и на рубеже веков, по мнению многих социологов, почти у 80 % работников меняющейся России отмечается деградированное трудовое сознание. Факторами этого явления выступают наблюдения, что первоначальное накопление капитала зачастую не было связано с трудовыми заслугами, что многие неквалифицированные работники получают высокую зарплату, процветает криминалитет.

Так, известный социолог В.Э. Шляпентох в исследовании, проведенном в постперестроечный период (1997), констатирует ряд неблагоприятных тенденций в экономической жизни России, которые негативно сказываются на становлении трудового сознания молодежи. Так, по данным автора, очевиден частичный или полный контроль мелкого и среднего предпринимательства со стороны криминальных организаций, велико значение теневой экономики в производстве валового национального продукта (до 30-40%). Экономические рычаги регулирования производства второстепенны по сравнению с ролью государственных привилегий, сохранения монополистического положения в той или иной отрасли, поиском путей получения прав собственности на природные ресурсы. В сознании молодежи этика труда существенно пострадала в связи с наблюдением многочисленных фактов мгновенного обогащения «новых русских». Олигархи контролируют каналы СМИ и используют их в своих интересах, ущемляется свобода средств массовой информации. В телесериалах, заполонивших экраны, крайне редко выводятся образы рабочих, учителей, сельхозпроизводителей. При этом в избытке присутствуют на телеэкранах образы киллеров, мафиози, держателей казино, стриптизерш, проституток, моделей.

Ценности и культурные традиции, в том числе – отношение к труду, разделяются далеко не всеми молодыми людьми, не соотносятся ими со своим реальным поведением (помощь ближнему, общее благо, благородный труд), адресуются зачастую не себе, а другим людям.

Тенденцией нескольких последних лет является присутствие в молодежном языке слов, употребляющихся в качестве подражания «новым русским»: *типа, чисто, в натуре*. Популярность таких слов можно объяснить стремлением молодежи имитировать речевое поведение значимого взрослого, достигшего определенного успеха, господствующими в общественном сознании ценностями, высоким уровнем криминализации общества, неким романтизмом вокруг тюремной эстетики. Социологи констатируют тенденцию криминализации общественного сознания в постперестроечной России на рубеже веков, широкое распространение уголовной лексики и употребление ее многими гражданами, не исключая тележурналистов и политиков высокого ранга. Криминальный жаргон, как отмечает В.Э. Шляпентох, является одним из признаков пренебрежительного отношения к моральным ценностям и способствует нравственной деградации общества. В частности, имеет место деградация трудового сознания современной российской молодежи: многие юноши и девушки разделяют идеал «халявы» – получения денег и материальных благ даром, без труда и затрат усилий. В юношеском сленге присутствует множество обозначений бессодержательных способов отдыха, например: *тусня, пати, дискач, зажигать* и т.д.). Значительно реже в молодежном аргю обнаруживаются термины, относящиеся к трудовой деятельности, многие из них несут смысл пренебрежительного отношения к работе и людям труда (*ишачить, ломать хребет, рвать пупок, наяривать* и т.д.).

Серьезные деформации экономического сознания отмечает у широких кругов населения, в том числе – у молодежи, О.С. Дейнека (2002). Люди склонны верить в возможность быстрого обогащения, в финансовые игры и удачу; они демонстрируют излишнюю потребительскую активность и недостаточный финансовый самоконтроль; многие испытывают ощущение непредсказуемости экономических процессов, их неподвластности общественному контролю, что вызывает перманентную тревогу. Можно отметить, что деформации экономического сознания проявляются и в юношеском сленге, в частности, имеет место игривое обозначение денег: *бабки, бабло, зелень, капуста, хрусты, мани, лаве, фантики и т.п.*, пренебрежение к российским рублям: *деревянные*.

Психолог Б.С. Братусь (1993) характеризует изменения в языке наших современников как отражение трансформаций в сфере общественного сознания россиян на рубеже веков. Например, отмечается тенденция избегания ответственности в форме обезличенного отношения к субъекту при обращении к другим людям: «Тебе что, больше всех надо?», при самопрезентации: «Я как все». Деградация нравственных ценностей имеет место при изменении смысла терминов, обозначающих некоторые

социальные явления и проблемы. Так, многие понятия с выраженным семантическим аспектом осуждения (*спекулянт, барышник, вымогатель, падшая женщина, душегуб, убийца*) заменены терминами с нейтральным смыслом и даже несущими смысловой оттенок привлекательности, особенно – для молодых людей (*брокер, рэкетир, фотомодель, путана, киллер, боевик*). Юношеский сленг изобилует терминами, отражающими тенденцию деиндивидуализации группового сознания молодежи (*не парься, не высовывайся, не будь заучкой, ботаником*), эгоистически-отстраненного и безразличного восприятия окружающих событий (*я – пофигист, мне по барабану, по кочану, параллельно*), грубой конкуренции и ценности только конкурентоспособной личности (*бесперспективняк, лох, тормоз, не шарит*).

Образ человека, достигшего успеха, по Е.В. Улыбиной, в обыденном сознании фиксируется категориями «карьерист», «лидер», «деловой человек», а образ неудачника – категориями «неудачник», «романтик», «интеллигент». В молодежном арго присутствуют термины, примерно отражающие эти категории: *крутой, зашибись, супер, держит понты, в шоколаде, смокинг, на коне, реальный, конкретный* (успешный), *тормоз, лох, бесперспективняк, клюшка, отстой, пельмень, ушлепок, шляпа, борода, быдло, урод, конченный* (неудачник).

В связи с занятостью и боязнью потерять работу у населения проявляется перманентная тревога, переходящая в безысходность. Трудовая мотивация у многих обеднена (велика роль заработка, в меньшей степени значимы мотивы престижа, в минимальной – мотивы творческой самореализации в профессии).

С учетом отмеченных тенденций в работе с молодежным персоналом предприятий и организаций необходимо решать задачи воспитания трудового сознания, преодоления (при ее наличии) тенденции к деиндивидуализации и стимулирования самореализации в профессиональном труде и построения профессиональной карьеры.

А.И. Кочеткова (1999) характеризует психологические особенности разных групп специалистов, которые автор выделяет по признакам возраста и достигнутой квалификации.

Около 18 % специалистов, по данным автора, на рубеже веков – это работники предпенсионного и пенсионного возраста, имеющие высокую квалификацию. Этой категории работающих свойственны адекватная, а иногда – завышенная, самооценка профессиональных качеств и способностей, внутренняя мотивация трудовой деятельности (доминирование мотивов профессионального интереса, стремления к творчеству и самореализации в профессиональной сфере). Специфика трудового сознания работников старшего и предпенсионного возраста обусловлена привычкой к коллективному труду, альтруистическими установками, стремлением к сокрытию ошибок и недостатков коллег, склонностью к созерцательному времяпрепровождению на работе. Менеджер в работе с данной категорией сотрудников ставит такие задачи, как

обновление знаний, преодоление инерции сложившихся стереотипов и установок в профессиональном труде, стимулирование профессионального самосовершенствования.

Большая часть специалистов постперестроечной России (58 %) – работники продуктивного возраста (35-40 лет), сменившие область профессионального труда и освоившие новую профессиональную сферу. Такие работники активны, стремятся к профессиональным достижениям, но их квалификация чаще всего недостаточна. Многие люди зрелого возраста, сменившие профессию, стали работать товароведом, маркетологом, менеджером, психологом. Этой группе работников свойственен довольно высокий уровень притязаний, который, однако, в ситуациях неуспеха, резко снижается, что может приводить к образованию комплекса неполноценности. Работая с данной группой сотрудников, менеджер решает задачи профессиональной переподготовки, помогает адаптироваться к условиям новой профессии.

Молодые специалисты с высокой самооценкой и недостатком профессионального опыта составляют почти четверть (24 %) работающих в постперестроечной России. Несмотря на отсутствие мастерства и опыта в трудовой деятельности, молодежь достаточно уверенно чувствует себя в современных экономических условиях. Руководство молодежным персоналом в организации предполагает решение проблем повышения квалификации, реализации преемственности поколений, коррекции сниженного трудового сознания и обедненной трудовой мотивации.

Учет психологических аспектов профессионального труда в системе управления персоналом позволит в значительной мере оптимизировать работу трудового коллектива. При построении психологической концепции работы менеджера с молодежью необходимо учитывать особенности трудовой мотивации молодых людей, их трудового сознания, профессиональных и личностных амбиций, ожиданий, карьерных устремлений.

Психологическая концепция управления персоналом организации, по мнению А.И. Кочетковой, характеризует следующие аспекты:

1) общие психологические факторы трудовой деятельности и трудового коллектива:

- мотивация (внутренняя, внешняя),
- стиль руководства (авторитарный, демократический, либеральный), пути стимулирования профессионального роста (психодиагностика, анализ профессиональной деятельности, составление профессиограмм),
- создание корпоративных традиций и ритуалов,
- создание имиджа работников;
- психологическая помощь в развертывании социальных программ (укрепление здоровья, отдых и др.);
- психологическое обеспечение научной организации труда,
- оптимизация психологического климата в трудовом коллективе;

2) используемые в кадровой политике средства воздействия на работников:

- участие в подготовке и переподготовке кадров,
- оценка вклада работников в результат общей деятельности,
- критерии вознаграждения,
- творческий характер труда,
- воспитание кадров;
- эталонное воздействие (личный пример) руководителя;

3) регуляция кадровых процессов в организации:

- подбор кадров,
- расстановка кадров,
- аттестация кадров,
- психологическая адаптация кадров,
- ротация кадров (горизонтальная, вертикальная),
- стимулирование кадров;

4) принципы управления персоналом:

- учет целей организации,
- сочетание управления и самоуправления,
- комплексность,
- экономичность,
- прогрессивность,
- перспективность,
- оперативность,
- оптимальность,
- научность, устойчивость, комфортность;

5) принципы развития системы управления персоналом:

- специализация управления,
- гибкость,
- преемственность,
- непрерывность,
- ритмичность.

Учитывая отмеченные выше факторы и определяя общую психологическую концепцию управления молодежным персоналом организации, менеджер выбирает *стратегию кадровой работы*. А.И. Кочеткова приводит сравнительную характеристику трех возможных стратегий.

Первая из стратегий предполагает воздействие преимущественно на сознание молодого специалиста – ориентацию на осознание им причин своих трудностей, изменение отношения к ним, а далее – на самостоятельное решение проблем. Психолог организации помогает в решении этих задач – проводит лекционно-просветительскую работу, индивидуальные и групповые консультации, деловые игры, групповые дискуссии,

брейнсторминг. Данная стратегия весьма перспективна в работе с молодежью, поскольку молодые люди открыты к изменениям, готовы к творческому росту, хорошо воспринимают инновации, методы активного обучения.

Вторая стратегия подразумевает повышение психологической культуры, коммуникативной компетентности молодых людей, стимулирование межличностных связей, помощь в налаживании культуры деловых отношений, в поиске методов решения конфликтов. Психолог также практикует консультации и групповые формы работы, при этом включается компонент поведенческого моделирования коммуникативных ситуаций – конфликтных, взаимодействия по горизонтали и вертикали. Такой подход тоже соответствует психологическим особенностям молодежной группы работников, которые готовы к изменениям, сензитивны к приобретению профессиональных умений и навыков. Эта стратегия требует длительной работы, но дает устойчивые результаты.

Наконец, возможна третья стратегия, основанная на внедрении управленцами комплексной программы улучшения социально-психологического климата (с участием психолога, социолога, экономиста, юриста). Данная стратегия внедряется «сверху», она более экономична, но менее демократична. Возможны также комбинации двух или трех стратегий.

Осуществление руководства кадрами будет эффективным при условии *учета психологических эффектов*, возникающих в процессе взаимодействия руководителя и подчиненных. Современный руководитель должен суметь осуществлять психологический анализ управленческой деятельности. Так, с психологической точки зрения руководство по принципу «исключения из правила», когда руководитель вникает в суть проблемы и сам принимает решение только в крайних случаях, имеет свои достоинства и недостатки. Преимущества: доверие подчиненным, сокращение нагрузки руководителя; недостатки: такое управление возможно только в хорошо организованных группах, а иногда оно неэффективно. Руководство на основе делегирования ответственности и полномочий подчиненным имеет достоинствами самостоятельность подчиненных, что особенно важно для молодежи, развитие у них навыков самоорганизации, а недостатком – ослабленность системы контроля, которая может снижать эффективность работы. Наконец, переход на самоуправление, самостоятельную системную модель руководства дает такие преимущества, как расширение полномочий сотрудников, регулярный контроль, участие всех работников в определении цели, но имеет и существенный недостаток – недостаточную готовность молодежи к самоуправлению и значительные затраты по внедрению данной модели.

Функции разных подсистем управления персоналом имеют определенное психологическое содержание, поэтому менеджер проводит психологический анализ подсистем управления персоналом и работает в сотрудничестве с психологом организации (если в ней создана

психологическая служба). Рассмотрим психологическую составляющую разным подсистем управления персоналом организации.

Психологическая составляющая профессиональных подсистем управления персоналом:

- подсистема условий труда – соблюдение требований психофизиологии, эргономики, психологических требований к технике безопасности, охране труда;
- подсистема трудовых отношений – регулирование групповых и личностных взаимоотношений, управление стрессами и конфликтами, социально-психологическая диагностика;
- подсистема развития инфраструктуры – диагностика степени удовлетворенности социально бытовыми условиями – общественным питанием, жилищно-бытовым обслуживанием, охраной здоровья, организованным отдыхом;
- подсистема разработки структур управления – психологический анализ сложившейся структуры управления, участие в разработке штатного расписания, психологические рекомендации по созданию организационных структур управления.

Психологическая составляющая функциональных подсистем управления персоналом:

- подсистема планирования, прогнозирования, маркетинга персонала – разработка психологических аспектов стратегии управления персоналом, психологический анализ кадрового потенциала;
- подсистема развития кадров – участие в обучении и переподготовке кадров, создании кадрового резерва, работа с кадровым резервом, планирование и контроль деловой карьеры, социально-психологическая адаптация работников;
- подсистема анализа и развития средств стимулирования труда – участие в нормировании трудового процесса с учетом психологических возможностей работника, закономерностей работоспособности-устомления, участие в разработке системы поощрения труда, оценка кадров, управление трудовой мотивацией;
- подсистема юридических услуг (психологическая подготовка к принятию и использованию юридических услуг).

В работе с молодежью особенно важна реализация таких функций управления, как регулирование групповых и личностных взаимоотношений в трудовом коллективе, управление стрессами и конфликтами, социально-психологическая диагностика; психологический анализ кадрового потенциала; участие в обучении и переподготовке кадров, создании кадрового резерва, работа с кадровым резервом, планирование и контроль деловой карьеры молодых людей, социально-психологическая адаптация молодых специалистов.

Таким образом, следует подчеркнуть, что психологический анализ состояния потенциальных и реальных трудовых ресурсов молодежи, а также

оптимизация системы управления с учетом психологических особенностей молодежной группы специалистов на современных предприятиях и в организациях составляют существенный резерв совершенствования эффективности трудовой деятельности и воспитания кадрового потенциала общества.

2.2. Психологические аспекты построения системы управления молодежным коллективом в организации

Построение системы управления персоналом предполагает проведение *психодиагностических исследований* для определения управленческих задач и решения проблем расстановки кадров. Рассмотрим факторы эффективности психодиагностики персонала, которые должны учитываться при построении системы управления трудовым коллективом.

Следует учесть валидность психодиагностических методик. Валидность – это способность методики выявлять те качества, для измерения которых она предназначена. Валидность определяет также надежность методики – ее устойчивость по отношению к влиянию случайных факторов, способность показывать один и тот же результат при первичном и повторном исследовании с помощью данной методики. Если методика валидна, то она обладает и надежностью. Надежность еще называют ретестовой валидностью.

Валидность психодиагностических методов определяется через корреляцию диагностических оценок с показателями профессиональной успешности. Методы психодиагностики персонала имеют примерно такие показатели валидности:

- интервью – 0-0,25;
- тесты достижений – 0,1-0,2;
- тесты интеллекта – 0,2-0,3;
- личностные тесты – 0,2-0,4;
- ситуативные методы (наблюдение в специально созданных ситуациях) – 0,2-0,3;
- суждения коллег – 0,3-0,5;
- биографические методы – 0,4-0,7.

Таким образом, принимая управленческие решения, целесообразно ориентироваться, прежде всего, на данные биографических методов (например, резюме) и суждения коллег (рекомендации с прежних мест работы, экспертные оценки по данному месту работы). Не исключается, однако, учет результатов и других методов (интервью, тестирование, ситуативные методы). Сочетание нескольких методик при проведении исследования работников повышает точность диагноза и прогноза.

Кроме валидности диагностических методик, на эффективность оценки и отбора кандидатов на ту или иную должность влияет квота селекции (жесткость отбора): чем меньше доля отбираемых кандидатов, тем выше эффективность отбора.

Чаще всего для диагностики персонала работниками отдела кадров используется интервью. Существует специфика проведения интервью при внешнем и внутреннем рекрутировании. При внешнем рекрутировании (прием на работу) обсуждается широкий круг вопросов о профессиональном развитии, образовании, организациях прежних работодателей, условиях

контракта. Проводится также сопутствующее наблюдение: оцениваются уверенность кандидата, экспрессивность, тактичность, культура речи, решительность, приспособляемость, степень напряжения и другие показатели. При внутреннем рекрутировании (переход на другую работу внутри предприятия) речь идет о перспективах карьерного роста, актуальных задачах работы, сильных и слабых сторонах работника, предпосылках развития. Для исследования и анализа этих аспектов используются приемы углубленного интервью (проективные вопросы, монолог работника, разбор и проигрывание профессиональных ситуаций).

Ситуативные методы диагностики основаны на наблюдении в специально инсценированных ситуациях. Такие методы особенно часто применяются при оценке деловых качеств молодых специалистов. К ситуативным методам относят метод «почтовой корзины», в котором за 1-4 часа по обрывкам корреспонденции (15-40 документов) надо составить заключение о сути проблемы, принять решение по проблеме, наложить резолюцию. Метод «презентации» предполагает подготовку рекламы (организации, услуг, продукции, себя как руководителя) и рекламный доклад примерно на 10 минут. К ситуативным методам относят наблюдение за работником в процессе групповой дискуссии, деловой игры.

Наблюдение как метод оценки работника проводится по «категориям» – единицам-интеракциям. Интеракции (взаимодействия с коллегами в процессе профессиональной деятельности), по Р. Бейлсу, делятся на «задачные» и эмоциональные, активные и пассивные, позитивные и негативные (по вкладу в работу группы и общую атмосферу), по стадиям работы (проблематизация, оценка, контроль, принятие решения, снятие напряженности, интеграция). Подсчитывается интерактивный профиль кандидата.

Принцип проведения биографического опроса – предположение об изоморфности ситуаций в прошлом и будущем. При биографическом опросе оцениваются такие факторы: вертикальная мобильность, реалистичность ориентаций, самостоятельность, ответственность, бесконфликтность, успех, стрессоустойчивость. Обсуждаются вопросы четырех уровней: 1 – общие, формальные; 2 – детализация, подробности карьеры; 3 – мнения по поводу профессиональной деятельности; 4 – суждения о ценностях (происходит постепенное углубление контакта).

Управление трудовым коллективом организации, особенно – молодежным коллективом, требует учета *психологических факторов эффективного управленческого общения*. Система управления профессиональным молодежным коллективом предполагает консультативную помощь педагога-психолога руководителям и его непосредственное участие в налаживании управленческого общения и разрешении производственных конфликтов.

Эффективное управленческое общение предполагает высокое качество использования управленческих решений с минимальными временными и энергетическими затратами.

В *структуре управленческого общения* можно выделить 3 стадии:

1. выдача распорядительной информации;
2. получение обратной информации;
3. выдача оценочной информации.

Наиболее уязвимой и конфликтогенной является первая стадия. Обозначим условия *эффективности управленческих требований*:

- разумная степень директивности;
- позитивный характер требований (минимизировать число запретов, представлять конечный результат без частиц «не»);
- инструктивность (указывать, каким способом добиться желаемого результата; формы инструктирования – показ, разъяснение, совет);
- доступность;
- предупреждающий, опережающий (а не запаздывающий) характер требований;
- тактичность;
- доведение до конца (до исполнения).

Соблюдение выделенных условий особенно важно контролировать в работе с молодыми сотрудниками, поскольку давление, авторитарность, обилие запретов могут вызвать противодействие молодых людей в силу обостренной потребности в самоутверждении и несоответствия стиля общения высоким притязаниям молодого специалиста. Недостаточная инструктивность и высокая сложность требований могут вызвать разочарование молодого сотрудника в профессии, стремление искать другую (более легкую) работу. Отсутствие своевременного контроля выполнения требований способствует формированию безответственности работника, появлению прокрастинации в выполнении поручений (откладывание выполнения намеченных дел «на потом»).

Молодой руководитель должен добиться не только понимания молодыми сотрудниками, но и принятия распорядительной информации.

Условия принятия информации руководителем:

- отсутствие рассогласования позиций руководителя и подчиненного;
- наличие личного интереса сотрудника при выполнении распоряжения (руководителю следует найти и показать личный интерес сотрудника);
- авторитетность источника информации.

При получении молодым сотрудником оценочной информации наиболее уязвимы моменты критики, воспринимаемой зачастую болезненно и вызывающей сопротивление, противодействие. Необходимо учитывать *психологические условия эффективности критики*:

- обоснованность;
- логичность;

- апелляция к аргументам собеседника (метод «бумеранга»);
- общая позиция доброжелательности и интереса к делу;
- сочетание критики с указанием положительных моментов;
- предложение конструктивных путей разрешения ситуации;
- тактичность.

В управлении молодежным коллективом и при построении управленческого общения с молодыми сотрудниками важно соблюдать *психологические условия эффективного слушания*, поскольку молодые люди очень сензитивны к проявлению внимания и уважения к высказываемым ими идеям, предложениям.

Эффективное слушание позволяет получить от собеседника полную и адекватную информацию, установить и поддержать доверительный контакт, стимулирует говорящего к продолжению общения и углублению самораскрытия. Базовыми условиями эффективного слушания выступают устойчивое направленное внимание и минимизация отвлечений, визуальный контакт, позитивная установка по отношению к партнеру.

Американский педагог и психотерапевт Г.Л. Лендрет образно сформулировал четыре условия эффективного слушания:

- «Я здесь» (меня ничто не отвлекает),
- «Я слышу тебя» (не упускаю ничего из сказанного),
- «Я понимаю тебя» (адекватно воспринимаю твои переживания),
- «Мне не все равно» (ты мне безразличен).

Неэффективное слушание способствует неполному или искаженному восприятию высказанного собеседником, вызывает у партнера чувство неудовлетворенности, разочарования, ощущение, что его не понимают. В памятке В. Маклени для слушателя обозначены параметры неэффективного слушания, которые подлежат коррекции. Выделяются такие нежелательные проявления:

- нетерпеливое ожидание слушателем возможности высказаться самому,
- стремление перебить говорящего,
- восприятие только желаемой информации,
- предубеждения по отношению к говорящему или к сообщаемому,
- наличие эмоциональных блокировок,
- отвлечения,
- непонимание расхождений с говорящим в понимании терминов и проблем,
- имитация слушания,
- отсутствие визуального контакта с говорящим и др.

Активное слушание подразумевает более вариативное и полное информирование собеседника о понимании сказанного и отношении к нему слушателя, при этом используются специальные приемы слушания, в частности – парафраз, редакция и вербализация. *Парафраз* – это наиболее полное, близкое к оригиналу повторение высказывания собеседника,

производимое с помощью перестановки слов в услышанной фразе, добавления вводных слов («Ты интересуешься тем, что ...», «Вы говорите, что ...», – далее следует повтор услышанной фразы); возможно дословное повторение, но с другой интонацией. Парафраз позволяет руководителю продемонстрировать, что он воспринял и понял обращенную к нему информацию, что он задумывается об ответе. Иногда с помощью парафразы решаются и иные задачи: например, руководитель, повторяя фразу сотрудника, предоставляет ему возможность оценить со стороны свое высказывание и найти изъяны – неточности, речевые ошибки и т.д. *Редакция* – это повторение наиболее значимой, с точки зрения слушателя, части высказывания партнера или видоизменение высказывания. Редактирование фразы собеседника позволяет учителю расставить смысловые акценты, направить разговор в определенное русло, уточнить высказывание, исправить неточности. *Вербализация* – высказывание слушателя, в котором содержится предположение о мотивах говорящего, побудивших его выразить определенную мысль. Например, руководитель предполагает, что высказанная идея заинтересовала сотрудника, что тот не уверен в правильности выражения мысли, что сотрудник хотел бы более получить более подробную информацию по интересующему вопросу и т.д. Разновидностью активного слушания можно считать *эмпатическое слушание*, которое содержит специальные действия, направленные не только на восприятие информации, но и на понимание чувств говорящего.

Одной из важных функций слушания является поддержка сотрудника, которая ситуативно реализуется как оказание помощи в случае конкретных затруднений, а в общевоспитательном плане и в перспективе – как стимулирование становления позитивной «Я-концепции». Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин описывают *тактики поддержки*: тактика «защиты», «помощи», «содействия» и «взаимодействия». Эти тактики могут своеобразно проявляться в процессе слушания. Тактика «защиты» предполагает смягчение негативных обстоятельств в ситуациях повышенной тревоги сотрудника, фрустрации, мнимой угрозы, неоправданной внешней блокировки активности. Тактика «помощи» направлена на создание благоприятных условий для самореализации неопытного сотрудника в проблемных ситуациях. Тактики «содействия» и «взаимодействия» представлены в единстве и являются этапами в развитии способности молодого сотрудника к совершению выбора.

В процессе профессионального общения могут реализоваться описанные Э. Берном *роли*, предполагающие определенную *тактику делегирования ответственности*, определенное отношение к нормам и правилам, разную степень самостоятельности в принятии решений («Родитель», «Дитя», «Взрослый»). Руководитель в роли «родителя» принимает ответственность на себя, следует усвоенным нормам и правилам поведения, доминирует в принятии решений. По отношению к сотруднику руководитель в роли «родителя» может быть контролирующим (преобладают

директивные требования, запреты, санкции) или опекающим (приоритетны советы, рекомендации, поддержка). Иногда руководители могут принимать неспецифичную для своего статуса роль «ребенка», которая подразумевает снятие с себя ответственности и делегирование ее другим, следование собственным импульсивным побуждениям, демонстрацию слабости и зависимости, поиск защиты. Разновидности роли «дитя» – ребенок естественный (увлекающийся, проявляющий непосредственность, доверчивость, при этом эгоцентричный, легкомысленный, капризный) и ребенок адаптированный (конформный, следующий внешним требованиям, неуверенный, стыдливый). В обоих случаях у руководителя проявляется инфантильное и неадекватное профессиональным задачам поведение: его действия слишком импульсивны, либо несамостоятельны и робки. Оптимальна для руководителя роль «взрослого», умеющего гибко учитывать ситуацию и действовать в соответствии с ней, проявляющего объективность, рационально распределяющего ответственность, принимающего решения, которые представляют интересы всех участников профессионального общения. Соотношение описанных ролевых позиций в значительной мере характеризует стиль руководства. Так, доминирование позиции «родителя» проявляется у авторитарных руководителей, «взрослого» – у менеджеров с демократическим стилем общения, позиция «ребенка» рельефно выступает при либерально-попустительском стиле.

Реализация выделенных Э. Берном ролевых моделей («Родитель», «Дитя», «Взрослый») соотносима с доминирующими типами *интерактивных «пристроек»*, описанными применительно к сценическим ситуациям теоретиком театральной педагогики П.М. Ершовым (1972). «Пристройка рядом» предполагает взаимодействие на равных, позицию сотрудничества, уважительного принятия мнений и поступков партнера. «Пристройка сверху» реализует позицию превосходства, демонстрации силы и влияния, унижения партнера. «Пристройка снизу» подчеркивает зависимое положение проявляющего ее, осуществляется через приспособление к партнеру, уступки, заискивание, демонстрацию слабости и несостоятельности. А.Б. Добрович [Добрович, 1987] дополняет данную типологию, особо выделяя позицию неучастия – фактического устранения от общения. Для авторитарной модели профессионального взаимодействия характерна позиция «пристройка сверху», подразумевающая приоритет требований, безапелляционность оценочных суждений руководителя, априорное предположение о большей зрелости и компетентности (во всех отношениях) руководителя по сравнению с сотрудником. Если у руководителя доминирует интерактивная «пристройка рядом», реализуется право молодого сотрудника на свободный выбор, на собственную точку зрения, подчеркиваются его сильные стороны. Высокий удельный вес проявления «пристройки снизу» в общем числе ситуаций профессионального общения характерен для неопытных или некомпетентных, неуверенных в себе руководителей; хотя ситуативно данная пристройка может быть

намеренно использована для стимуляции самоуважения молодого работника, для его активизации, передачи ему инициативы в работе.

Для анализа процесса профессионального взаимодействия и определения путей его совершенствования может быть применена типология *стратегий поведения в общении*, предложенная В. Сатир. Одной из ошибочных стратегий взаимодействия является *миротворчество*, предполагающее постоянное заискивание, политику уступок, стремление непременно угодить другому человеку и заслужить его одобрение, исключение настаивания и споров, полное принятие критики со стороны партнера по общению. Стратегия миротворчества зачастую имеет место у неуверенных в себе и неопытных руководителей. Попустительство сотрудникам используется неуверенным руководителем как средство завоевания их расположения. Противоположна описанной, но также неблагоприятна для руководства и общения в целом стратегия *обвинения*. Данная стратегия проявляется в форме агрессивного и упорного неприятия позиции другого человека, как нетерпимость к инакомыслию, надменность, фиксация на разногласиях и негативных моментах, непримиримость. Авторитаризм носителя этой стратегии характеризует недоверие к возможностям сотрудников, их подавление, чрезмерную требовательность и критичность. Негативно оценивается автором также стратегия *расчета*, которая характеризуется холодной рассудительностью, рациональным построением программ прогнозирования и избегания любых неприятностей при внутренней уязвимости ее носителя. Излишний рационализм руководителя при организации взаимодействия с сотрудниками скрывает его неуверенность и тревожность, способствует закрытости сотрудников и их формальному отношению к работе. *Отстраненность* как стратегия взаимодействия направлена на нивелировку руководителем фрустрирующих ситуаций, их игнорирование, при этом наблюдается рассредоточенность внимания, неадекватность действий относительно реальной ситуации, суетливость, странность поведения. Общение с сотрудниками в подобной манере вызывает у них снисходительное отношение к руководителю, оценку его как странного, что может стать барьером для восприятия даже очевидных достоинств менеджера. Каждая из названных стратегий свидетельствует о неуверенности и недостаточной коммуникативной компетентности руководителя. Адекватной В. Сатир считает лишь стратегию *гибкости* или *уравновешенности*, предполагающую открытое высказывание руководителем собственной точки зрения, учет мнений сотрудников, поиск конструктивных путей преодоления возникающих препятствий, свободу самовыражения руководителя, его внутреннюю гармонию, проявляющуюся в принятии решений и организации управленческого общения.

При определении стратегии сотрудничества руководителя и подчиненных целесообразно учесть *модели организации совместной деятельности*, описанные Л.Г. Уманским. *Совместно-индивидуальная* модель подразумевает распределение участков работы между членами

трудового коллектива и выполнение каждым своей части независимо от других. При подобной организации совместной деятельности контакты между сотрудниками и сотрудников с руководителем минимизированы, ограничен обмен идеями, мнениями, в усеченном варианте реализуется личный пример руководителя на сотрудников (он в большей мере воспринимается не как организатор и лидер, а как ответственный исполнитель). *Совместно-последовательная* модель предполагает, что каждый из участников общей деятельности выполняет свою часть работы по типу конвейера: после окончания определенного этапа работы предыдущим участником вступает следующий. В случае выбора совместно-последовательной модели наблюдается более выраженное взаимодействие участников общего процесса, по сравнению с первой моделью: дожидаясь своей очереди вступления в работу наблюдают труд предыдущих участников, предлагают некоторые идеи. Руководитель непосредственно контролирует процесс деятельности, его этапность, имеет возможность корректировать работу по мере ее выполнения, его комментарии воспринимаются и учитываются всеми участниками совместной деятельности. *Совместно-взаимодействующая* модель реализует одновременное участие в работе всех участников, их сотрудничество на всех этапах деятельности. Осуществляется совместное генерирование идей, коллективное принятие тактических решений, взаимодействие при выполнении отдельных фрагментов работы. Формируются творческие группы по выполнению отдельных участков работы, состав творческих групп постоянно меняется – участники подключаются к работе других групп, просят совета, приглашают на помощь по поводу выполняемого фрагмента работы; по мере продвижения деятельности контакты активизируются, все время осуществляется обмен мнениями и действиями. Руководитель имеет возможность быть активным соучастником работы, не только эффективно выполнять функции организатора, но и выступать в позиции соисполнителя, демонстрируя качественные способы деятельности.

При построении системы управления в организации руководителю следует учитывать *психологические механизмы (способы) воздействия на сотрудников*, в числе которых – убеждение, внушение, эмоциональное заражение, подражание, эмпатия.

Механизм убеждения предполагает воздействие на сознание партнера по общению посредством логичности и последовательности доводов. Убеждение основано на логическом упорядочивании фактов и следствий, логически правильном построении выводов. Целью убеждения выступает формирование или изменение взглядов и отношений собеседника. *Виды убеждения* – информирование, разъяснение, доказательство, опровержение. *Способы и приемы убеждения* разнообразны, среди них можно выделить, в частности, такие: указание достоинств или недостатков обсуждаемого предмета, явления; выстраивание положительной или отрицательной перспективы принятия исходного тезиса; последовательное оппонирование

отдельным аргументам, противоречащим принятию мнения; демонстрация на практике фактов, подтверждающих тезис; сравнение обсуждаемого тезиса с авторитетным мнением и анализ совпадений или расхождений с ним обсуждаемого тезиса; доведение опровергаемого тезиса до абсурда, противоречия; столкновение противоположных ценностей собеседника и демонстрация целесообразности выбора доказываемой альтернативы.

Действенность убеждения как способа воздействия в профессиональном общении определяется соблюдением ряда общих требований: логичность, строгость аргументации, доказательность выдвигаемых положений; личная убежденность и авторитет руководителя; учет состояния и психологических особенностей убеждаемого, определяющий доступность восприятия аргументов. Так, руководителю следует учесть истинную позицию убеждаемого, опираться на известные собеседнику факты, выявить «слабые звенья» в позиции собеседника – моменты, в истинности которых тот не до конца уверен. Недопустимо расхождение слова и дела руководителя: не соответствующие защищаемым взглядам поступки выступают контрдоводом и расшатывают систему аргументации. Эффективный процесс убеждения исключает возможные *ошибки аргументации*, в числе которых исследователи (например, Ф.Х. ванн Емерен, Р. Гроотендорст) выделяют, в частности, следующие: оказание давления на оппонента, нападки на его личность, приписывание оппоненту вымышленной точки зрения, искажение точки зрения убеждаемого, бравирование своими личными качествами, пропуск посылок, отсутствие общего принятия исходных посылок, смешение необходимых и достаточных условий, смешение свойств части и целого, абсолютизация успешности или неуспешности доказательства

Эффективной системой убеждающего взаимодействия, обеспечивающей принятие аргументов и доведение принятых позиций до уровня практического использования выступает метод контактного взаимодействия, разработанный Л.Б. Филоновым (1983) в юридической психологии и успешно применяемый в педагогической практике, в профессиональной подготовке и переподготовке руководителей.

Метод контактного взаимодействия (Л.Б. Филонов), включающий шесть стадий, предполагает технологически продуманное снятие психологических барьеров в общении и намеренное закрепление достигнутых на каждой стадии эффектов взаимодействия. Первая стадия – *подготовка партнера к общению* – направлена на то, чтобы вызвать у собеседника желание и готовность общаться. На данной стадии используются следующие психологические приемы: демонстрация согласия, игнорирование недовольства собеседника, поддержание общих тем для обсуждения, прием Сократа – постановка вопросов, чтобы собеседник был вынужден отвечать «Да». Вторая стадия – *поиск общих интересов* (увлечения, мнения, отношения) и актуализация позитивных эмоциональных реакций у собеседника, необходимых для дальнейшего развития беседы. Для

поиска совпадающих интересов задаются вопросы об интересах и мнениях собеседника, переключается его внимание на вероятные сферы общих интересов, демонстрируется интерес к обозначенным самим собеседником областям. Третья стадия – *обсуждение положительных качеств партнера*. До выделения достоинств собеседника очерчивается некоторый обобщенный идеал, анализируются ценимые инициатором беседы качества. Далее отмечаются некоторые позитивные черты, применяются такие психологические приемы, как выражение солидарности, восхищения, комплиментарный тон. Четвертая стадия – *переход к отрицательным качествам собеседника*, позициям разногласий с инициатором беседы. В начале развертывания данной стадии инициатор начинает критику с фиксации недостатков своих или других людей, предлагает дискуссию о том, являются ли отмеченные позиции недостатками, следует ли их корректировать. Далее реализуется постепенный переход к недостаткам собеседника, при этом задаются диагностические вопросы о том, не проявлялось ли у партнера обсуждаемое негативное качество, высказываются предположения о возможности проявления подобных недостатков у многих людей, в том числе – у собеседника, реализуются попытки косвенного выведения на негативные моменты. Эта тактика сопровождается выжиданием и действиями, ориентированными на релаксацию партнера, его поддержку и понимание. Пятая стадия – *обсуждение изменений обоих участников в результате беседы*. Реализатор метода контактного взаимодействия высказывает ожидание позитивных перемен в дальнейшем поведении партнера, подсказывает возможные перспективы перемен, выражает мнение о важности для него самого и для собеседника этих ожидаемых после беседы перемен; при этом обращает внимание на достигнутое в ходе беседы взаимопонимание. Шестая стадия – *принятие решения* – включает обсуждение дальнейших планов и программ сотрудничества. Используются такие психологические приемы, как ссылка на пример принятия решения в сходной ситуации, совет по поводу того, как поступить, обозначение контуров будущего решения и приглашение собеседника к уточнению деталей, предсказание успехов будущего сотрудничества на основе достигнутых решений.

Внушение как механизм общения подразумевает целенаправленное, часто – выраженное в словесной форме, неаргументированное воздействие с целью некритического принятия информации партнером. Как и при убеждении, основным средством внушающего воздействия является слово. В отличие от убеждения внушение исключает логический вывод, доказательства, при внушении достигается не согласие, а принятие информации. Можно выделить такие *виды внушения*: преднамеренное и непреднамеренное (по критерию наличия или отсутствия цели воздействия и осознанного применения усилий для ее достижения), прямое и косвенное (по содержанию и методам реализации. Общими *условиями эффективности* внушения являются: 1. установление отношений, благоприятствующих

внушению (субординация, доверие, авторитет руководителя); 2. адекватный способ конструирования формулы внушения (адресность, краткость, императивность); 3. учет индивидуальных качеств и состояния сотрудников на момент внушения (более внушаемы люди непосредственные, менее склонные к логическому анализу, заинтересованные в эффекте внушения); 4. соответствие внушаемого содержания задачам; 5. управление своими эмоциями со стороны руководителя, подбор точной формы для выражения своих чувств.

Приемы внушения многообразны, в частности, может быть использован прием *свидетельства* – приписывание внушаемой информации авторитетному лицу («Известный специалист отец считает...», «Один известный профессор сказал ...»), прием *апелляции* – ссылка на принятие внушаемого содержания референтной для сотрудника группой лиц («Всеми образованным людям известно ...» – далее следует внушаемое содержание; «Каждый воспитанный человек должен ...»). В профессиональном общении зачастую применяются также приемы, известные в психотерапевтической практике, например, используемые в эриксоновском гипнозе и нейролингвистическом программировании. Так, может применяться прием *связывания*, предполагающий имитацию причинно-следственной связи очевидного и внушаемого факта с помощью средств языка, например: «Чем внимательнее вы работаете, тем дружнее становится ваш коллектив», прием *смысловой неопределенности* внушаемого содержания, которое сотрудник наполняет понятным ему смыслом: «Твои способности уже проявляются», «Этому легко научиться», прием *скрытой команды*: «Ты можешь начать работать», *скрытого вопроса*: «Мне будет интересно узнать твое мнение». Эффективны также прием *оценочных суждений*, подразумевающий оценку внушаемого факта как очевидного: «Хорошо, что ты работаешь сегодня с таким интересом!», прием *предписания осознания*, подводящий к тому, что собеседник может просто не осознавать якобы очевидный факт: «Понимаешь ли ты, что сегодня работал с интересом?», «Замечал ли ты, какие интересные идеи высказываешь?». Наконец, используется прием, известный в психологии как *пресуппозиция* – *предварительное предположение*, создающий видимость альтернативы, но содержащий предварительно заданное содержание, которое не меняется в случае любого выбора: «Ты дашь будешь работать сверхурочно сегодня или завтра?».

Посредством механизма *заражения* происходит непосредственная передача эмоционального заряда партнеру по общению. Заражение происходит помимо смыслового воздействия или дополнительно к нему. Заражение позволяет руководителю создать определенный эмоциональный настрой в коллективе, овладеть инициативой в общении на основе вызванного к предмету обсуждения интереса, сплотить группу, объединив ее общим настроением. Виды заражения – *произвольное*, вызываемое намеренно, и *непроизвольное*, происходящее без специально поставленной цели изменить эмоциональный настрой аудитории. *Условиями*

эффективности заражения выступают достаточная величина эмоционального заряда у самого руководителя; учет настроения коллектива (при наличии общего эмоционального фона, не совпадающего с индуцируемым руководителем, заражение затруднено или невозможно); владение вниманием аудитории, инициативой в общении; численность аудитории (если она достаточно велика, то легче осуществляется заражение и более выраженным может быть его эффект); адекватная дистанция общения (не слишком близкая). Не случайно в организациях торжественные акты вручения благодарственных писем, грамот и т.д. или ситуации вынесения выговоров проводятся в достаточно большой аудитории при особой пространственной организации общения: например, проводится общее собрание, руководитель находится в президиуме, стремится через содержание сообщения, мимику, пантомимику, интонационное построение фраз создать соответствующий случаю настрой аудитории.

Подражание как механизм профессионального общения руководителя с подчиненными – копирование образцов поведения, демонстрируемых руководителем или отмечаемых им у других людей и предлагаемых в качестве эталонов. *Функции* подражания: овладение способами поведения и деятельности, формирование взглядов, личностных качеств с опорой на образец – источник для подражания. Выделяют следующие *виды* подражания: внутреннее и внешнее, сознательное и бессознательное, устойчивое и неустойчивое. Можно провести более детальную классификацию эталонных (ориентированных на подражание) воздействий руководителя по нескольким группам критериев. Так, вычленяется группа критериев эталонного воздействия, связанных с организацией профессиональной деятельности. По степени *выраженности целеполагания* эталонные воздействия руководителя могут быть специально планируемыми, преднамеренными, но специально не планируемыми, непреднамеренными; по степени *развернутости обратной связи* (контроля) – специально контролируемые и неконтролируемые; по *содержанию демонстрируемых образцов* (функциям) – положительными (руководитель как образец профессионального мастерства, вежливости, ответственности, честности, такта, культуры речи, оптимизма, аккуратности, заинтересованного отношения к делу и т.д.) и отрицательными (образец бестактности, равнодушия, эгоизма, вещизма, циничного поведения, психологического манипулирования другими людьми и т.д.). По *форме*, в которую облечен прием эталонного влияния, можно выделить *эталонные воздействия поступком* (ситуации повседневного поведения); *словесные методы эталонного воздействия* (сравнение со случаем из жизни руководителя). Следующая группа критериев для классификации отражает восприятие учащимися эталонного воздействия. По степени *осознанности* сотрудниками эталонного поведения руководителя можно выделить воздействия осознаваемые, не полностью осознаваемые, неосознаваемые, неадекватно осознаваемые, по степени *привлекательности* эталонные воздействия могут

представлять аспекты поведения руководителя, привлекательные для сотрудников, нейтральные, негативно оцениваемые. Наконец, третья группа критериев отражает *действенность воспитательного примера руководителя*. С точки зрения *общей эффективности* эталонные воздействия можно подразделить на эффективные, неэффективные и имеющие обратный эффект, то есть вызывающие протестное поведение сотрудников, противоположное демонстрируемому образцу; по *быстроте восприятия примера* можно вычленить воздействия, влияющие сразу или после некоторого периода осмысления, отсроченные; по *широте влияния* бывают эталонные воздействия, воспринимаемые большинством или меньшинством сотрудников, отдельными сотрудниками; по *глубине влияния* воздействия могут быть внешними и внутренними, касающимися формы поведения или глубинных сторон личности; по *устойчивости восприятия примера* влияние может быть устойчивым, длительным или неустойчивым, ситуативным.

Предложенная классификация видов эталонного воздействия может использоваться для контроля процесса и результатов влияния примера руководителя на сотрудников и совершенствования профессиональной деятельности в данном аспекте, зачастую выпадающем из поля зрения руководителя и слабо поддающимся специальному анализу и рефлексии.

Эмпатия как способ общения предполагает проникновение его субъектов в переживания другого человека посредством эмоционального «вживания», «вчувствования», эмоциональный отклик на аффективные состояния партнера по общению. Возникающие при эмпатии переживания в момент актуализации слабо рефлектируются. Различают *эмоциональную эмпатию*, основанную на механизмах проекции и подражания аффективным реакциям партнера по общению, *когнитивную эмпатию*, подразумевающую интеллектуальные процессы сравнения и аналогии, *предикативную эмпатию* как способность предсказывать эмоциональные реакции другого в конкретных ситуациях. Выделяют также *рациональную эмпатию* (я вас понимаю), *эмоциональную эмпатию* (я вам сочувствую), *действенную эмпатию* (я вам помогу), *опережающую эмпатию* (я могу вам помочь).

Формами эмпатии выступают сопереживание и сочувствие. *Сопереживание* рассматривается как «переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним», а *сочувствие* – как «переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого» (Краткий психологический словарь, 1998, С. 461). В отличие от механизма заражения, также предполагающего «подключение» к чувствам партнера по общению, эмпатия непосредственно относится к эмоциональному состоянию другого человека, а не предмету, их вызывающему (например, продукт труда).

Функции эмпатии – более глубокое понимание субъектов общения, детерминация поведения руководителя с учетом эмоциональных состояний партнера по общению. Низкая эмпатия чаще проявляется у людей эгоцентричных, непластичных, замкнутых, высокая – у интеллигентных,

творческих, эмоциональных, общительных, снисходительных в оценках, толерантных, альтруистов. У женщин эмпатия, в целом, несколько выше, чем у мужчин, однако у женщин существует тенденция более эмпатийного восприятия людей противоположного пола, по сравнению с представителями своего пола, а у мужчин уровень проявления эмпатии примерно одинаков по отношению к представителям обоих полов. Для молодых руководителей зачастую характерна проекция на сотрудников своих эмоциональных состояний, ошибочное приписывание им неадекватных эмоций.

Стили профессионального общения рассматриваются как отражение традиционно выделяемых психологами *стилей руководства* – авторитарного, демократического, либерального.

Для руководителя с *авторитарным* стилем общения молодой сотрудник выступает не как равноправный партнер и субъект, а как объект руководящего воздействия. Решения принимаются единолично, руководитель не обосновывает своих действий перед сотрудниками; доминируют такие средства воздействия, как требование, инструктаж, назидание, поучение, порицание; осуществляется жесткий контроль за выполнением предъявленных требований. Характерна чрезмерно строгая оценка сотрудников, необоснованно используются ограничения и запреты, делается много дисциплинарных замечаний. Формы контроля сотрудников маловариативны, вопросы шаблонны, редко комментируются мнения и оценки руководителя, в коллективе создается нервная обстановка.

Руководитель с *демократическим* стилем общения рассматривает молодого сотрудника как равноправного партнера, коллегу в совместном поиске производственных решений. Принимаемые решения руководитель обсуждает с сотрудниками, учитывает их мнения, поощряет инициативу и самостоятельность. В руководстве используются такие методы, как побуждение к действию с опорой на внутренние стимулы сотрудника, предложение, совет, просьба, ободрение, поддержка. Руководитель часто использует неимперативные формы обращений к сотрудникам, часто прибегают к диалогу, демонстрируя заинтересованность беседой. В общении руководитель проявляет терпение и такт. Если сотрудник испытывает неловкость или смущение, руководитель выражает ободрение, общение отличается интенсивностью и доверительностью. В целом, руководителю свойственна спокойная, дружелюбная, одобрительная манера общения.

При *либеральном* стиле общения руководитель отстраняется от принятия решений, предоставляя инициативу коллегам, организация и контроль деятельности сотрудников осуществляются без системы. Руководитель часто попустительствует сотрудникам, уступает им, занимает в общении соглашательскую позицию.

В.Б. Ольшанский, сравнивая разные стили руководства и общения, отмечает, что при попустительском (либеральном) стиле количественные и качественные показатели деятельности группы минимальны, удовлетворения от общения не наступает. При авторитарном стиле можно добиться очень

высоких количественных результатов на определенном отрезке деятельности, однако нередко проявляется враждебность в отношении к авторитарному руководителю, часто – такие негативные симптомы взаимодействия, как покорность и заискивание, недовольство, напряжение, что отрицательно сказывается на отношении к дальнейшей работе и ее результатах. При демократическом стиле руководства количественные ситуативные показатели деятельности могут быть несколько ниже, чем при авторитарном, но зато возникает желание работать, повышается качество и оригинальность исполнения, активизируется творческий потенциал исполнителей, отмечается дружелюбность и душевность во взаимоотношениях, возникает чувство гордости за общие успехи и готовность к трудностям.

Целесообразно участие руководителя в оптимизации управленческого общения в профессиональном коллективе и разрешении производственных конфликтов.

Конфликт есть обострение противоречия, которое принимает форму разногласий и выражается столкновением противоположных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов, актуализирует эмоциональную напряженность субъектов.

В структуре конфликта выделяется его объект (предмет разногласий), субъекты (противодействующие стороны), конфликтная ситуация (столкновение субъектов, включающее инцидент – событие, при котором одна из сторон начинает противодействовать другой, ущемляя ее интересы, и развитие конфликта – открытое противодействие другой стороны).

Ю.В. Платонов описывает *стадии развития напряженности в ситуации конфликта*:

- 1) фоновый уровень напряженности;
- 2) скрытое нарастание напряженности;
- 3) проявление напряженности, рост недовольства, осознание конфликтности;
- 4 обострение, переход напряженности в острый конфликт, появление инцидента;
 - 1) взрыв – ускоренное развитие конфликта;
 - 2) кульминация – пик конфликта;
 - 3) спад напряженности до фонового уровня, прекращение конфликта.

Конфликт считается разрешенным, если устранена его причина – конфликтная ситуация; устранение инцидента не означает ликвидации конфликта.

Классификация конфликтов может быть проведена по разным основаниям.

Конфликты в системе отношений «по вертикали» могут возникать по инициативе руководящей стороны – сверху вниз, или по инициативе руководимого субъекта – снизу вверх.

По глубине и динамике протекания конфликты могут быть глубокими и поверхностными, длительными (затяжными) и кратковременными, могут иметь разную степень напряженности.

По *результату* конфликты могут быть конструктивными или деструктивными, ведущими к налаживанию и гармонизации отношений или к их ухудшению, стимулирующими развитие личности, группы или тормозящими развитие.

Н.В. Гришина выделяет три модели протекания производственных конфликтов. Первая модель – «деловой спор» – подразумевает рассогласование по отдельному вопросу, уверенность участников в возможности разрешения конфликта, доброжелательное восприятие партнера по общению, сохранение прежнего объема общения, присутствие неофициального компонента общения, взаимодействие по типу сотрудничества, тактику убеждения партнера, конструктивный вероятный исход конфликта. Вторая модель – «формализация отношений» – предполагает рассогласование по ряду вопросов, отсутствие уверенности в возможности разрешения конфликта, дистантное восприятие партнера, ограничение объема общения и отсутствие неофициальных отношений, взаимодействие по формально предписанным правилам. Для третьей модели – «психологического антагонизма» – характерны неопределенная зона рассогласования позиций, имеющая тенденцию к расширению, нежелание урегулировать конфликт, неприязненное восприятие партнера, минимальный объем общения, фактический отказ от взаимодействия, явное противодействие, деструктивный вероятный исход.

Основные задачи *профилактики деструктивных конфликтов* заключаются в следующем:

- учет индивидуальных особенностей участников конфликта;
- демонстрация образцов высокой культуры поведения и общения, тактичности, уважения и понимания;
- развитие знаний у членов группы о средствах общения, нормах поведения;
- развитие самоконтроля и самооценки вероятных субъектов конфликта;
- самоанализ эффективности общения в трудных ситуациях.

Методы профилактики конфликтов: беседа, разъяснение, требование, создание «ситуации успеха», поощрение, наказание, игра, упражнение, поручение, эталонное воздействие личным примером, создание общественного мнения.

Основные правила поведения в конфликтной ситуации: признание оппонента, демонстрация понимания его роли, выяснение точки зрения оппонента, его чувств, четкая формулировка предмета обсуждения, установление общей точки зрения, выяснение разъединяющих моментов, уточнение проблемы, поиск и принятие общего решения.

Г. Дьяконов описывает технологию диалогического *разрешения конфликтов*, включающую эффективное слушание и говорение, а также

методику целесообразного посредничества при разрешении наиболее трудных конфликтных ситуаций.

Технология эффективного слушания предполагает проявление *эмпатии*, *валидизацию* (подтверждение переживаний другого человека, понимание степени их серьезности), *прояснение ситуации* конфликта с помощью специально задаваемых оппоненту вопросов, *обобщение* (перефразирование проблемы или ее главных моментов с целью достижения единства в понимании проблемы). В позиции слушающего рекомендуется проявлять терпимость, не прерывать собеседника, избегать оценочных суждений и советов, предоставив возможность оппоненту самому сделать соответствующие выводы.

Условиями эффективного говорения при разрешении конфликтов выступают *рефлексия* (возвращение к проблемным моментам и повторный анализ складывающейся ситуации), *точность*, *объективность* (следование фактам и событиям, а не собственным интерпретациям), *признание равноправия* партнера при выяснении спорного вопроса, поддержание атмосферы доверия и уважения, *прояснение своих чувств*, желаний и потребностей (но после выяснения фактов и событий конфликта), *конкретность* учета важных и реальных факторов конфликта, в том числе своего поведения, *избегание неконструктивного поведения* – домысливания мотивов собеседника, высказывания обвинений, оценочных суждений, сверхобобщений со словами «всегда» или «никогда», сокрытия собственных оплошностей.

Методика посредничества представляет собой специально организованную форму общения конфликтующих сторон с участием нейтрального, незаинтересованного лица. Посредник принимает на себя часть эмоциональной нагрузки конфликта, помогает оппонентам развернуто представить точки зрения, наметить предметно-содержательные и личностно-коммуникативные аспекты проблемы, перейти к прямому диалогу. Посредник не должен подсказывать конкретные идеи и решения, его задача – способствовать формированию атмосферы управляемого общения. Посредником при урегулировании сложных конфликтных ситуаций может быть психолог-консультант.

Принципы преодоления конфликтов:

беспристрастная позиция; саморегуляция; активность; корректность.

Приемы преодоления конфликтов:

выход чувств; локализация конфликта; эмоциональное возмещение;

участие авторитетных лиц; принудительное слушание; обмен позиций;

внешняя фиксация позиций;

конструктивная критика с указанием положительных моментов.

2.3. Роль практической психологии в сфере оптимизации управления молодежным трудовым коллективом

Эффективность управления профессиональным коллективом повышается при условии создания в организации (на предприятии) психологической службы, выступающей одним из звеньев системы управления.

Обозначим *принципы, функции и практические задачи работы психологической службы в организации.*

Общие принципы функционирования психологической службы:

принцип активного согласования системы «человек – организация» (обеспечение комфортной рабочей среды, психологический анализ условий труда, взаимоотношений в трудовом коллективе, коррекция системы отношений по вертикали);

принцип регулирования психологического климата;

принцип оптимизации взаимоотношений в коллектив;

принцип оптимизации взаимодействия в системе «человек – машина».

Психолог участвует в управлении персоналом непосредственно и косвенно – через консультирование управленцев.

Рассмотрим этические принципы работы психологической службы.

1. Принцип компетентности предполагает, что психолог обязан выполнять только те виды профессиональной деятельности, к которым он подготовлен, по которым необходимыми знаниями и навыками, демонстрирует профессиональные компетенции, имеет соответствующие полномочия (сертификаты, дипломы). Для соблюдения данного принципа необходимо следовать ряду правил:

- *правило сотрудничества с клиентом* как полноправным субъектом взаимодействия с психологом; данное правило подразумевает, что клиента необходимо уведомить о возможностях психологической помощи, об уровне компетентности психолога, об особенностях психологической помощи, условиях сотрудничества с психологом;

- *правило профессионализма в общении*, которое предусматривает учет психологических особенностей клиента, выявляемых в ходе беседы с ним и наблюдения за его поведением, умение актуализировать у клиента позицию открытости, готовности общаться, доверия, вызвать чувство симпатии;

- *правило обоснованности выводов психолога* означает, что они должны быть лишены субъективности, пристрастности, должны отличаться корректностью.

2. Принцип ненанесения ущерба («не навреди») означает, что процесс и результаты психологической деятельности должны быть совершенно безопасны для клиента, лишены побочных негативных эффектов; последствия психологической помощи не должны вредить также членам

семьи и ближайшему социальному окружению клиента. Данный принцип включает соблюдение следующих правил:

- *правило взаимоуважения психолога и клиента* означает, что отношение психолога к клиенту должно быть доброжелательным, безоценочным, ориентирующимся на нормы и ценности клиента, обоюдно тактичным, взаимное вежливым и предполагающим соблюдение оговоренных условий взаимодействия;

- *правило безопасности применения методов и приемов работы* подразумевает использование психологом только проверенных и хорошо освоенных методов работы, корректность использования профессиональных методик, непредвзятость по отношению к клиенту, личную ответственность психолога за результаты применения методов профессиональной деятельности;

- *правило предупреждения неправильных действий клиента* – профилактики скоропалительных решений и действий, к совершению которых клиент еще не готов, исключение необдуманной передачи информации третьим лицам, если они могут нарушить предполагаемую психологом систему коррекционной работы.

3. *Принцип объективности* психолога исключает всякую предвзятость в отношении к клиенту и его проблемам. Соблюдение этого принципа конкретизируют следующие правила:

- *правило соответствия применяемых методик* целям психологической деятельности, возрасту, образованию, состоянию клиента;

- *научности результатов работы*, их адекватности психологическим особенностям и проблемам клиента, задачам профессиональной деятельности;

- *взвешенности сведений*, сообщаемых клиенту, их ориентированности на учет проблем и интересов клиента.

4. *Принцип конфиденциальности*, предполагающий соблюдение профессиональной тайны, неразглашения процесса и результатов психологической деятельности вне согласованных с клиентом условий. Для реализации данного принципа необходимо следовать таким правилам:

- *правило кодирования сведений* о клиенте предусматривает использование условных обозначений, фиксирующих информацию интимного содержания в записях консультанта и на персональных учетных карточках клиента; не следует указывать в протоколах психолога фамилию клиента, место его работы, адрес проживания;

- *правило контролируемого хранения сведений* подразумевает, что доступ к материалам работы психолога с клиентом может иметь только психолог, иногда (только при согласии клиента) другие психологи, лечащий врач, руководитель;

- *правило корректного использования сведений* требует исключения их открытого обсуждения и передачи другим лицам.

5. *Принцип осведомленного согласия* заключается в том, что клиент и психолог должны быть своевременно извещены о целях, средствах, процедуре, использовании результатов психологической деятельности и принимают добровольное участие в процедурах психологической диагностики, консультирования, коррекции. Соблюдение данного принципа предполагает выполнение следующих правил:

- *своевременного и полного оповещения* клиента и психолога об условиях, задачах, особенностях психологической деятельности;
- *гарантии анонимности* получаемых психологом сведений о клиенте;
- *предупреждения о добровольности участия* в процедурах психологической диагностики, консультирования, коррекции.

Профессиональный отбор – процесс практического выделения из данного контингента тех потенциальных работников, которые способны обеспечить максимальную эффективность выполнения профессиональной деятельности. Эффективность оценивается по следующим критериям: продуктивность (объем работы), минимальность затраченного времени, оптимальность затрат усилий, отсутствие допущенных ошибок.

Принципы профессионального отбора: научной обоснованности, актуальности, системного подхода, личностного подхода, деятельностного подхода, комплексности, активности отбора, адаптивности критериев, дифференцированного прогнозирования, практичности. Этапы профессионального отбора: профессиографический, выбора психодиагностических методов, психодиагностический, прогностический. Участие психолога в профотборе снижает брак на 25-40%, аварийность – на 40-70%, уменьшает затраты на подготовку специалистов на 30-40%.

Психологическое сопровождение процесса адаптации работника включает *участие в профессиональном обучении и подготовке персонала* (лекции, активное социально-психологическое обучение – тренинг сенситивности, деловые игры, групповые дискуссии, организационно-деятельностные игры).

Деловая игра – разыгрывание законченных элементов профессиональной деятельности, включающих цели, задачи, действия, контроль и оценку результатов – является одним из наиболее эффективных методов активного обучения специалистов и апробации различных подходов к выполнению профессиональной деятельности, способов и средств ее осуществления. Условность игры позволяет субъектам абстрагироваться от сложившейся системы взаимоотношений с коллегами и проследить обусловленность имитируемых межличностных отношений логикой производственной деятельности; символический характер игры снимает субъективные барьеры для проявления творческих способностей и инициативы; неопределенность стимулирует к принятию самостоятельных творческих решений, поскольку участники лишены возможности действовать по алгоритму; ситуация пространственно-временного сжатия делает игровую деятельность

динамичной и насыщенной событиями. Вступая в игру по мотивам любопытства, необходимости, из желания проявить себя, укрепить свой авторитет и т.д., участники игры, начав активно принимать решения, все больше втягиваются в логику игрового действия, на первый план выходят собственно деятельностные мотивы. Деловая игра в отличие от традиционных методов обучения содержит средства личностного вовлечения ее участников в учебный процесс, воздействия на их мотивационную сферу, кроме того, деловая игра содержит в себе возможности изменения иерархии мотивов личности – формирования и выдвижения на первый план мотива освоения имитируемой в игре деятельности. В игре в безопасной, символической форме могут перестраиваться организационные отношения между членами коллектива, в результате чего они получают шанс испытать свои силы в новой для каждого роли; могут моделироваться производственные проблемы, конфликты (например, несоответствие между ресурсами и целью, противодействие руководства и др.) и разнообразные пути их разрешения; могут воссоздаваться также организационные отношения (например, ситуации соревнования, руководства-подчинения, сотрудничества с референтными лицами). Деловая игра формирует у обучаемых многие профессионально необходимые качества: способствует воспитанию принципиальности; ответственности; правильного отношения к справочной информации и умения пользоваться ею при решении практических задач; позволяет отрабатывать навыки работы в коллективе и с коллективом; навыки технически и литературно грамотного изложения своих мыслей, аргументации решений и др.

Проблемно-деятельностная игра, представляющая собой разновидность деловых игр, определяется как процесс поиска консенсуса в ходе осмысления каждым ее участником сущности производственных проблем и коллективного определения (выработки) путей разрешения противоречий, сдерживающих развитие предприятия. Участие в таких играх позволяет задуматься над проблемой и своей ролью в ее появлении и решении, сформулировать и выразить собственные мысли о причинах возникновения противоречий и возможных способах их разрешения в практической деятельности, выслушать мнение коллег и найти общее нестандартное решение. Игра формирует индивидуальный стиль мышления ее участников, способность предвидеть последствия принимаемых решений, чувство личной и коллективной ответственности за преобразования и их результаты, она учит сотрудничеству, мотивирует профессиональный поиск, т.е. стимулирует развитие инновационных процессов, способствует взаимодействию и развитию горизонтальных связей между всеми участниками управляемого производственного процесса. В процессе взаимодействия цели, содержания, средств и результата игры продуцируется инновационное решение проблем и одновременно осуществляется рефлексивное преобразование личности играющих.

Я.С. Гинзбург анализирует роль игрового моделирования как способа разработки и внедрения инноваций. Он отмечает такие позитивные аспекты его применения, как повышение реалистичности постановки проблем, подлежащих решению, вследствие активизации участия игроков в их выявлении; улучшение качества проектов нововведений благодаря более тщательной проработке их пользователями; снижение уровня неопределенности у пользователей благодаря их раннему ознакомлению с содержанием нововведения; усиление стимулов к применению нововведений в деятельности пользователей. Игровой эксперимент может проводиться на разных этапах инновационного процесса: на этапе предпроектного обследования, проектирования, внедрения; при этом могут решаться задачи подготовки пользователей к внедрению нововведений; формирования у них исследовательских (конструктивных, аналитических, рефлексивных, проектировочных) умений; отработки профессионально необходимых навыков деятельности в соответствии с инновационными изменениями.

Эффективным методом, реализующим задачи разработки и внедрения инноваций и профессионального развития является «*мозговая атака*» («брейнсторминг»), основанная на разработанной А. Осборном методике проведения групповых дискуссий. Суть дискуссии такого плана состоит в том, что для выработки коллективного решения группа разбивается руководителем на две части – «генераторов идей» и «критиков»; задача первых заключается в выработке как можно большего количества предложений относительно рассматриваемой проблемы (предложения могут быть неаргументированными, даже фантастическими, главное требование состоит в их многообразии; критике они на первом этапе работы не подвергаются). Задача вторых – отбор наиболее интересных альтернатив (около 10% из числа выдвинутых) на следующем этапе обсуждения проблемы. Одним из вариантов проведения групповой дискуссии является разработанный У. Гордоном метод синектики (буквально: соединения разнородного), выступающий разновидностью «брейнсторминга». На первом этапе дискуссии также вырабатывается множество разнообразных, а в данном случае – даже противоположных, взаимоисключающих предложений. Для этого в группе выделяются «синекторы» – инициаторы дискуссии, наиболее активно заявляющие свою позицию и противопоставляющие ее мнению других членов группы; задача синекторов – показать присутствующим крайности в решении проблемы с тем, чтобы всесторонне оценить их. В ходе дискуссий эти крайности отбрасываются, проводится экспертиза мнений и принимается решение, удовлетворяющее всех. Групповая дискуссия включает работников в ситуацию активной исследовательской деятельности, формирует у них исследовательскую профессиональную позицию, навыки совместной творческой деятельности, рефлексивные умения, ответственность за принимаемые решения.

Рефлексивно-ролевая игра (А.Н. Тюков) является эффективной формой обучения взрослых, поскольку позволяет актуализировать внутреннюю

мотивацию формирования новых знаний, умений и навыков, а также способствует снятию психологических барьеров к переучиванию, помогает преодолеть свойственную многим авторитарным педагогам тенденцию сопротивления. Обучающие игры с выраженным рефлексивным звеном представляют собой квазиисследовательскую деятельность по актуальным проблемам; в процессе игры происходит столкновение различных теоретических позиций (группы «теоретиков» и «оппонентов» защищают тезисы и антитезисы) и ведется поиск эффективного решения поставленных проблем («критики» находят уязвимые места обеих позиций, «координаторы» направляют диспут на позитивное взаимодействие, выработку решения), далее осуществляется рефлексия на процесс и результаты дискуссии. Рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты игры формируют у субъектов исследовательское и творческое отношение к действительности. А.Н.Тюков считает, что рефлексивные игры имеют по сравнению с деловыми играми преимущество анализа и оценки не только результатов и уже сложившихся способов деятельности, но также самого содержания деятельности и новых, складывающихся способов ее осуществления, самоорганизации. Процесс перенесения внимания с продуктов и результатов мыслительных действий на способы и логику развития исследования является в этих играх предметом специальной организации: тенденции игрового взаимодействия и развития ситуации игры постоянно отображаются с помощью специальных схем перед лицом участников.

Одной из задач психологической службы является формирование эффективной рабочей группы в организации.

Рабочая группа (команда) – коллектив сотрудников, выполняющих определенное задание в организации. Команда – группа с четко очерченным составом людей, дифференциацией ролей, с четко обозначенными задачами, результат выполнения которых может быть вычленен и измерен. В команде наблюдаются такие психологические эффекты: растет способность к выполнению последующих заданий, группа приносит ее членам удовлетворение, не фрустрирует их потребности, не напрягает, не угнетает.

Стадии формирования команды:

- 1) предварительная работа – составление задания, обдумывание временных затрат, ресурсов, степени необходимых усилий, знаний, умений, навыков; распределение власти и ответственности;
- 2) создание условий для выполнения задания – отбор сотрудников, формулировка задания, обеспечение автономии группы, организационная поддержка, привлечение консультантов;
- 3) построение команды – определение границ группы, определение ответственности членов команды, осознание спорных моментов, достижение согласия, определение групповых норм, распределение ролей, консультация психолога;

4) обеспечение необходимой поддержкой – осознание себя командой как единого целого, извлечение опыта из совместной деятельности, изучение группой технологий обсуждения, порождения идей, выбора альтернатив; при необходимости – замена членов команды.

Важным аспектом работы по командообразованию является *организационное стимулирование инновационной деятельности* молодых сотрудников через создание таких структурных подразделений производственного коллектива, как методический и экспертный советы, творческие и экспертные группы сотрудников. Приемы организационного стимулирования:

- делегирование части организаторских функций новым структурным подразделениям, временным творческим группам;
- организация инертных в отношении инновационной деятельности сотрудников через объединение их в составе творческих групп с работниками, реализующими инновационные идеи;
- включение каждого сотрудника в состав нескольких творческих групп, занимающихся совершенствованием разных сторон деятельности организации, с целью обеспечения эталонных воздействий (положительный пример), обмена опытом, актуализации соревновательного момента, расширения сферы профессионального самоутверждения, поиска новых, нестандартных вариантов решения профессиональных задач;
- целеполагание по согласованию проектов, разрабатываемых группами сотрудников;
- осуществление взаимозаказа и экспертизы производственных проектов компетентными группами работников;
- включение психологов в состав творческих и экспертных групп с целью стимулирования генерации идей, осуществления части контрольных и регулятивных функций;
- привлечение научных руководителей, внешних экспертов к работе творческих групп.

Необходимо включение сотрудников в деятельность по анализу реального производственного процесса, предполагающего знание современной научной литературы, с целью активизации самообразования. Используемые приемы стимулирования самообразования:

- предложение заданий по анализу разных аспектов производственного процесса в соответствии со специально разработанными схемами; выполнение заданий требует применения знаний, например, о целях, методах, формах, средствах совершенствования профессиональной деятельности, организации групповой работы;
- демонстрация образцов анализа производственной деятельности;
- указание теоретических источников, использование которых поможет провести требуемый анализ;

- выборочное информирование о новых идеях, концепциях, технологиях с целью проведения сопоставительного анализа применяемых форм и методов работы, достигаемых результатов;
- указание в схемах анализа научных источников и фамилий авторов, идеи которых использованы при их составлении;
- сравнительная оценка глубины, четкости, полноты анализа аспектов производственной деятельности, проведенного разными группами (наряду с демонстрацией образцов анализа имеет место актуализация соревновательного момента);
- наглядная фиксация результатов проводимого анализа, в том числе его недостающих звеньев, пробелов;
- документальное оформление выполнения заданий.

Целесообразно создание проблемных ситуаций на основе мониторинга, стимулирующих исследовательскую деятельность, профессиональный поиск. Приемы проблематизации:

- формулирование запроса на определение причин тех или иных явлений, фактов, отмеченных в ходе мониторинга;
- оформление результатов социологических и психологических исследований в виде сравнительных таблиц, схем, графиков, диаграмм;
- условное выделение оппонированных групп, которые должны, соответственно заданной роли, обосновывать неизбежность отрицательных результатов или демонстрировать перспективы их преодоления;
- вычленение и обозначение противоречий обобщения опыта с привлечением данных мониторинга;
- демонстрация расхождений данных, полученных в результате опроса сотрудников разных подразделений.

Оправдано проведение социально-психологического тренинга с целью коррекции психологического климата в коллективе, активизации участия в инновационной деятельности организации. Приемы реализации метода:

- обсуждение в малых группах профессиональных проблем, трудностей;
- разыгрывание ситуаций, моделирующих профессиональное общение (например, ситуаций публичного выступления, убеждения, внушения, выражения сложной мысли в условиях дефицита времени и т.д.);
- анализ поведения участников при разыгрывании ситуаций;
- отработка разных приемов реагирования в заданных ситуациях;
- обсуждение изменений участников тренинга.

Библиографический список

1. Агапов Е.П., Деточенко Л.С. Организация работы с молодежью: учебное пособие. М., Берлин: Директ-Медиа, 2015
2. Алешин В.А. и др. Менеджмент: кейсы, тренинги, деловые игры. М.: Дашков и К, 2013.

3. Беляцкий Н.П. Менеджмент: основы лидерства. Минск: Новое знание, 2002.
4. Быков А.Н. Методы активного социально-психологического обучения. М.: Сфера, 2005.
5. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. М.: Смысл. 1996.
6. Веснин В.Р. Менеджмент персонала. М.: ТД «Элит-2000», 2001.
7. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. М.: Дело, 1994.
8. Гришина Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе. Л.: Лениздат, 1992.
9. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб.: Речь, 2003.
10. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика): Словарь. – 2-е изд., доп. и перераб. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
11. Жуплев А.В. Руководитель и коллектив. Практическое пособие. Ставрополь: Кн. изд-во, 1992.
12. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов: Пер. с нем. М.: Экономика, 1990.
13. Игровое моделирование: Методология и практика. /Отв. ред. И.С. Ладенко, Новосибирск: Наука, 1987.
14. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001.
15. Казначевская Г.Б. Менеджмент. Ростов н/д: Феникс, 2013.
16. Кочеткова А. И. Психологические основы современного управления персоналом. М: Зерцало, 1999.
17. Ладанов И.Д. Мастерство делового взаимодействия. Методическое пособие для менеджера. М.: Менеджер, 1989.
18. Мальцева Т.В., Реуцкая И.Е. Профессиональное психологическое консультирование: Учебное пособие. М.: Юнити-Дана, 2015.
19. Милорадова Н. Г. Психология управления в условиях стабильной неопределенности: Учебное пособие. М.: Флинта, 2013.
20. Овсянникова Е. А., Серебрякова А. А. Психология управления: Учебное пособие. М.: Флинта, 2015.
21. Панасюк А.Ю. Управленческое общение: практические советы. М.: Экономика, 1990.
22. Перскова Т.Н. Корпоративная культура: Учебник. М.: Логос, 2011.
23. Практикум по социальной психологии: учебно-методическое пособие / Сост. О.Е. Кузнецова. Архангельск: САФУ, 2015.
24. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия. /Сост. и общая редакция Л.В.Винокурова. СПб.: Питер, 2001.
25. Психология управления: курс лекций / Л.К.Аверченко, Г.М.Залесов, Р.И.Мокшанцев, В.М.Николаенко. Новосибирск. М.: ИНФРА-М, 1999.
26. Психология управления: хрестоматия / Сост. Н.А. Малягина. М.: Изд-во Евразийского открытого ин-та, 2011.
27. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997.
28. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.
29. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Научно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 1991.
30. Тарасов В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. Л.: Машиностроение, 1989.
31. Управление – это наука и искусство: А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф.Тейлор, Г.Форд. М.: Республика, 1992.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

*Автор данной главы – к.п.н., доцент
Ирина Викториновна Чельшева*

3.1. Генезис и характеристика основных подходов к произведениям медиакультуры

На каждом этапе развития культуры существуют свои типы коммуникации, превалируют определенные теоретические платформы и концепции, предопределяющие характер творческого взаимодействия человека с миром масс-медиа. Значимый вклад в разработку проблем философского обоснования трансформаций жизненного мира в информационно-коммуникационном пространстве внесли сторонники критического подхода (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, В. Беньямин, Э. Фромм, Ю. Хабермас и др.). Ж.В. Николаева отмечает, что «критическая направленность этой школы, первоначально проявившаяся при подходе к анализу социальных процессов, была перенесена впоследствии на культурологическую сферу» [Николаева, 2004 с. 243], что и определило основные позиции критического подхода, рассматривающего масс-медиа как культуруиндустрию, созданную для осуществления контроля и манипуляции, создания ложных потребностей, формирования нужной идеологии.

Ключевая позиция критической концепции основана на обосновании активного взаимодействия аудитории и масс-медиа. Вместе с тем, как замечает П.С.Гуревич, радио, кино, телевидение расценивалось представителями данной теории как «гигантские каналы общества, репродуцирующие иллюзии, распространяющие эталоны чувств и поступков, создающие снопоподобную культуру, без которой немислима человеческая цивилизация. В этих концепциях искусство рассматривается не как средство отражения действительности, а как резервуар тайных символов, иллюзорных знаков и образов» [Гуревич, 2005, с. 20].

Яркими представителями критического подхода стали исследователи Франкфуртской школы, возникшей в 1930 году, и возглавляемой М. Хоркхаймером. Безусловной заслугой Франкфуртской школы являлось то, что культура рассматривалась ими как «многоплановое явление, связанное с осмыслением и познанием действительности, с мировоззрением человека. Ими освещались процессы взаимосвязи культуры и цивилизации, культуры и идеологии, культуры и общества; исследовались актуальные проблемы многих областей гуманитарного знания: эстетики, психоанализа, философии искусства, социологии» [Культурология, 2007, с. 524]. Кроме того, представители Франкфуртской школы впервые в истории западных исследований теории коммуникации обратились к анализу процессов

манипуляции и подавления личности средствами массовой медиакультуры, предлагающей образы иллюзий всеобщего спокойствия. Например, в работе «Диалектика просвещения» М. Хоркхаймер и Т. Адорно посвящают отдельную главу «Культуриндустрии», основные задачи которой - поставлять человеку реальность и контролировать, как этот процесс воспринимается и перерабатывается аудиторией медиа [Челышева, 2014].

Франкфуртцы подчеркивали, что опора на бессознательное во многом определяет успех массовой медиакультуры, так как психологическое влечение масс заменяет аудитории вдумчивое и критическое осмысление медиареальности. Один из ярких представителей данного подхода - Герберт Маркузе, в работе «Одномерный человек» Г. Маркузе представил характеристику масс-медиа и доказал, что средства массовой коммуникации не только не ограничиваются подменой объективной реальности копиями, но и формируют «репрессивные» потребности, создают «ложное сознание, снабженное иммунитетом от собственной ложности» [Маркузе, 1994, с. 16]. Средства массовой информации смешивают сферы искусства, политики, экономики, философию, коммерческую рекламу и превращают их в товар, а высокая культура становится частью культуры материальной.

К ложным потребностям индустриального общества, вызывающих «эйфорию в условиях несчастья» Г. Маркузе относит потребность «расслабляться, развлекаться, потреблять и вести себя в соответствии с рекламными образцами, любить и ненавидеть то, что любят и ненавидят другие» [Маркузе, 1994, с. 44]. Формирование ложного сознания касается не только широких слоев обывателей, но и интеллигенции: «Посмотрите, что произошло с представителями творческой интеллигенции в одномерном обществе. По Г. Маркузе, чтобы иметь возможность дать ответ, какие же потребности являются истинными, а какие – ложными, свобода выбора должна принадлежать самим индивидам, причем только «тогда, когда они свободны настолько, чтобы дать собственный ответ. До тех пор, пока они лишены автономии, до тех пор, пока их сознание – объект внушения и манипулирования (вплоть до глубинных инстинктов), их ответ не может считаться принадлежащим им самим» [Маркузе, 1994, с. 46].

Представители Франкфуртской школы призывали аудиторию к избавлению от иллюзорной реальности, которую предлагают масс-медиа, от сноподобной культуры, которая царит в обществе. Неслучайно П. Слотердаjk, оценивая их деятельность, отмечал, что «критическая теория франкфуртцев достигла многого, снова и снова пытаюсь избавиться от оглушения теоретическое наследие XIX века...» [Слотердаjk, 2001, с. 442]. В то же время, сторонники критической теории, разделяя аудиторию на массовую и элитарную, исходили «из предпосылки, что в «мировой скорби» нам открывается априорное знание об этом мире. То, что мы воспринимаем в этом откровении, упорядочивается в психосоматической системе координат страдания и наслаждения» [Слотердаjk, 2001, с. 17].

Изменение хода времени, связанное с ускорением технического процесса, вещи, места, люди, идеи и организационные структуры расходятся быстрее, что, в свою очередь, влияет на ощущение реальности: появляются одноразовые или трансформируемые вещи, здания, произведения культуры. Результатом этого процесса становится динамичная мозаичная структура медиатекста, каждый сегмент которой при необходимости может быть трансформирован, удален или добавлен в зависимости от ситуации.

По мере своего бурного развития масс-медиа - телевидение, радио, пресса из трибуны просвещения, предлагающей истину в последней инстанции, превращается в пространство дискуссии, где имеют право на существование любые, даже диаметрально противоположные мнения. Информационно-коммуникативное пространство медиакультуры репрезентует в современных условиях разновекторные дискурсы, влияющие на систему ценностей, эстетические вкусы и представления поколений о мире в целом, что предопределяет необходимость и актуальность творческого освоения медиасферы [Чельшева, 2016, с. 56].

Так, например, наступление эпохи телевидения, по мнению М. Маклюэна, «завершает цикл чувственного восприятия мира человеком. С вездесущим ухом и движущимся глазом мы уничтожили письмо - акустиковизуальную метафору, которая определила динамику развития западной цивилизации. Телевидение вводит в практику активный исследовательский подход, который включает в себя все чувства одновременно, а не одно зрение. Вам приходится быть «с» ним. В телевидении образы проецируются на вас. Вы служите экраном. Образы обволакиваются вокруг вас. Вы являетесь точкой исчезновения. Это создает своего рода направленность вовнутрь, обратную перспективу» [Маклюэн, 2004, с. 347].

Неслучайно с появлением телевидения, позволяющего транслировать образы реальности на любые расстояния, и изменяющего представление о чувственном восприятии мира, медиареальность приобретает статус социокультурного феномена. Создание иллюзии «слияния» телезрителя и телеобраза обеспечили телевидению возможности свободного проникновения в жизненное пространство и время человека, сделали ТВ не только собеседником, но и советчиком и учителем. В.И. Михалкович отмечает: «Существенное отличие ТВ от иных средств информации и состоит в том, что все онтологически и пространственно далекое ТВ сделало близким, придвинув на расстояние взгляда, что позволяет оптически "ощупывать" увиденное, любоваться и наслаждаться им... » [Михалкович, 1996, с. 23].

В самом деле, опыт общения с телевизионной медийной реальностью во многом обуславливает представления, которые складываются у современного человека об окружающем мире. Однако, «вместо того чтобы более или менее точно отражать какие-то внешние события, телевидение превратилось в реальность, с которой сравнивают окружающий мир. Мир,

как его видят СМИ, стал для многих людей более реальным, чем сама жизнь» [Харрис, 2002, с. 16].

Во второй половине XX столетия, телевидение стало не только одним из самых доступных источников трансляции визуальных образов, но и способом снятия эмоционального и психологического напряжения. Компенсаторные механизмы телевизионного зрелища создали предпосылки превращения ТВ в популярное средство отдыха и получения самых разнообразных эмоций. Развиваются развлекательные каналы, позволяющие человеку окунуться в беззаботное времяпрепровождение, не отвлекаясь на серьезные проблемы повседневности. Во многом это определяется быстрой окупаемостью шоу-проектов, по сравнению, скажем, с аналитическими телевизионными программами.

К важнейшим свойствам современной системы массовых коммуникаций, где каждая «отдельная коммуникация является и средством коммуникации и самим сообщением» (Маклюэн), относится полионтологичность, способность выступать интегратором культурной среды, особым образом отражать реальность. Репрезентация реальности ориентируется не на отражение, а на производство собственных событий, которые заключаются в изменении структуры организации информационного потока.

В настоящее время визуальная и аудиовизуальная (экранная) медиакультура, к которой традиционно относят фотографию, кино, телевидение, видео, Интернет и др., приобретает характер доминирующей медиасреды.

Освещение событий в СМИ на сегодняшний день выступает своеобразным артефактом, демонстрирующим, какие именно события происходят в мире и как они происходят. Факт отсутствия освещения событий в СМИ (события «бастуют»), равнозначен тому, что его и не было вовсе. В статье «Войны в Заливе не было» [Бодрийяр, 2003, с. 236], Ж. Бодрийяр называет события в Персидском Заливе войной масс-медиа, в которой они, собственно, и победили. Состояние человека, погруженного в виртуальные образы, Ж. Бодрийяр описал так: «Я живу в виртуальном. Отправьте меня в реальное, и я не буду знать, что делать». М. Кастельс также придерживается близкой позиции, говоря о виртуальном: «Эта виртуальность и есть наша реальность. Вот что отличает культуру информационной эпохи: именно через виртуальность мы в основном производим наше творение смысла» [Бодрийяр, 2003, с. 237].

Ежедневно представляя аудитории разные (особенно с появлением многоканального и спутникового ТВ) интерпретации реальности, телевидение сегодня стало не только источником информации, но и трибуной дискуссий. Интерактивные телепрограммы, позволяющие телезрителям чувствовать себя активными участниками происходящих событий, вызывают эмоционально-психический эффект, сходный с тем, который вызывается в процессе создания компьютерной виртуальной реальности, например,

компьютерной игры. А.Г. Чикирис подчеркивает: «Ближайшее будущее телевидения связано с так называемыми нишевыми каналами, которые – в отличие от эфирных, ориентированных на абстрактную массу – выстраивают свою политику, исходя из интересов и потребностей группы индивидов» [Чикирис, 2007, с. 11]. И если телевидение советского периода предлагало единую модель реальности «реальности для всех», то развитие многоканального телевидения позволяет аудитории выбирать любую модель реальности в соответствии со своими потребностями и желаниями. Это в существенной мере повлияло и на развитие современных видов и жанров телеиндустрии, предопределило целевые аудитории и предпочтения.

К примеру, рекламные медиатексты, активно транслируемые по всем каналам ТВ, из традиционного «двигателя торговли» преобразуются в самостоятельный вид медиапроизведений, развивающихся по своим законам и имеющих далеко не однозначную художественную и эстетическую ценность. Особенности воздействия рекламных медиатекстов на аудиторию состоят в том, что они являются сильным раздражителем, вызывающим фрустрацию. Выполняя функцию устранения реального мира и замены его миром образов потребляемых товаров и услуг, реклама первоначально формирует у аудитории состояние фрустрации, а затем, используя как панацею от всех бед рекламируемый товар, снимает это состояние, создавая психотерапевтический эффект «успокоения» и иллюзия полной безопасности.

Рекламному телевизионному медиатексту присущи основные свойства массовой культуры, к которым относят «занимательность, традиционность и простоту ... Занимательность задается жесткими структурными условиями текста и наличием сюжетной загадки. Сюжетная и стилистическая фактура продуктов массовой культуры может быть и примитивной, но обязательно хорошо отработанной, удобной для восприятия и воспроизведения: четкий сюжет, его жесткое, как в фольклоре, построение, и при этом отсутствие семантической глубины. Сюжеты повторяются и заимствуются» [Краснова, 2000, с. 35].

Стремление масс-медиа репрезентовать медиареальность как реальное событие, происходящее-на-самом-деле, выступило важной предпосылкой возникновения так называемого «реального телевидения» и нашло выражение на разных этапах развития медиаиндустрии не только в интерактивных телепрограммах, где принимают непосредственное участие зрители, «прямых эфирах», но и в реалити-шоу [Чельшева, 2016].

Реалити-шоу обладают основными системообразующими свойствами аудиовизуальных произведений популярной массовой культуры. К ним, прежде всего, относится многосерийность. Главные герои шоу, бессменные ведущие, не меняющиеся годами декорации, интрига – все это становится привычным телезрителю и позволяет воспринимать происходящее как часть собственной жизни.

Многие реалити-шоу достаточно успешно поддерживают страсть публики к интриге, а мозаичная смена образов, событий, позволяет удовлетворить потребность аудитории в разнообразии событий. Ну и наконец, трудно найти сегодня такую сферу жизни человека, которая предлагала бы такое разнообразие чувственных удовольствий, как реалити-шоу.

Каждый выпуск программы реалити имеет определенную устоявшуюся структуру, моделирующую «проживания целого дня» вместе с главными героями. Безусловно, это свойство позволяет воспринимать шоу как непрерывную цепь реальных событий, имеющих строго установленный порядок. Одной из характерных особенностей реалити-шоу является эффект постоянного взаимоприсутствия участников шоу и его зрителей, создающее иллюзию диалога.

С.Л. Уразова, определяя данный вид телевизионных медиатекстов как новое направление в телевизионном творчестве, считает, что «реалити-шоу, обладая идентификационными признаками, образуют единое целое, имеющее индивидуализированные количественно-качественные показатели – свой объем, содержательную (смысл) и аксиологическую (ценность) основы, вектор информационной направленности, целеполагание, свою категориальную сущность» [Уразова, 2008, с. 7].

Для реалити-шоу (также как и для других произведений массовой аудиовизуальной медиакультуры) характерна «смена эпизодов, вызывающих «шоковые» и «успокаивающие» реакции» [Федоров, 2008, с. 104]. Иными словами, действует механизм «эмоционального маятника», позволяющий путем чередования блоков позитивной и негативной направленности испытать всю гамму эмоций (от бурной радости до отчаяния, которое зрители готовы разделить с любимыми героями программы). Эмоциональное воздействие реалити-шоу «усиливаются с помощью знакового кода программы – «игра в реальность». Этим кодом, как медиавирусом, тотально поражены ядро и внешняя/внутренняя оболочка программы, а также ее производители и потребители. Это создает прецедент для постоянного пребывания в экзальтированном состоянии «игры», вследствие чего стирается грань между реальностью и ирреальностью» [Уразова, 2008, с. 22].

подача «реальности» осуществляется по основным законам телесериала: каждый выпуск реалити-шоу прерывается на самом интересном месте, что создает определенную интригу, позволяет держать аудиторию в эмоциональном напряжении, способствует повышению интереса к происходящему.

Целевой аудиторией большинства реалити-шоу становится молодежь. В реалити-шоу зритель может наблюдать разные типы взаимоотношений, манеры поведения, приобщаться к определенным ценностям и т.д. Очень часто «присваивание» опыта экранных героев оказывает существенное влияние на мировоззренческие установки. Согласно исследованиям, проведенным Д.Е. Григоровой, большинство молодых людей отмечают

тесную взаимосвязь событий, происходящих на экране, с собственными жизненными проблемами. Например, 17 % студентов считают, что реалити-шоу обогащают их знания о социальных, любовных, экономических отношениях. Демонстрация интимных сторон взаимоотношений участников шоу привлекает 14 % опрошенных. Эмоциональная и экспрессивная насыщенность реалити импонирует 23 %. А для 24 % студенческой аудитории интерес к данному жанру обуславливается возможностью уйти от реальности. Кроме того, телевизионное действо выполняет и развлекательную функцию, которая делает его привлекательным для 38 % респондентов [Григорова, 2007, с. 30].

Наряду с деструктивными потенциями (смещение ценностных смыслов, превалирования низкопробных образцов культуры общения и т.п.), это направление в телевизионной медиакulturе, обладает и позитивным потенциалом. Например, в результате анализа особенностей реалити-шоу, С.Л. Уразова приходит к выводу, что как мультижанровый продукт телевизионной медиакulturе, реалити-шоу может способствовать «межкультурной коммуникации, этической конвергенции, основанных на схожести представлений разных наций об идейно-нравственных и культурных ценностях» [Уразова, 2008, с. 236]. Соглашаясь с автором, хочется заметить, что межкультурная коммуникация является результатом диалога, который, к сожалению, на сегодняшний день практически не позиционируется российскими каналами, демонстрирующими реалити-шоу. Отсутствие истинной диалогической основы и превалирование контр-культурных тенденций переводит реалити-шоу в разряд тотального насаждения маргинальной культуры и смещению ценностных смыслов.

Огромной популярностью у современной аудитории пользуется клип, который, в настоящее время развития медиаиндустрии все чаще называется клип-культурой. Большинство современных клипов построено на основе сюжетов, сопоставимых с кинематографическими жанрами: мелодрамой, детективом, вестерном, фильма «ужасов», комедии и т.д. Однако в отличие от художественного фильма или телевизионного сериала, события в клипе развиваются очень стремительно: от завязки до решения основного конфликта проходят считанные минуты. Но и в это короткое время авторам медиатекста удается вложить в него определенный смысл, выразительные символы, «коды».

Клип-культура отличается разорванностью повествовательных линий, мозаичностью, быстрым темпом переключения внимания аудитории. Образ клип-культуры «не требует подключения воображения, рефлексии, осмысления, здесь все время происходит «перезагрузка», «обновление» информации, когда все первоначально увиденное практически без видимого разрыва утрачивает свое значение, устаревает» [Костина, 2006, с. 211]. Образцы клип-культуры самого разного художественного уровня неизменно присутствуют как на обычных, так и на специальных музыкальных

телевизионных каналах. Неслучайно уже долгое время первое место по популярности в клип-культуре занимает музыкальный клип.

С возникновением мира виртуальной реальности, у человека появились новые возможности для коммуникационного обмена, получения социокультурной информации. Эти возможности оказывают значительное влияние на изменение характера общения, который носит все более сжатый во времени характер. Постепенно по мере своего бурного развития медиа - телевидение, радио, пресса из трибуны просвещения, истины в последней инстанции, превращается в пространство дискуссии, где имеют право на существование любые, даже диаметрально противоположные мнения. Итогом становится принцип абсолютной свободы конструирования реальности. Взаимодействие человека с миром медиа, включая восприятие и творческое самовыражение через коммуникационные средства, становится привычным и обыденным явлением.

Медиакультура, представляющая собой обширный пласт общей культуры, связанный со средствами массовой коммуникации, все активнее проникает во все сферы жизнедеятельности, социально-культурные события, происходящие в современном обществе. К основным социокультурным тенденциям, характерным для современного медиапространства, относится все расширяющаяся сфера потребления и коммерциализации, многожанровость медиатекстов, размывание границ между реальными и виртуальными событиями. В то же время, к наиболее острым и существенным проблемам, связанным с рисками и угрозами современного информационного медиапространства, относят мозаичность восприятия, подмену творческого освоения мира подражанием, трансформацию эстетических, духовно-нравственных и ценностных представлений о мире современной культуры. К числу таких рисков можно отнести медийную манипуляцию, насилие и жестокость, которую демонстрируют медиаканалы, медиааддикцию и т.п. К примеру, с манипуляцией в медиапространстве связаны такие факторы как лоббирование общественного мнения, передача недостоверной или искаженной информации. В связи с этим задачи творческого освоения медиакультуры с опорой на самостоятельное, критическое осмысления медиатекстов различных видов и жанров, остаются неизменно актуальными.

В числе наиболее важных задач освоения поля медиакультуры в процессе медиаобразования, Е.А.Бондаренко были выделены:

- сфера обеспечения информационной безопасности личности (умение ориентироваться в медиапространстве, грамотно осуществлять навигацию, бороться с эффектами медиавирусов и интернет-аддикции);
- сфера поиска информации (умение составлять поисковые запросы, отбирать и фильтровать информацию, сохранять и изменять ее по заданным параметрам; важно здесь также осуществление и стимулирование потребности в новой информации)

- сфера восприятия и интерпретации медиатекста (восприятия, понимания, освоения контекста, умения воспринимать концепцию и скрытый смысл /скрытые смыслы/ медиатекста, умение выстраивать свою концепцию по поводу полученной информации);

- сфера медиаторчества (создания собственных медиатекстов – как самостоятельно, так и в соавторстве; от репродуктивного уровня – через креативный – к творческому);

- практическое освоение медиапространства (умения соблюдать этику общения в медиапространстве, понимать направленность медиатизированного диалога; степень участие в создании и функционировании медиапространства на различных уровнях – от локального (например, школьного) медиапространства до общемировых информационных сетей) [Бондаренко, 2014].

Известный российский исследователь В.В. Савчук подчеркивает: «В любой сфере культуры уже можно найти качество медиа. Лавинообразно нарастающая скорость распространения “медиапроизводных” - знак времени, суть которого в том, что социальные, культурные и экологические последствия, производимые новыми медиа, а также переход ими границ, очерченных старыми медиа (а значит и смыслами), превысили критическую массу новаций и подвели к новой стадии развития человека» [Савчук, 2014, с. 7]. В связи с этим возникает необходимость в выявлении взаимосвязей, возникающих в процессе взаимодействия медиа и личности, когда освоение медиапространства выступает важным фактором личностного развития современного человека и, в то же время, процессы, происходящие в медийном пространстве, становятся важной частью приобщения человека к миру медиакультуры. Вслед за В.С. Степиным отметим, что человек как творение культуры «становится личностью только благодаря усвоению транслируемого в культуре социального опыта. Такое усвоение осуществляется в процессе социализации, обучения и воспитания» [Степин, 1999, с 68].

Проникновение медиа во все сферы жизнедеятельности актуализирует мысль А.Я. Флиера о том, общество должно взрастить культуру «в каждом человеке, познакомить его со всем сводом норм и порядков, с “правилами игры” социокультурного бытия, четко очертить границы, за которыми кончается “нормальное” социокультурное поле и начинается поле маргинальное» [Флиер, 2002, с. 435].

Взращивание человека культуры, тесно взаимосвязанное сегодня с достижениями науки и техники, неизменно должно быть обращено к формированию ценностных смыслов нравственности и гуманизма. К. Ясперс писал, что даже «самые лучшие законы, самые замечательные учреждения, самые верные результаты знания, самая действенная техника могут быть использованы в противоположном смысле. Они становятся ничем, если люди не наполняют их содержательной действительностью. Поэтому то, что действительно происходит, может быть изменено не улучшением

объективного знания, но посредством бытия человека; истоком того, что он совершает, служит его внутреннее отношение, способ того, как он осознает себя в своем мире, содержание того, что его удовлетворяет» [Ясперс, 2013, с. 141].

Итак, современные подходы к медиаобразовательному процессу во многом предопределяются процессами, происходящими в глобальном информационном пространстве, связанными с совершенствованием современных информационных технологий, расширением рамок интерактивного общения и взаимодействия с миром медиа, проникновением медиатехнологий во все сферы жизни современного человека. Взаимодействие человека с миром медиа, включая восприятие и творческое самовыражение через коммуникационные средства, становится привычным и обыденным явлением.

Медиакультура, представляющая собой обширный пласт общей культуры, связанный со средствами массовой коммуникации, все активнее проникает во все сферы жизнедеятельности, социально-культурные события, происходящие в современном обществе.

Постоянно растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя комплексного осмысления, выявления эстетического и художественного значения произведений медиакультуры, определения их потенциальных возможностей для развития личности, критического осмысления, развития творческого потенциала.

3.2. Перспективы использования зарубежного опыта в исследованиях проблем организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры

Влияние западных концепций медиаобразования с акцентом на развитие общекультурного кругозора, критического мышления и самостоятельных суждений аудиторий в отношении медиатекстов, проявилось в отечественной медиапедагогике в расширении диапазона исследований различных аспектов медиакультуры, в более глубоком и системном (полифункциональном) подходе к анализу и интерпретации медиатекстов с учетом различных социокультурных факторов.

Современная российская медиапедагогика в условиях глобализации информационного и образовательного пространства и реформирования системы образования все более активно вовлекается в процесс интеграции и обмена медиапедагогическим опытом со многими странами мира. Об этом свидетельствуют многочисленные международные проекты, целый ряд симпозиумов и конференций по проблематике медиаобразования, совместные разработки в области методик и технологий медиаобразования школьников и студентов и т.п. В связи с этим одним важным вектором развития современной российской медиаобразования выступает укрепление международных связей с ведущими медиацентрами Великобритании, Канады, Австралии, США, где накоплен значительный опыт внедрения медиаобразовательной деятельности в практику образования.

Проведенный контент-анализ основных документов ЮНЕСКО, Парламентской Ассамблеи Совета Европы и др. международных организаций по проблемам медиаобразования, научных исследований последних лет, позволил прийти к выводу, о том, что цели современного российского медиаобразования во многом соотносятся с общеевропейскими тенденциями в развитии массового медиаобразования: «Медиаобразование можно рассматривать как обучение, направленное на развитие медиакомпетентности, критического и вдумчивого отношения к медиа с целью воспитания гармонически развитых граждан, способных формировать собственное мнение на основе доступной им информации. Медиаобразование позволит им получать доступ к необходимой информации, анализировать ее, уметь выявлять экономические, политические, социальные и (или) культурные приоритеты, содержащиеся в них. Медиаобразование обучает интерпретировать и создавать собственные сообщения, выбирать наиболее подходящие медиа для коммуникации, и, в конечном счете, в значительной степени влиять на планирование, производство медийной продукции» [Парламентская Ассамблея Совета Европы, 2001].

Это обусловлено целым рядом объективных факторов: бурным развитием инфокоммуникационных технологий во всем мире, глобализацией образования, гармонизацией российской и европейской образовательных систем,

расширением международных научных контактов (в том числе в области культурологии, философии, социологии, педагогики, психологии и т.п.), поиском новых перспективных направлений для исследования в области медиаобразования. Так, например, об активизации интереса российских медиаисследователей к истории, методике и практике медиаобразования в зарубежных странах свидетельствует большое количество публикаций, вышедших в последние годы; защита целого ряда диссертационных исследований по тематике медиаобразования за рубежом; все более активного внедрения результатов научных исследований по изучению зарубежного медиаобразовательного опыта в практику российского медиаобразования. К примеру, методические и технологические приемы медиаобразования, разработанные зарубежными медиаэкспертами успешно апробируются и внедряются российскими педагогами в системе общего и профессионального образования: используются в процессе учебных занятий со студентами, в работе школьных и студенческих медиаклубов; в организации и проведении мастер-классов, семинаров для учителей; в проведении открытых занятий и школ для молодых преподавателей и ученых по медиаобразовательной тематике; в авторских программах курсов повышения квалификации педагогических работников и т.п.

В связи с этим одной из центральных проблем развития медиаобразования выступает массовый подход к медиаобразованию, предполагающий широкое внедрение медиаобразования в социокультурное пространство с целью повышения общей грамотности и развитием медиаторчества граждан, признанием медиакомпетентности в качестве одной из ключевых компетенций каждого гражданина страны, включением медиаобразования в национальные учебные планы, интеграцией медиаобразования в обязательные предметы школ и вузов и т.п. При этом цель обучения медиаграмотности (медиакомпетентности) как результата медиаобразования в широком социокультурном аспекте заключается в том, чтобы «помочь людям в практическом и творческом использовании медиа и их содержания, научить их критически анализировать продукцию медиа, понимать характер работы индустрии медиа, а также самостоятельно создавать собственный медиаконтент» [European Parliament Resolution ..., 2008, para. 13]. Становится ясно, что медиаобразование, органично включающее медиаторческую деятельность, должно быть ориентировано на повышение медиакомпетентности всех слоев населения, на формирование критического отношения к масс-медиа и гражданской ответственности медиапользователей, а также на развитие творчества граждан в сфере цифровых технологий.

В условиях медиатизации общества в целом, существенно актуализировались процессы медиаторчества и медиапоиска представителей самых разных возрастных и социальных групп, и одной из центральных проблем, наиболее активно развивающейся в настоящее время в области медиаобразования разных стран выступает проблема

медиакомпетентности. Если говорить об отечественных подходах к развитию медиакомпетентности, то здесь в качестве ключевого определения можно, вслед за профессором А.В. Федоровым рассматривать медиакомпетентность как интегративное качество личности, включающее «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007].

Близость понимания сущности массового медиаобразования на современном этапе развития российскими и зарубежными экспертами очевидна: «Медиаобразование в современном мире помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры. Оно делает человека медиакомпетентным, то есть способным полноценно воспринимать, анализировать и оценивать (на базе развитого аналитического мышления) произведения медиакультуры, использовать различные виды медийной техники, создавать и распространять медиатексты (в области прессы, Интернета, кино и пр.) самому, конечно же, способным осознанно противостоять негативным медийным влияниям» [Федоров, 2013, с. 15].

Интерес и перспективность для дальнейшего развития отечественного медиаобразования представляют базовые направления социально-педагогической стратегии медиаобразовательной деятельности ряда зарубежных концепций. В качестве примера здесь можно привести стратегические направления британских подходов к исследованию медиакультуры, признанных лидеров медиаобразовательного движения:

- 1) знакомство с широким диапазоном продукции медиа;
- 2) изучение «ключевых понятий» медиа: агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, языки медиа, аудитории медиа, репрезентации медиа;
- 3) изучение рабочего словаря и специальной медийной терминологии;
- 4) критический анализ и оценка медийных репрезентаций;
- 5) текстуальный анализ медиапродукции;
- 6) медиапрактика: создание творческих медиапроектов и рефлексивный анализ результатов деятельности;
- 7) самостоятельная исследовательская работа в сфере медиа с применением инфокоммуникационных технологий [Чельшева, Михалева, 2015].

Все более важное значение для российского медиаобразования может иметь практический опыт зарубежных медиапедагогов, в течении многих лет осуществляющих исследования внедрению прогрессивных инновационных

компонентов специального и интегрированного медиаобразования, успешно реализуемых в ряде зарубежных стран (Великобритания, Канада Австралия, Франция и т.п.).

Особого внимания здесь заслуживает опыт зарубежных медиапедагогов по выявлению медиарисков, которые сопровождают активное взаимодействие подрастающего поколения с медиа, выявлению степени и характера негативных последствий масс-медиа: способности последних оказывать влияние на когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы; формирования предвзятого общественного мнения к определенным событиям, устойчивых стереотипов мышления и т.п.). Особую актуальность этот вопрос приобретает в связи с растущей ролью сети Интернет в учебной и внеучебной жизни подрастающего поколения. Именно дети и подростки наиболее часто составляют «группу риска», подверженную воздействию некачественной продукции масс-медиа. Низкокачественная медиапродукция в отдельных случаях выступает в качестве своеобразного «катализатора» девиантного поведения у детей и подростков, имеющих склонность или предрасположенность к тем или иным формам асоциального поведения. Также к числу опасностей и рисков масс-медиа можно отнести медийную манипуляцию (лоббирование интересов общественного мнения, недостоверную или искаженную информацию и т.п.), медианасилие и жестокость, медийную аддикцию и т.п.

Так, например, большую озабоченность педагогов и психологов вызывают медианасилие и жестокость, оказывающих негативное влияние на подрастающее поколение. Но кроме медианасилия, которого предостаточно на телеэкране, современные дети и подростки нередко сталкиваются с ним и в Интернете: социальных сетях, блогах, на форумах и в чатах. Эта проблема становится предметом исследования многих российских и зарубежных авторов. В числе серьезных негативных факторов, связанных с медиа, и получивших распространение последние годы, остается медиазависимость, причем, рамки этого понятия постоянно расширяются. Если совсем недавно, говоря о медиазависимости, исследователи имели в виду игровую компьютерную и интернет-зависимость (интернет-аддикцию), то сегодня с этим понятием связаны и так называемая селфи-зависимость, и зависимость от социальных сетей.

Эти и другие отрицательные факторы, наряду с позитивными возможностями масс-медиа (доступность информационных ресурсов, образовательные возможности, общение, культурный обмен и т.п.), актуализируют внимание исследователей всего мира к проблемам медиабезопасности подрастающего поколения, которые становятся столь же важными, как изучение основ безопасности жизнедеятельности в реальной жизни. В некоторых российских школах уже стали традиционными уроки медиабезопасности, на которых учащихся знакомят с основными правилами безопасного поведения в Интернете, общения в социальных сетях и использования многочисленных онлайн-программ и др. Все чаще

информация по данной тематике размещается на школьных сайтах, становится темой родительских собраний, широко обсуждается в прессе, на ТВ, в интернете и т.п. Однако, на наш взгляд, комплексное решение данной проблемы во многом зависит не только от своевременного информирования детей, подростков и их родителей о возможных опасностях медиа, но и от выработки стратегий развития медиакомпетентности подрастающего поколения с целью формирования духовных, нравственных детерминант личности, вовлечённой в медиапространство. Поэтому одним из перспективных шагов здесь может выступить активизация совместных российских и ведущих зарубежных исследований по проблемам развития медиакомпетентности подрастающего поколения, выработке стратегий профилактики и преодоления деструктивного влияния масс-медиа на молодое поколение.

Важным вектором внедрения прогрессивного опыта зарубежной медиапедагогике в российскую выступает активизация исследовательской деятельности научно-образовательных центров (НОЦ), осуществляющих развитие инновационных направлений научно-исследовательских разработок в области медиаобразования и медиакомпетентности; интеграции учебного потенциала образовательных учреждений и научно-образовательного центра в области медиаобразования; создания условий для интеграции в российское и международное научно-исследовательское пространство и установление партнерских отношений с ведущими российскими и зарубежными научно-образовательными центрами в области медиаобразования и медиакомпетентности [Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В. и др., 2012].

Деятельность российских медиаобразовательных НОЦ, активно занимающихся исследовательской, методологической и методической проблематикой внедрения медиапедагогике в систему образования, направлена на реализацию теоретических и практических аспектов медиаобразования. А.В.Федоров отмечает: «в ряде НОЦ, созданных на базе домов молодежного творчества и досуговых центров, ориентированных на практическую составляющую медиаобразования, как правило, теоретическими и диагностическим аспектам уделяется гораздо меньшее внимание, чем в НОЦ, существующих на базе вузов или научно-исследовательских институтов» [Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В. и др., 2012]. Поэтому важным направлением деятельности российских научно-образовательных центров выступает консолидация с ведущими зарубежными НОЦ, заключающаяся в проведении совместных научных конференций, открытых семинаров, мастер-классов по тематике медиакультуры и медиаобразования, где педагоги могут обмениваться опытом медиаобразовательной деятельности, получить новые знания в области медиапедагогике, посетить, в том числе - в системе вебинаров, интерактивных учебных сессий ведущих исследователей и практиков и т.д.

Анализ основных разделов содержания медиаобразовательных программ ведущих зарубежных и отечественных медиаобразовательных НОЦ, таких как Центр исследования детей, молодежи и медиа в Лондонском университете (Centre for the Study of Children, Youth and Media) [<http://www.childrenyouthandmedia.org.uk>], Центр медиаобразования в Уэльсе (англ. Media Education Wales) [<http://www.mediaedwales.org.uk>], российского НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность», позволили выявить близость ряда их ключевых позиций. Так, на первый план выдвигаются такие проблемы как расширение культурного кругозора и аудиовизуального опыта аудитории; приобщение аудитории к произведениям авторского и экспериментального кино/видео; развитие умений критического анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров; создание возможностей для медиаторчества. Кроме того, важной задачей российских и зарубежных научно-образовательных центров, выступает создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности как подрастающего поколения, так и педагогических кадров. Так, мониторинг выступает важным структурным компонентом российской синтетической модели НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность», входит в состав его образовательного и научно-исследовательского модулей, отражается как в диагностическом, так и в результативном блоке. При помощи констатирующих экспериментальных методов мониторинговой системы, включающей анкетирование и тестирование по тематике медиа, медиаобразования, медиакультуры, определяются основные тенденции и перспективные направления дальнейшей работы по развитию медиакомпетентности аудитории.

Реализация целей и задач ведущих российских научно-образовательных центров в области медиаобразования также предопределяет тесное сотрудничество НОЦ с учреждениями образования и культуры, наиболее тесно связанных с медиаторческой деятельностью. Во многом актуальность этой задачи определяется тем, что в России профессиональной подготовке медиапедагогов до сих пор не уделяется должного внимания. Несмотря на то, что «человек в век информации приобретает образование чаще на основе информационного потока с экрана, а не на основе систематического обучения» [Введение в экранную культуру, 2005, с. 13], от личной и социальной позиции педагога во многом зависит судьба будущих поколений. С этим связана все более активная заинтересованность образовательных и социокультурных учреждений во внедрении медиаобразовательных технологий в учебно-воспитательный процесс, включая информатизацию образования, внедрение электронных форм обучения, постоянное увеличение ресурсного обеспечения информационного потока, необходимость нивелирования опасностей и рисков, связанных с взаимодействием школьников и молодежи со СМИ и т.п.

Неслучайно проблеме медиаобразования в педагогической деятельности посвящены работы многих отечественных (Е.А. Бондаренко,

Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурского, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.) и зарубежных исследователей - Д. Букингэма (D. Buckingham), М. Саймонза (Michael Simons), Т. Барэнса (Tom Barrance) и др.

Проблема комплексной подготовки педагогов к медиаобразовательной деятельности выступает одним из ключевых векторов научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» (руководитель центра – профессор А.В. Федоров), где уже в течение ряда лет ведется активная работа по внедрению медиаобразовательных методик и технологий с применением медиатворческого компонента в учебно-воспитательный процесс школ и высших учебных заведений.

Деятельность научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» осуществляется в реализации следующих задач:

- 1) разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования;
- 2) создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения;
- 3) создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста;
- 4) обеспечение подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями;
- 5) развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач и др. [Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В. и др., 2012].

Среди первостепенных задач НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» в работе с педагогами заключается в обеспечении подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями; и развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач и др.

Деятельность центра направлена как на осуществление теоретических, так и практических аспектов медиаобразования, включая разработку обобщенных, синтетических моделей медиаобразования, на основе которых возможно дальнейшее развитие научно-методологической базы медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп

населения; тесное сотрудничество с учреждениями и организациями, заинтересованными в совместной деятельности по подготовке педагогов вузов и учителей школ к внедрению медиаобразования.

В числе важных и первостепенных задач российских медиаобразовательных центров - подготовка квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации к медиаобразовательной деятельности на основе новейших педагогических технологий; развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач; создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности как подрастающего поколения, так и педагогических кадров и т.п.

Как показывает практический опыт работы с учителями и преподавателями вузов, многие из них владеют неплохими знаниями в областях, связанных с медиа, однако практическое применение и творческое освоение имеющихся знаний демонстрируют достаточно редко. Преимущественно, такие результаты связаны со слабой информационно-методической поддержкой педагогов по тематике медиаобразования, незнанием форм, приемов и технологий медиапедагогики и т.д. Мониторинг как раз и позволяет выявить наиболее существенные вопросы, которые должны быть решены в процессе подготовки педагога к медиаобразовательной деятельности. В большинстве случаев, педагоги достаточно активно включаются в освоение проблемного поля медиаобразования и на этапе финального мониторинга (итогового тестирования, анкетирования) после проведения занятий, демонстрируют довольно существенную положительную динамику по показателям развития медиакомпетентности.

Повторимся: профессиональной подготовки к медиаобразовательной деятельности подавляющее большинство российских педагогов не получает за исключением нескольких вузов, где реализуются магистерские программы по медиаобразовательной тематике. Соответственно, использование интегрированных, специальных или факультативных форм медиаобразования в своей практической деятельности, осуществляется многими педагогами на уровне интуитивного представления.

Заметим, что влияние зарубежных медиаобразовательных подходов на развитие медиапедагогики в России имеет определенные исторические и социокультурные предпосылки. Несмотря на интерес российских педагогов к зарубежному опыту медиаобразования, Россия до начала 90-х гг. прошлого века была относительно закрытым для Запада обществом. К примеру, первые публикации ведущих зарубежных экспертов в области медиаобразования в российской научной литературе появились только в начале 90-х гг. XX в.

[Бэзэлгэт, 1995; Мастерман, 1993]. Тем не менее, некоторые российские исследователи в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. предпринимали попытки анализировать мировой опыт медиаобразования [Усов, 1989; Шариков, 1990]. К примеру, Ю.Н.Усов в своем диссертационном исследовании представил краткий анализ работ иностранных медиапедагогов [Усов, 1989], который свидетельствовал о корректном понимании ключевых концепций медиаобразования в мире: развитие самостоятельного мышления, критического отношения к окружающей действительности, развитие медиавосприятия и медиаграмотности, понимание особенностей функционирования медиа в социуме и т.д.

Имея представление об основных направлениях медиаобразования на Западе, в большей степени направленных на формирование критического мышления и медиаграмотности, Ю.Н. Усов оставался верным традиционной для российской медиапедагогике «эстетической концепции» медиаобразования, ориентированной преимущественно на развитие художественного восприятия и эстетического вкуса аудитории.

Как известно, эстетический подход трактуется устаревшим и несостоятельным некоторыми зарубежными медиапедагогами (Р. Кьюби, Л. Мастерман, Р. Хоббс и др.). В частности, критике британского эксперта медиаобразования Л. Мастермана был подвергнут эстетический подход, основанный на избирательном принципе и ориентации на лучшие образцы искусства [Мастерман, 1993(а), с. 22]. Однако, позиция Юрия Николаевича Усова представляется нам вполне понятной, так как изучение высокохудожественных произведений искусства всегда было важной составляющей российского образования. Здесь нам представляется справедливым мнение А.В.Федорова о том, что «в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике - Ю.Н. Усов, И.В. Вайсфельд, О.А. Баранов, Ю.М. Рабинович, С.Н. Пензин и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно - игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного - российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры» [Федоров, 2007].

Но, несмотря на расхождения в мнениях зарубежных и российских исследователей по данному вопросу, во многих позициях медиапедагоги солидарны. К примеру, в отношении к единству теоретического и практического компонентов медиаобразования, которое, как известно, выступает важной составляющей медиаобразовательных моделей Л. Мастермана, Ю.Н. Усова, О.А. Баранова, Ю.М. Рабиновича, С.Н. Пензина, А.В. Федорова, А.В. Спичкина и многих других. В этом отношении позиции российских медиаисследователей достаточно близки к ключевым моментам медиаобразовательной концепции британского медиапедагога Л. Мастермана, которая имеет достаточно сильный акцент на практическую составляющую, неразрывно связанную с аналитической деятельностью.

Единство аналитического и практико-ориентированного подхода составляет в данной концепции фундамент для развития критического понимания медиа с опорой на личный опыт. Данные положения достаточно близки к подходам Ю.Н. Усова, который рассматривал медиаобразование в неразрывной связи использования «средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) и развития индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Основы..., 1998, с. 55]. А.В. Шариков также определяет медиаобразование в единстве аналитических и практических компонентов: медиаобразование - обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1990, с. 3].

Достаточно близкими можно назвать позиции медиапедагогов по проблемам критического подхода к работе с информацией и развитию информационной грамотности учащихся. Комплексный характер, который предполагает изучение школьниками основ медийной культуры и участие детско-юношеской аудитории в сфере медийного творчества признается канадскими, британскими и российскими медиапедагогами. Анализируя различные подходы к интеграции медиаобразования в различные учебные дисциплины, представленные в российских моделях первого десятилетия XXI в., мы вслед за А.В. Федоровым пришли к выводу, что в большинстве исследований (А.А. Журин, Н.Ю. Соколова, Д.В. Залагаев и др.) «прослеживается опора на традиционную для России практическую модель медиаобразования» [Федоров, 2009, с. 45]. При этом авторы медиаобразовательных исследований интегративной ориентации в целом сходятся во мнении, что «медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественные школьные дисциплины, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных школьных дисциплин» [Фоминова, 2001, с.10]. В связи с этим, фрагментарное или вариативное использование зарубежного опыта массового медиаобразования (в частности, принципов интегрированного медиаобразования) в российских условиях с учетом отечественных традиций интегрированного кино/, а затем - и медиаобразования представляется весьма перспективным.

Как известно, потенциал интеграции медиаобразования с учебными дисциплинами (как школьного, так и вузовского учебного плана) в России

используется далеко не в полной мере. Это доказывают результаты контент-анализа российских Образовательных минимумов содержания начального и среднего общего образования, проведенного А.В. Федоровым [Федоров, 2006]. Так, было выявлено, что в данных документах представлены лишь элементы интегрированного медиаобразования, причем медиаобразовательные элементы вошли «далеко не во все дисциплины и очень часто – в довольно размытых фразах. Бесспорно, активный и творческий учитель уже сейчас может (и таких примеров немало) осуществлять интегрированное медиаобразование школьников, опираясь на существующие Образовательные минимумы» [Федоров, 2006, с. 13]. Вместе с тем, на наш взгляд, эффективность медиаобразования, кроме инициативы самих педагогов, во многом зависит и от учебно-методического сопровождения педагогического процесса. В связи с этим актуализируется необходимость включения в структуру официальных документов доработанный вариант «Стандарта медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами» (1998), предложенный экспертом Института общего среднего образования РАО Л.С. Зазнобиной [Зазнобина, 1998]. Несомненно, этот путь можно рассматривать как объективно перспективный с учетом мировой практики массового медиаобразования.

Безусловно, внедрение прогрессивного зарубежного опыта медиапедагогике в отечественную образовательную систему, возможно с учетом специфики российского образования. Основными педагогическими условиями здесь могут выступить следующие:

1) признание широкой общественностью (в том числе - педагогами, воспитателями и родителями) необходимости медиаобразования как компонента общего образования, а медиаграмотности (медиакомпетентности) – как составляющей общей культуры человека;

2) использование потенциала интегрированного, факультативного, специального медиаобразования в учебных заведениях и учреждениях дополнительного образования;

3) тесное взаимодействие всех структур, осуществляющих медиаобразовательную деятельность: учебных заведений (школ, вузов), учреждений дополнительного образования, культуры и т.п., с существующими российскими научно-образовательными центрами;

4) осуществление систематической работы с учителями школ и преподавателями вузов по реализации медиаобразовательного потенциала в профессиональной педагогической деятельности; предоставление педагогическому составу необходимого учебно-методического (учебные пособия, методические материалы и т.п.), технического и программного обеспечения (в частности, для создания видео- или медиатеки, киноклуба и пр.) и т.п. [Чельшева, Михалева, 2015].

В качестве основных перспективных направлений развития отечественной медиапедагогике с учетом внедрения зарубежных стратегий медиаобразования, можно выделить:

- использование в полной мере образовательного, воспитательного и развивающего потенциала медиаобразования в российских образовательных учреждениях;

- укрепление взаимодействия образовательных структур и научно-образовательных центров в области медиапедагогики;

- консолидация усилий медиапедагогов, исследователей, широкой общественности по решению проблем развития медиакомпетентности подрастающего поколения.

Наиболее перспективными задачами научно-образовательных центров в плане подготовки педагогических кадров к осуществлению медиаобразовательной деятельности, на наш взгляд, могут стать следующие:

- дальнейшая разработка научно-методологического, методического инструментария школьного и вузовского медиаобразования;

- работа по совершенствованию системы переподготовки педагогических кадров;

- использование опыта ведущих зарубежных и российских научно-образовательных центров в осуществлении и популяризации социально-значимых медиаобразовательных проектов, способствующих становлению правового, гражданского самосознания подрастающего поколения, развитию его интеллектуального и творческого потенциала;

- обеспечение преемственности школьного, вузовского и непрерывного медиаобразования граждан нашей страны;

- обеспечение необходимых условий для развития медиатворчества, создания собственных медиапродуктов в общеобразовательных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Мы считаем, что далеко не последнюю роль в решении вышеперечисленных задач может сыграть изучение медиаобразовательного опыта западных стран, как с точки зрения выявления специфики медиаобразовательных компонентов в образовании, так и в определении общих тенденций дальнейшего развития.

3.3. Творческое освоение произведений медиакультуры в реализации современных образовательных программ

Среди наиболее актуальных проблем современного российского медиаобразования выступают: дальнейшая разработка социокультурной и теоретико-методологической базы медиаобразования; определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющее в полной мере использовать современные медиапедагогические технологии и способствующее реализации максимальной самостоятельности подрастающего поколения в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры и т.п.

К началу XXI столетия в мировой практике медиаобразования разработан и апробирован целый ряд медиаобразовательных программ творческой направленности. Среди отечественных авторов и разработчиков самых известных медиаобразовательных подходов в разные годы выступали О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др. Опираясь на анализ медиаобразовательных подходов, А.В. Федоровым была представлена классификационная характеристика основных направлений медиаобразования, так или иначе представленных в образовательной практике:

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

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

3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);

4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.);

5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика);

6) самостоятельное (непрерывное) медиаобразование, осуществляемое в течение всей жизни человека [Федоров, 2004].

В настоящее время одной из важных задач современного медиаобразования выступает определение тенденций и перспектив включения творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры в реализацию образовательных программ. Актуальность включения медиаобразовательного компонента обусловлена интенсивными процессами медиатизации современного общества, включения медиа в все сферы жизнедеятельности современного молодого поколения. Можно согласиться с мнением О.А. Губаревой о том, что в основные трансформационные процессы, происходящие в молодёжной культуре и оказывающие значительное влияние на формирование социокультурной среды происходят «под влиянием процессов глобализации, фрагментации и виртуализации культуры современного общества посредством информационно - телекоммуникационных технологий» [Губарева, 2006]. Поэтому важным аспектом взаимодействия подрастающего поколения с медиасредой выступает ее творческое освоение. Неслучайно творческие стратегии, подходы, позволяющие человеку не просто адаптироваться к возрастающему темпу информационных потоков, а творчески взаимодействовать с ними, наиболее востребованы в современной социокультурной ситуации. 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» [Возчиков, 2007, с. 10]. Личность развивается в деятельности, и чем богаче и содержательнее будет эта деятельность, тем больше возможностей создается для развития творческого потенциала, самосознания, самовоспитания духовных потребностей, становления ценностных отношений подрастающего поколения к явлениям окружающей действительности. В этих условиях чрезвычайно важным становится определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющее в полной мере использовать современные технологии и способствующее реализации максимальной самостоятельности в различных видах творческой деятельности, связанных с произведениями медиакультуры.

Одним из центральных понятий в процессе творческого освоения медиакультуры выступает анализ и интерпретация медиатекстов различных видов и жанров, решающие задачи формирования активной позиции личности по отношению к медиакультуре.

Общая схема анализа медиатекста, цель которого определяется как «формирование навыка целенаправленного многостороннего восприятия информации и разносторонней оценки произведений медиакультуры» [Бондаренко, 2000, с. 39], включает работу со следующими компонентами:

определение вида СМИ, категории сообщения, поиск возможных ошибок и неточностей медиасообщения, характеристику медиаязыка, особенности звукового решения, выразительных средств, определение потенциального адресата медиатекста (тип аудитории, социальный статус), определение цели медиасообщения, соответствие целей и средств данного медиатекста и т.д.

Интерпретация медиатекста - неотъемлемый компонент его полноценного исследования и творческого освоения. В гуманитарных науках под интерпретацией понимается «фундаментальный метод работы с текстами как знаковыми системами» [Современные философские проблемы, 2006, с. 534]. В контексте анализа медиасообщений интерпретация – процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа на язык воспринимающего его индивида [Усов, 1980, с.15]. Интерпретация произведений медиакультуры предполагает «способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, к отождествлению с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения» [Федоров, 2001, с. 13].

Интерпретация медиатекста предполагает развитие умений анализировать его, опираясь на обширные знания; понимание авторской позиции (согласия или несогласия с ней); оценке социальной значимости произведения; умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенося это суждение на другие виды и жанры медиапроизведений; трактовать название медиатекста как образное обобщение [Федоров, 2001, с. 15].

Известно, что важным стимулом творческой деятельности является необходимость разрешения проблемной ситуации, которую невозможно решить традиционными способами. В связи с этим, в медиаобразовательном процессе технологические подходы к развитию критического мышления тесно взаимосвязаны с творческим освоением медиaproстранства, в адекватный отбор медийной информации, его полноценное восприятие, интерпретация и творческое применение являются основой формирования самостоятельных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценки, и составляют основу для практического использования во всех сферах деятельности человека.

Обратимся к определению Г. Линдсей, К.С. Халл и Р.Ф. Томпсона, определяющих основным результатом творческого мышления «открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи». Критическое мышление «представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое – выявляет их недостатки и дефекты» [Линдсей, Халл, Томпсон].

Критическое мышление – мышление оценочное, рефлексивное, предполагающее способность ставить новые, полные смысла вопросы, вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы, принимать независимые продуманные решения. Это понятие включает в себя

аргументированную оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к определенным выводам, или тем факторам, которые учитывались при принятии решения. Аргументированная точка зрения относительно того или иного произведения медиакультуры позволяет доказательно, обоснованно выразить свое мнение; способствует развитию умений противостоять манипулятивному воздействию, которое присутствует во многих медиатекстах. В качестве ядра, центра аргументации выступает утверждение – тезис, основное положение или идея, которое подкрепляется при осмыслении рядом доводов, подкрепляемых доказательствами. Наконец, «под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами, лежит элемент четвертый – основание. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая ... дает обоснование всей аргументации» [Критическое мышление, 2005, с. 10].

Процесс критического осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «критической медиаграмотности», которая, по мнению одного из американских исследователей Л.М. Симэли (Semaly) «способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них» [Semaly, 2000, p. 111]. С целью развития критической медиаграмотности аудитории необходимо исследовать начальные представления о медиатексте; привлекать в критическом анализе собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в медиатексте; отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, объективности от предвзятости [Semaly, 2000, p. 111].

Под критическим анализом медиатекста мы предлагаем понимать мыслительный процесс выявления свойств и характеристик медиапроизведения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающий полноценное восприятие медиатекста, умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру [Чельшева, 2013, с. 20].

Как уже отмечалось, одним из перспективных векторов совершенствования современных образовательных программ может выступать интеграция медиаобразовательных методик и технологий в учебно-воспитательный процесс. Внедрение медиаобразовательного компонента в образовательный процесс обусловлено несколькими факторами: достижением качественного уровня общей культуры, соответствия подготовки выпускников реалиям современного информационного общества и т.д.

В российской медиапедагогике интеграция творческой деятельности на материале медиакультуры получила активное развитие, начиная с 60-70-х гг. XX века и была тесно связана с положениями эстетической, культурологической и этической концепций. Соответственно, и интеграция

элементов медиаобразования в учебно-воспитательный процесс связывалась, прежде всего, с учебными предметами художественного цикла, факультативами и кружками, где углубленно изучались литература, мировая художественная культура, изобразительное искусство, музыка и т.п., основывающиеся на позициях приобщения подрастающего поколения к миру культуры.

Например, известный российский кинопедагог Ю.М. Рабинович выступал за комплексное изучение произведений экранной медиаккультуры, включавшее изучение истории и теории кино и творческую деятельность на материале медиаккультуры (подготовка докладов по тематике кино, участие в работе кино клубов, просмотр и обсуждение фильмов, устное и письменное рецензирование). Обосновывая эффективность кинофакультативных занятий, он акцентировал внимание на необходимости художественного анализа кинопроизведений, выделяя последний в качестве фактора развития зрительской культуры личности: «факультативы учат воспринимать кино как искусство, анализировать фильм как художественное целое, формируют зрительскую культуру школьников, ту культуру, которая определит эстетические оценки фильмов будущего» [Рабинович, 1991, с. 114].

На основе многолетнего опыта работы в школе Ю.М.Рабиновичем были выделены следующие творческие формы работы с фильмом:

1. Доклады учащихся об отдельных режиссерах, актерах или фильмах;
2. Обсуждение фильмов, затрагивающих ребят своей темой, поставленной проблемой;
3. Работа над рецензией и сочинением [Рабинович, 1991, с. 114].

Интеграция преподавания литературы и основ кинообразования в процессе обучения позволяла студентам развивать творческий потенциал, осуществляя сравнение «фильма и литературного произведения; развивать умение использовать знания теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения; использование интереса школьников к кино для повышения культуры чтения; развитие культуры речи и навыков анализа экранного и литературного произведения и т. п.» [Рабинович, 1991, с. 75-76].

С целью развития умений анализировать кинотекст, Ю.М.Рабинович выделял традиционную форму работы с фильмом – рецензирование. При подготовке рецензии и выступлении с ней, как справедливо полагал Ю.М.Рабинович, от выступающих «требуется умение высказать свое суждение о фильме, вступить, если есть необходимость, в полемику со своими товарищами или известным критиками, представить, как анализируемый фильм может быть воспринят учениками, к которым докладчик придет через несколько месяцев в качестве учителя» [Рабинович, 1991, с. 114]. Все эти умения требовали от аудитории серьезного изучения научной литературы по киноведческой тематике.

Кроме рецензирования, студенты занимались подготовкой докладов и устных выступлений, основанных на материале фильмов-экранизаций.

Подготовительная работа к этим выступлениям, по мысли Ю.М.Рабиновича, должна включать несколько основных этапов:

- а) тщательное изучение экранизируемого произведения, новейших его толкований в литературоведении и критике;
- б) просмотр фильма;
- в) знакомство с трудами по проблемам экранизации творческой истории фильма, чтение сценария (если он доступен);
- г) возвращение к тексту;
- д) вторичный просмотр фильма или его отдельных эпизодов;
- е) составление текста доклада» [Рабинович, 1991, с. 74].

Будучи педагогом–практиком, Ю.М.Рабинович понимал, что осуществление полноценного анализа требует от аудитории не только творческого подхода и добросовестного выполнения тех или иных заданий, но и определенной теоретической подготовленности. Поэтому в ряде основных принципов кинообразования студентов, им выделялись:

- приобщение студентов к основам знаний о киноискусстве, знакомство с теорией кино;
- использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства.

В медиапедагогическом процессе еще одного известного российского медиапедагога Г.А. Поличко, творческое освоение произведений медиакультуры на материале кинематографа тесно связывались с анализом кинопроизведений. В качестве приоритетной задачи интеграции изучения литературы и кино Г.А.Поличко выдвигал задачи эстетического воспитания. В свою очередь, одной из важных целей эстетического развития школьников Г.А.Поличко считал умение «рассматривать произведение как модель неповторимого личностного авторского взгляда на действительность» [Поличко, 1987, с. 6]. Г.А.Поличко одним из первых представил развернутый анализ межпредметных связей в преподавании уроков литературы и искусства кино, подчеркивая историко-генетическую и эстетическую близость этих искусств, а также тесную взаимосвязь литературоведения и киноведения как близких отраслей общей теории искусств [Поличко, 1987, с. 7].

Понимая под восприятием «процесс формирования художественного образа в сознании воспринимающего во взаимодействии объективной эстетической информации и субъективных устойчивых свойств личности» [Поличко, 1987, с. 7], Г.А. Поличко подчеркивал важную роль реализации межпредметных связей для стимулирования способности восприятия литературы и кино. Межпредметные связи изучения литературы и киноискусства, по мнению Г.А. Поличко, могут быть обусловлены в каждом конкретном случае одним из следующих аспектов:

- спецификой литературной и кинематографической условности художественных средств;
- понятием авторской концепции в искусстве;

- взаимодействием между литературой и кино в сфере художественного восприятия» [Поличко, 1987, с. 3].

Включение анализа медиатекстов в учебные и внеучебные виды деятельности способствовало появлению новых, комплексных методических подходов к освоению произведений медиакультуры. Действенность подобной комплексной модели эстетического воспитания на материале произведений киноискусства была доказана в ходе внедрения многочисленных экспериментальных программ по кинообразованию. В настоящее время российские исследователи и практики медиаобразования проявляют активный интерес к интеграции медиаобразования в учебные программы школ и вузов. Об этом свидетельствует проведение семинаров, научных конференций, круглых столов, курсов повышения квалификации. К примеру, в 2014 году в Донском регионе была организована Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием «Интеграция медиаобразования в условиях современной школы», в которой приняли участие школьные учителя, российские и зарубежные медиаисследователи. Так, на конференции были представлены результаты научных исследований преподавателей Таганрогского института имени А.П.Чехова, Института содержания и методов обучения РАО, колледжа МЭСИ, Республиканского института профессионального образования г. Минска, учителей школ Ростовской области, г. Херсона, г. Новая Каховка, г. Челябинска, АР Крым и др. Представленные исследования и практический разработки свидетельствуют о том, что интеграция элементов медиаобразования в изучение школьных учебных предметов представляет собой актуальную проблему российского медиаобразования. В настоящее время медиаобразовательные элементы используются при изучении родного и иностранного языка, литературы, истории, мировой художественной культуры, квантовой физики, химии и др. Не менее важную роль интеграция медиаобразовательных компонентов играет и в воспитательной работе с школьниками и студентами. Так, к уже ставшим традиционными направлениям можно отнести методические подходы к медиаобразованию в эстетическом, гражданском, патриотическом, нравственном, экологическом воспитании.

Например, Н.Ф. Хилько рассматривает подходы к медиаобразовательному процессу в неразрывной связи с нравственными ориентациями личности [Хилько, 2013, с. 20]. В связи с этим, автором выделяются два вектора развития медиаобразования:

- развитие этнического самосознания и национально-культурной идентичности зрителей в национально- смешанной среде в процессе воспроизводства этнической культуры;
- расширение рамок этнокультурных форм аудиовизуального творчества и специфического фольклора [Хилько, 2013, с. 21].

Развитие данных направлений, по мысли Н.Ф. Хилько, обеспечивают «связь этнокультурных функций аудиовизуальной культуры с традиционной народной культурой и формами творчества» [Хилько, 2013, с. 19].

Особую актуальность процесс медиаобразования, нацеленный на развитие медиакомпетентности приобретает в современном вузе. Можно согласиться с Г.П. Максимовой: «вуз нужно рассматривать как социокультурную систему, смысл которой не ограничивается подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз представляет собой по своей сути форму воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетского медиaprостранства. Благодаря ему вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность» [Максимова, 2007, с. 5].

Рассмотрим процесс интеграции медиаобразовательных компонентов в учебно-воспитательный процесс на примере Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета. Медиаобразовательная практика здесь основана на многолетнем опыте научных разработок, где важную роль играют теоретические и методические исследования коллектива НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность», научной медиаобразовательной школы под руководством доктора педагогических наук, профессора А.В. Федорова.

В связи с переходом на новые образовательные стандарты открываются новые перспективы для реализации медиаобразовательных задач в подготовке будущих бакалавров и магистров. Включение медиаобразовательных компонентов в качестве отдельных предметов, дисциплин по выбору, факультативов, элективных курсов, адаптационных дисциплин и т.п. в блоки (модули) вариативной части учебного плана по различным направлениям подготовки будущих профессионалов различных областей (изучение основ медиакомпетентности, истории, теории, социологии медиакультуры, организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры, развития критического мышления в медиаобразовательном контексте, освоение и развитие студенческого медиатворчества и т.п.), может способствовать формированию у студентов компетенций надпредметного характера, развитию творческого потенциала, расширению кругозора, формированию критического мышления, в освоении современного медиаконтента и т.д. Представляется справедливым мнение А.В. Федорова о том, что «с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры реально открываются широкие возможности для внедрения медиаобразования во всех вузах России, особенно – педагогических. Следовательно, в школы наконец-то смогут прийти медиакомпетентные учителя, способные как в рамках своих предметов (путь интегрированного

медиаобразования), так и в рамках дисциплин по выбору, заниматься массовым медиаобразованием школьников, столь востребованным в современном информационном обществе» [Федоров, Левицкая, 2012, с. 20].

Переход к новым стандартам по реализации образовательных программ, включающих возможности электронного обучения, внедрения дистанционных образовательных технологии, сетевой формы реализации образовательных программ, создания условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, также способствует дальнейшей актуализации внедрения медиаобразования в систему высшей школы.

Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Как известно, современные стандарты высшего образования построены на принципах компетентностного подхода. Напомним, что под компетентностью понимается «характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на расширение определенного круга значимых для данного сообщества задач/ проблем» [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2008, с. 10]. С.Л. Троянская указывает, что компетентностный подход в образовании «устанавливает новый тип образовательных результатов не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные» [Троянская, 2016, с. 27].

В современных условиях потенциал медиаобразования позволяет аудитории не только более эффективно овладевать новыми знаниями, но и выходить на более высокий осознанный уровень понимания, анализа, синтеза медиаинформации, знакомиться с различными областями ее применения и т.д. Если в недавнем прошлом одной из главных проблем было освоение медиaprостранства подрастающим поколением, овладение поисковыми навыками информационного поля, то сегодня молодое поколение без труда овладевает новыми возможностями медиатехники, достаточно активно использует различные медиа в информационных, образовательных, коммуникативных, развлекательных целях. В связи с этим на первый план выдвигаются задачи, связанные с развитием медиакомпетентности современного подрастающего поколения. Рост интереса к проблеме развития медиакомпетентности связан с развитием умений понимания текстов, владением обработки различной информации. В связи с этим современный человек должен быть готов к умению ориентироваться в информационном потоке, не только находить необходимую информацию, но и уметь полноценно воспринимать, оценивать медиатексты различных видов и жанров, понимать социокультурный и политический контекст

функционирования медиа в современном мире, кодовые и репрезентативные системы, используемые медиа.

Формирование комплекса компетентностей, необходимых для жизни в современном обществе, функционирования в социокультурной и профессиональной сферах – неотъемлемый компонент научной, профессиональной и образовательной траекторий в подготовке современного студента. Успешность решения представленных задач во многом зависит от целенаправленного совершенствования учебных программ, разработки инструментария мониторинга качества образования, включения и творческого применения инновационных методик, технологий и приемов в реализации образовательных программ. Одним из векторов дальнейшего совершенствования высшего образования, на наш взгляд, может стать медиаобразование, ключевой задачей которого выступает развитие медиакомпетентности личности.

В рамках подготовки к медиапедагогической деятельности студенты изучают целый комплекс дисциплин, связанных с творческо-производственной деятельностью на материале медиакультуры., овладевают теоретическими, методическими и практическими подходами к медиаобразованию. Особая роль здесь принадлежит практическим занятиям, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на медиаматериале.

3.4. Организационные основы творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры

Методы медиаобразования – способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования. При этом усвоение знаний и способов деятельности, основанных на изучении произведений медиакультуры, происходит на трех уровнях:

- осознанного восприятия и запоминания;
- применении знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации;
- творческого применения знаний о медиа и произведениях медиакультуры.

Специфика отечественных медиаобразовательных моделей состоит в следовании общедидактическим принципам (социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и последовательность, доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся), и принципам, связанным с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д.).

Методика образования – «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2001, с. 80]. Применительно к медиаобразовательному процессу методика медиаобразования рассматривается как процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

Интеграционные процессы, происходящие в современном образовании, актуализируют использование в педагогическом процессе современных технологий и активных форм учебного взаимодействия. Потенциал педагогических технологий используется в различных областях: филология, история, обществознание, правовое образование, иностранный язык, география, экология, мировая художественная культура и т.д. Последние годы педагогические технологии все активнее используются и в практике отечественного медиаобразования.

Под педагогической технологией понимается «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта

деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 191].

Г.К. Селевко, характеризуя понятие педагогической технологии, и определяя ее функциональность «в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [Селевко, 2002], представляет данное понятие в нескольких аспектных единицах:

1) научных – как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы;

2) процессуально-описательных – включающих «описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения»;

3) процессуально-действенных, определяющих «осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств» [Селевко, 2002].

Медиаобразовательные учебные дисциплины включают использование комплекса активных и интерактивных технологий обучения. Проектирование технологий обучения представляет собой последовательность нескольких взаимосвязанных этапов, среди которых:

«-выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;

- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;

- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;

- разработка технологии обучения» [Педагогика и психология, 2002].

Классификацию методов медиаобразования можно представить следующим образом:

- по источникам полученных знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа);

- по уровню познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с

целью развития критического мышления); частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) [Федоров, 2004]. Наибольшее распространение в российском медиаобразовании получили словесные, наглядные, репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые методы.

В медиаобразовательном процессе используются разнообразные педагогические приемы. Приемы обучения – «конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося процессе реализации методов обучения.

Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. ... На уровне учебного предмета сочетания приемов составляют методики и даже целостные методические системы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 216]. Педагогические приемы определяются общедидактическими методами, и каждая конкретная методика или педагогическая технология может включать множество сочетаний педагогических приемов, выбор которых обусловлен особенностями содержания обучения, способами и планируемыми уровнями усвоения учебного материала, имеющимися средствами их реализации, степенью эффективности применения того или иного приема и т.д.

Методические приемы медиаобразовательного процесса базируются на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые используются в учебной и внеучебной деятельности. Использование тех или иных приемов в медиаобразовательном процессе обусловлено возрастными и индивидуальными особенностями аудитории, ее потребностями и интересами в медиамире, мотивами общения с медиа, уровнем восприятия медиаинформации и т.д. Также выбор определенных методических приемов тесно связан с целями и конкретными задачами, которые ставит перед собой педагог при осуществлении медиаобразовательного процесса (развитие познавательного интереса, коммуникативных умений, творческих способностей и т.д.). Важным определяющим моментом выбора определенных педагогических приемов в медиаобразовании зависит и от того, какой медиаматериал используется педагогом на медиаобразовательных занятиях (печатные, аудиовизуальные медиа, компьютерные технологии и т.д.). Учитывая интеграцию различного медиаматериала, чаще всего в процессе медиаобразовательных занятий используется комплекс приемов, учитывающих специфику различных медиа.

В медиаобразовательном процессе могут спешно применяться разнообразные способы деятельности: дескриптивный (пересказ содержания медиапроизведений), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, его языка, авторской позиции), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование

суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями) [Федоров, 2001, с. 65].

Вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования творческих заданий на медиаматериале, широкий диапазон применения (школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д.) открывают широкий простор для творчества педагогов. В частности, в методике медиаобразования активно применяются технологические методы и приемы развития критического мышления, технологии активного обучения (включающие методы, стимулирующие познавательную деятельность), интерактивные технологии и др.

Методические подходы к процессу творческого освоения произведений медиакультуры представлены в многочисленных исследованиях российских и зарубежных авторов. В работах российских кинопедагогов Ю.Н. Усова, Ю.М. Рабиновича, А. Бернштейна, Г.А. Поличко, С.А. Герасимова рассматривается методика интеграции изучения киноискусства и преподавания литературы, в исследованиях А.В. Федорова рассматриваются методические проблемы развития критического мышления и медиакомпетентности студентов на современном этапе медиаобразования в России и за рубежом. Практические аспекты включения медиаобразования в обучении межкультурной коммуникации на материале средств массовой информации США рассматриваются в исследованиях О. В. Печинкиной [Печинкина, 2015]; Б. Бахмайер и Д. Букингом рассматривают основные методические принципы массового медиаобразовательного процесса и т.д.

Как свидетельствует анализ современных исследований, в основу организации медиаобразовательного процесса, включающего творческо-производственные виды деятельности, положены принципы проблемного, проектного и интерактивного обучения. Разнообразные методические приемы основываются главным образом на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых занятий, осуществляющихся в учебной или внеучебной деятельности. Это ролевые, театрализованные и ситуативные игры, подготовка и творческая реализация сценарных разработок и т.д.

Известно, что достижение высокой степени продуктивности в творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры достигается путем активизации познавательного интереса аудитории, использования заданий творческого характера. Неслучайно все более широкое применение в практике медиаобразовательной деятельности находят методы активного обучения (АМО), к основным характеристикам которых можно отнести активизацию интереса аудитории к изучаемой проблеме, высокую степень активности, включенности в образовательный процесс, возможности творческой реализации и т.п. Е.В. Зарукиной отмечается, что в числе особенностей АМО в образовательном процессе можно назвать целенаправленную активизацию мышления, устойчивое и длительное вовлечение обучаемых в учебный процесс, возможность самостоятельной творческой выработки решений рассматриваемых проблем,

высокую степень мотивации и эмоциональности, интерактивный характер взаимодействия участников образовательного процесса [Зарукина, 2010, с. 5].

Под интерактивным обучением понимается «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [Панина, 2006, с. 8]. Данные позиции поддерживаются и исследователями в области медиаобразования. Так, например, известный британский медиапедагог Л. Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Среди основных принципов интерактивного обучения в медиаобразовательном контексте можно выделить диалогическое взаимодействие участников учебного процесса, работу в группах на основе кооперации и сотрудничества, игровую и тренинговую организацию работы с медиапроизведениями. В соответствии с основными принципами формы и методы медиаобразовательного процесса можно представить следующим образом:

- дискуссионные: диалог, групповые и коллективные дискуссии, обсуждение произведений медиакультуры, мозговой штурм, анализ ситуаций и т.п.;

- игровые: литературно-имитационные, театрализованно-ситуативные, изобразительно-имитационные и др. игровые задания на медиаматериале;

- тренинговые, включающие дискуссионные и игровые формы работы на медиаматериале.

Интерактивное обучение построено «на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.107]. Ю. В. Гуцин отмечает, что процесс обучения «с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение» [Гуцин, 2012]. Основным источником познания в ходе интерактивного обучения становится опыт учащихся, при этом педагог не предлагает готовых решений, а побуждает аудиторию к поиску необходимой информации, ведь «для того, чтобы научить учащихся мыслить критически, преподаватель сам должен стать критическим мыслителем, личностью, готовой к переменам и со-творчеству, со-знанию...» [Как развивать критическое мышление..., 2005, с. 40]. Таким образом, сотворчество, диалог, интеракция позволяют участникам образовательного процесса – и студентам, и педагогу активно взаимодействовать друг с другом,

обмениваться информацией при решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и тренинговых занятий.

Диалогическое взаимодействие, как известно, является одним из основных принципов интерактивного обучения. Диалог предполагает активный обмен информацией, является совместной творческой деятельностью, обладающей огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом: «в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексивную и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с. 18]. «Вхождение в диалог связано с изменением психологических установок учителя: вопрос «Кто есть мой ученик?» доминирует над привычным «Каким он должен быть?» [Сериков, 1996, с. 27].

Необходимым условием успешности диалога является готовность к нему и ученика (студента) и самого педагога. Организация диалогического взаимодействия предполагает серьезную работу, требующую от педагога открытости, преодоления собственных стереотипов, толерантности, позитивного принятия личности каждого ученика. В.В. Сериков выделил следующие условия введения учащихся в ситуацию диалога:

- «определение готовности учащихся к диалогическому общению, то есть наличия у них базовых знаний, опыта общения, установки на изложение собственных взглядов и положительного восприятия иного мнения;
- выявление «опорных мотивов», т.е. волнующих учащихся вопросов и проблем, которые прямо или косвенно затрагиваются в ходе диалога;
- переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов;
- продумывание различных вариантов развития диалога;
- проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей («оппонент, критик», «эксперт» и т.п.);
- предвидение результатов дискуссии, в том числе и возможных «тупиков» в развитии спора» [Сериков, 1996, с. 27].

Интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний об изучаемом медиапроизведении и его авторах, активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного их использования в дальнейшей учебной деятельности. Кроме того, интерактивные методы способствуют повышению мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы, творческого поиска. Это способствует поисковой активности аудитории, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества. Безусловно, данные позиции наряду с возможностями освоения нового опыта деятельности, общения, окружающей действительности способствуют результативности и эффективности интерактивного обучения.

Проблемные вопросы способствуют активизации исследовательской деятельности учащихся и студентов. Создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности аудитории применительно, в том числе и медиаобразовательному процессу, направлено на решение важной педагогической задачи, состоящей в формировании «познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 218].

М.М. Левина, подчеркивая важность проблемного обучения, считает его одной «из основных технологий обучения, претворяющих в жизнь гуманистическое направление педагогической науки и практики» [Левина, 1996, с. 60]. Неслучайно, постановка проблемных вопросов, равно как применение проблемных ситуаций широко распространены в медиаобразовательной практике. Например, в медиаобразовательных моделях Ю.Н. Усова, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, А.В. Федорова и др. акцент делается именно на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, «развивающих индивидуальность учащихся, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [Федоров, 2004, с. 12].

Создание проблемных ситуаций на основе изучения произведений медиакультуры, их всестороннего самостоятельно анализа способствует повышению познавательной активности аудитории, развитию эмоциональной сферы, творческих способностей аудитории. Достижение этих целей становится возможным при использовании на медиаобразовательных занятиях основных компонентов проблемного обучения:

- актуализации опорных знаний школьников (студентов) о мире медиакультуры (ее теоретических, терминологических и историко-педагогических основ), способов работы с медиапроизведениями различных видов и жанров и т.д.;

- усвоение новых понятий и способов действия; а также применение их на практике, связанной с медиатворчеством.

Получение новых знаний о медиа и медиакультуре всегда сопряжено с возникающими вопросами, которые в свою очередь определяют вектор для решения изучаемой проблемы или ответа на вопрос об отношении к полученной информации, поэтому именно с постановки вопросов начинается серьезная работа, связанная с осмыслением и анализом, скажем, увиденного фильма или телевизионной программы. Таким образом, именно самостоятельный и порой мучительный поиск ответов на интересующие вопросы побуждает человека к мыслительной, исследовательской деятельности, связанной в данном случае с миром медиа.

Особая роль в процессе освоения творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры принадлежит творческим заданиям. Творческие задания на медиаматериале выполняют обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие функции:

- обучающая функция направлена на усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов;

- адаптационная - на способность применять эти знания в иных ситуациях;

- развивающая - на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа;

- управляющая - на создание наилучших условий для всего процесса медиаобразования [Федоров, 2001].

Методика медиаобразовательных занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализовано-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий. В основе творческих заданий лежит анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.]. В ходе выполнения комплекса игровых и творческих заданий, в структуру которых включаются элементы теории медиаобразования и анализа медиапроизведений, целенаправленно решаются основные задачи медиаобразования. В процессе медиаобразования студенты получают новые знания, выходят на более высокий осознанный уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, анализа, синтеза и т.д.

Творческие задания направлены на решение основных задачи медиаобразования: обучить «грамотно» читать медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интегрировать знания и умения, получаемые на различных учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности.

Анализ научной литературы и практический опыт медиаобразовательной деятельности позволили выявить, что широкое применение в практике медиаобразовательных занятий нашли формы и приемы активного и интерактивного обучения. Сюда можно отнести дискуссии, проблемные лекции, эвристические техники, проектирование, медиатворческую деятельность, ролевые и деловые игры, решение эвристических и проблемных задач и т.д.

Как известно, игровая деятельность способствует развитию внимания, памяти, мышления, творческих способностей. В медиаобразовательной

деятельности наиболее активно используются игры-импровизации, театрализованные, ролевые, сюжетно-ролевые, образно-ролевые, имитационные, режиссерские игры на медиаматериале.

В творческих играх, наиболее близких по своей сущности к ролевым, активность участников направлена на выполнение замысла, развитие сюжета. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры – в частности, играет важную роль в расширении кругозора аудитории. Таким образом, творческие игры обеспечивают участникам новую позицию – исследователя, творца, вовлекают в поисковую деятельность. Именно такие задания вызывают особый интерес аудитории, будят смекалку, воображение.

В игровую деятельность на медиаматериале могут включаться конкурсы, турниры, олимпиады. Эти формы работы представляют собой соревновательные формы приобщения студентов к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории.

Известно, что театрализованные, ролевые игровые и творческие элементы медиаобразовательного занятия способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют школьникам и студентам «вжиться» в роль героев медиапроизведения, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний. Подготовка театрализованных заданий на медиаматериале позволяет аудитории представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли его создателей, что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиапроизведения, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности. К недостаткам некоторых ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.» [Федоров, Чельшева, Мурюкина, 2015].

Творческий поиск в работе с различными источниками информации – важнейшее условие успешного обучения в вузе. Данное направление в медиаобразовательном контексте может осуществляться в написании рефератов-обзоров о творчестве режиссеров, операторов, актеров; подготовке рецензий на сайт по определенной теме, оценивании его информационного, эстетического компонента; представлении результатов устного и письменного анализа критических статей медиаобразовательной тематики в журналах и научных сборниках; в подготовке плана медиаобразовательного занятия; составлении библиографического списка медиапедагогической

литературы; в знакомстве и непосредственном участии в видеоконференциях и т.д. Эта работа может осуществляться с использованием всего комплекса возможностей телекоммуникационных сетей: поиск информации, диалог в сети, создание web-страниц и web-квестов и т.д.

В содержательные компоненты медиаобразовательных занятий могут быть включены исследовательские формы работы, связанные с изучением теоретических основ и практики зарубежной медиапедагогики. Наиболее перспективным в этой связи выступает изучение опыта медиаобразования стран-лидеров медиаобразования - Канады и Великобритании. Данное направление работы позволяет студентам расширить профессиональные кругозор, познакомиться с новыми возможностями реализации медиаобразовательного потенциала в плане образования, воспитания и развития подрастающего поколения. На наш взгляд, все эти факторы могут свидетельствовать о востребованности и объективной возможности эффективного использования зарубежного опыта медиаобразования в российских условиях. Если рассматривать данную цель широко, то здесь речь не идет только о развитии медиакомпетентности школьников или студентов, но и касается развития медиаобразовательного потенциала массовой аудитории современного человека. Именно поэтому медиаобразование принимает все более массовый характер во всем мире.

В процессе анализа произведений медиакультуры широко применяются дискуссионные методы, которые могут осуществляться в форме «мозгового штурма», анализа жизненных ситуаций и т.п. По степени педагогического управления различают свободные, не контролируемые ведущим, и направляемые дискуссии. Дискуссия – достаточно сложная форма работы, требующая тщательной подготовки и организации.

Ю. В. Гуцин выделяет ряд задач, которые призван решить дискуссионный метод. К ним автор относит: «обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование навыков отделения важного от второстепенного и формулирования проблемы; – моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый способный студент не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы; – формирование способности критически оценивать и защищать свои убеждения» [Гуцин, 2012].

Выделяют несколько этапов организации дискуссии в классе или студенческой аудитории:

- 1) утверждение. Это способ отреагировать, подтвердить понимание или выразить недоумение по поводу сказанного. Утвердительные фразы звучат менее жестко, чем вопросы, и поэтому часто побуждают к более свободному ответному высказыванию;
- 2) вопросы. Аудитория с большим энтузиазмом обсуждает свои вопросы, а не вопросы учителя. Поэтому необходимо всячески их на эти вопросы провоцировать: «Так что можно спросить по содержанию этого текста?», «Чего мы пока не коснулись в нашем обсуждении?», «Что осталось неясным?», «С чем

вам хотелось бы согласиться?», «... не согласиться»;

3) сигналы. Поскольку комментарий педагога зачастую оказывается чересчур весомым, лучше руководить дискуссией с помощью жестов и сигналов, и ничего не произносить вслух. Недоуменное выражение лица учителя для учащихся сигнал: требуется разъяснение. Руки, как бы взвешивающие два предмета («что перетянет») подадут сигнал учащимся сравнить предложенные идеи и решить, с какой из двух они согласны. Выражение доброжелательной заинтересованности ободряет ученика, который с трудом подыскивает слова; чтобы выразить свои мысли;

4) молчание. Когда вопрос задан, нужно дать время на размышление.

Для того чтобы дискуссия была эффективной, ее участникам необходимо обладать определенными знаниями по обсуждаемой проблеме. При организации дискуссии педагогу необходимо выбрать и сформулировать ее тему, определить продолжительность, наметить основные вопросы для обсуждения. В процессе дискуссии педагог выполняет роль консультанта, обобщает высказанные мнения, задавая по мере необходимости наводящие и уточняющие вопросы, делает выводы и заключения. К примеру, после просмотра фильма в студенческой аудитории возможно осуществление автобиографического анализа, в процессе которого студенты соотносят события, происходящие в аудиовизуальном медиатексте со своим жизненным опытом, моделируют жизненные ситуации на основании событий, которые происходили с ними в жизни.

Не менее важное значение в профессиональной подготовке современных студентов имеет и изучение основ организации различных досуговых и социально-педагогических мероприятий на медиаматериале: конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр и т.д.. Эта работа реализуется в творческих мастерских, на практических и семинарских занятиях, и направлена на развитие способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности личности, эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду. В связи с этим основные методические приемы медиаобразования с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы нацелены на активизацию творческой деятельности на материале медиа, направлены на развитие полноценного восприятия медиапроизведений.

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательного занятия, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие иметь четкую цель и комплекс педагогических задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям аудитории определенного возраста, ее 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 творческое участие каждого студента в процессе медиаобразования.

3.5. Методики и технологии организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры

Одной из форм медиатворческой деятельности выступает разработка и апробация циклов занятий кино- или видеоклубов, юнкорских кружков, факультативов по медиаобразованию для всех возрастных категорий школьников с использованием полного арсенала методов медиаобразования: словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых [Челышева, 2013, с. 89].

Все активнее в школьном и вузовском медиаобразовании применяется проектная деятельность.

В современной научной литературе нет недостатка в определении классификационных показателей проектной деятельности. Обратимся к наиболее развернутой классификации проектов, представленной в исследованиях Е.С. Полат, которая представила их по нескольким основаниям: по доминирующей деятельности, по предметно-содержательной области, по характеру координации, по числу участников; по продолжительности [Полат, 1999].

Так, по основанию доминирующей деятельности, Е.С. Полат выделяет исследовательский, творческий, ролевой, информационный проекты. Основываясь на предметно-содержательной области, автором выделяются «монопроекты, создаваемые в рамках одной образовательной области, межпредметные проекты, затрагивающие 2-3 образовательные области» [Полат, 1999]. По характеру координации проектирование может осуществляться как путем открытой координации, «когда педагог открыто руководит проектом, обучает детей (характерна в младших группах, при первом знакомстве с методом проектов)», так и скрытой координации («педагог только незаметно направляет деятельность детей, имеющих в данном случае большую свободу» [Полат, 1999]. Если говорить о числе участников проекта, то здесь автором выделяются индивидуальные, парные, групповые и коллективные проекты. И, наконец, по продолжительности времени, затрачиваемого на подготовку, проект может быть как краткосрочным, так и долгосрочным [Полат, 1999].

Медиаобразовательные проекты выступают важным средством активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств учащихся (студентов). Метод проектов, ориентированный на исследовательскую деятельность учащихся (студентов), направлен на применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре. Проективная деятельность на материале медиа позволяет учащимся (студентам) стать активными участниками учебно-воспитательного процесса, способствует умению работать в коллективе. Особое значение проективная деятельность

приобретает в процессе развития критического мышления студенческой аудитории, так как творческая работа над проектом способствует формированию «такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» системе. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это - верно, а это – неверно» [Чечель, 1998, с. 12].

Эффективность проектных методик в медиаобразовании, по мнению А.В. Спичкина обусловлена следующими причинами:

- проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;

- обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;

- наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель - ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

Педагог в работе над медийным проектом оказывает помощь аудитории в поиске информации, является одновременно и источником информации, и координатором работы учащихся. Его важной задачей становится поддержка и поощрение участников, активизация их творческой деятельности.

Перед тем, как перейти к практической реализации проектов, студентам могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

- для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.);

- какие цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта;

- какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т.д.

Тематика творческих медиапроектов, выполненных студентами, может быть направлена на решение социальных проблем, посвящена проблемам сохранения культурных и духовных традиций, нацелена на формирование гражданского сознания подрастающего поколения и т.п. После выполнения творческих медиапроектов студенты представляют результат своей деятельности: телевизионную программу, сайт, видеоролик, журнал, презентацию и т.п.

Проектная форма работы на медиаматериале может заключаться не только в создании конкретного медиапродукта, но и в организации исследовательской работы по проблематике истории, теории медиа и медиакультуры. Остановимся подробнее на выполнении исследовательских проектов студентов по дисциплине «Планирование и организация творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры».

При разработке алгоритма выполнения студентами исследовательских проектов мы опирались на определение исследовательской деятельности (как

способа организации учебной деятельности) С.А. Новосёлова и Т.В. Зверевой, определяющих данный вид работы студентов как направленную «на получение общественно значимых новых знаний, предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: аргументацию актуальности взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задач исследования в последовательности принятой логики, определение и практическое овладение методами исследования, поиск источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения проблемы, разработку путей ее решения, в том числе экспериментальных, опытных, обсуждение полученных результатов, оформление выводов и результатов исследования, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования» [Новоселов, 2009, с. 41].

Характеристика студенческой работы исследовательского характера включает: «выбор и приложение научной методики к поставленной задаче, получение собственного теоретического или экспериментального материала, на основании которого необходимо провести анализ и сделать выводы об исследуемом явлении» [Боков, 2013].

Практика показывает, что продуктивность того или иного вида работы, во многом зависит от наличия взаимосвязи с учебной, научной и практической деятельностью студентов. Актуальность выполнения исследовательского медиаобразовательного проекта имеет ряд оснований. Во-первых, выполнение такого вида работы как исследовательский проект способствует решению задачи оказания помощи студентам в формулировке научного аппарата своего будущего исследования.

Во-вторых, все исследовательские проекты студентов носят медиаобразовательный характер и выступают вектором для дальнейшей реализации в ходе прохождения учебной, производственной, научно-исследовательской практики. Таким образом, при помощи разработки исследовательских проектов возникает необходимая связка между теоретическим обучением, выполнением НИР и деятельностью студента на практике, что, в свою очередь, выступает важным фактором формирования комплекса общекультурных и профессиональных компетенций будущего выпускника.

Тематика исследовательских проектов по дисциплине «Планирование и организация творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры» выбирается студентами самостоятельно. Она направлена на практическое использование медиаобразовательных методик и технологий в работе с различными категориями молодежи в условиях общественных организаций, учебных учреждений, кружковых, студийных объединений и т.д. Примерные темы исследовательских проектов могут быть следующими:

1. «Создание интернет-сайта для студенческой молодежи»;

2. «Молодежные СМИ как средство развития социальной активности старшеклассников»;
3. «Организация конкурса студенческих медиаторческих работ по избранной тематике»
4. «Создание школьной (студенческой) медиастудии» как средства творческой самореализации молодежи»;
5. «Планирование и организация работы по созданию молодежной телестудии в общеобразовательном (профессиональном) лицее»;
6. «Организация работы молодежного видеоклуба в вузе»;
7. «Развитие эстетического вкуса молодежи на занятиях самодеятельной фотостудии»;
8. «Студенческое телевидение в вузе: развитие медиакомпетентности студентов»;
9. «Развитие критического мышления аудитории в работе школьной (вузовской) редакции молодежного журнала»;
10. «Организация виртуального общения молодежи с ограниченными возможностями здоровья на странице интернет-сообщества» и др.

В ходе подготовки и выполнения исследовательского медиаобразовательного проекта можно выделить несколько основных этапов:

1. Подготовительный этап, включающий разработку плана работы, определение актуальности темы проекта, постановку проблемы, целей, задач, и методов, которые будут применяться в разработке проекта; изучение научной литературы по выбранной проблематике с последующим составлением краткой аннотации полученных исследовательских результатов, которые будут положены в общие положения и концептуальные основы проекта.

2. Экспериментально-деятельностный этап включает постановку рабочей гипотезы, разработку путей решения основных задач проекта на основе детального изучения информационных источников по тематике проекта; в том числе экспериментальных.

3. Аналитический этап включает оформление полученных результатов проекта, их презентацию, защиту проекта и его оценку с обсуждением в студенческой группе.

Одним из важных структурных компонентов исследовательского проекта выступает развитие основных показателей медиакомпетентности аудитории: мотивационного, контактного, информационного, перцептивного, интерпретационного/оценочного, практико-операционного/деятельностного, креативного) [Федоров, 2007]. Все эти показатели рассматриваются в тесной взаимосвязи друг с другом.

К примеру развитие информационного показателя медиакомпетентности включает получение студентами новых знаний в ходе знакомства с базовой медиаобразовательной терминологией, расширения кругозора путем ознакомления с историческими и теоретическими подходами к

медиапедагогике, анализа медиаязыка, жанровой спецификой медиатекстов, изучения творчества деятелей медиакультуры и т.п.

Так, изучение творчества отечественных и зарубежных деятелей медиакультуры и медиаобразования может осуществляться путем знакомства студенческой аудитории с ведущими исследованиями медиапедагогов-практиков. Скажем, исследование творчества современных отечественных медиапедагогов (С.Н. Пензина, О.А. Баранова, Г.Н. Поличко, А.В. Федорова, Е.В. Мурюкиной и др.) может быть полезно аудитории для исследования проектов, связанных с созданием и функционированием школьных и студенческих видео/медиаклубов; труды Е.А. Бондаренко, С.И. Гудилиной, И.В. Жилавской, Н.Ф. Хилько и др., посвященные медиатворчеству смогут способствовать расширению представлений студентов об организации творческих объединений для молодежи средствами и на материале медиакультуры; работы, посвященные синтезу медиаобразования и медиакритики А.П. Короченского, А.А. Левицкой, А.В.Федорова, И.В.Чельшевой и др. исследователей в данной области смогут оказать существенную помощь студентам по разработке занятий для молодежи, связанных с анализом медиатекстов различных видов и жанров; изучение трудов Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобиной, Е.В. Мурюкиной, Е.С. Полат, Е.А. Столбниковой, А.В. Федорова, А.В. Шарикова, И.В. Чельшевой и других смогут дать аудитории представление о методиках и технологиях развития аналитического, критического мышления в процессе общения с медиатекстами различных видов и жанров.

Исследование и анализ работ медиапедагогов и медиакритиков способствует развитию мотивационного показателя медиакомпетентности, представлявшего собой «комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов общения с медиа и медиатекстами, включающих стремление:

- к выбору разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- к получению новой информации;
- к рекреации, компенсации, развлечению (в умеренных дозах);
- к идентификации, сопереживанию;
- к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- к получению художественных впечатлений;
- сделать усилие, чтобы воспринимать, понимать содержание медиатекста, отфильтровывать «шум», стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому, спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике его позиций;
- научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов» [Федоров, 2007].

При рассмотрении данного показателя остановимся на создании собственных медиатекстов, которое в той или иной форме выступает результатом реализации исследовательского медиапроекта. В качестве примера здесь можно привести подготовку материалов для молодежной редакции газеты, студенческой медиастудии, страницы интернет-сайта и т.д. Занятия медиатворчеством также включает создание собственных фильмов или виртуальных музеев (галерей), в которых в качестве экспонатов могут выступать фотографии или видеохроника и т.д. Как показывает практический опыт, съемочный процесс и демонстрация результатов творческого поиска вызывает большой интерес аудитории. После просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включающее анализ основных структурных компонентов медиатекста, соответствие готовой работы заявленному жанру, оценку качества готового видеоматериала и т.д.

Создание собственных медиатекстов (статьи, фильма, телепрограммы, фотоколлажа, страницы в виртуальных сетях и т.п.) выступает важным компонентом медиатворческого процесса, служит связующим звеном между изучением теоретических подходов к медиаобразованию и практической медиатворческой деятельностью. В отечественной и зарубежной научной и учебно-методической литературе (К. Бээлгэт, Л. Мастерман, Э. Харт, Е.А. Бондаренко, С.И. Гудилина, А.А. Журин, Г.В. Михалева, Н.Ф. Хилько, И.В. Фатеева, А.В. Федоров, И.В. Чельшева и др.) представлены самые разные подходы к творческому процессу создания медиатекстов различных видов и жанров.

Привлечение аудитории к совместному творческому процессу способствует развитию умений работать в команде, реализации творческих способностей всех участников. Анимация, компьютерный дизайн, создание собственных телепередач, газет, фильмов, съемка видеосюжетов и т.д. – все это составляет основу медиатворческого процесса.

Занимаясь творческо-производственной деятельностью на материале медиакультуры участники могут не только осуществлять съемочный процесс, но и организовать «рекламную компанию» – сделать своими руками киноафиши, подготовить и продемонстрировать рекламные объявления, нарисовать коллективные рисунки на тему подготовленных медиатекстов, создать компьютерную презентацию собственного медиапродукта и т.д. С этой целью широко используются техники рисования, коллаж, создание комиксов по мотивам известных произведений экранной медиакультуры, компьютерные программы и т.д. Такой вид медиатворческой деятельности как любительская видеосъемка, по мнению Н.Ф. Хилько, может «являться эффективным средством удовлетворения рекреативных потребностей личности: создания экранных произведений, помогающих получению эстетического наслаждения от перенесения красоты естественных форм в плоскость кадра; понимать эмоциональный подтекст, развивать восприятие фильмов, которые вызывают огромный резонанс [Хилько 2001, с. 35].

Развитие интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности в работе над исследовательским проектом может осуществляться в ходе взаимного рецензирования студенческих работ, что, как известно, является важным критерием активизации познавательного интереса к рассматриваемой проблеме. Взаимное рецензирование исследовательских проектов позволяет магистрантам выделить ключевые моменты сильных и слабых сторон проекта, а затем, в ходе дискуссии, конструктивного диалога участников или ролевой медиаобразовательной игры «Встреча медиакритиков» с применением «мозгового штурма», метода балинтовских групп, приема составления проблемных вопросов, кейсов и др. [Челышева, 2016], выявить аспекты, на которые им не удалось в должной мере акцентировать внимание в том или ином проекте.

Одной из важных задач медиаобразования является развитие критического мышления аудитории. Методы и технологии РКМ нашли свое применение в медиаобразовательных занятиях со школьной и студенческой аудиторией. Например, метод ИНСЕРТ (интерактивная система пометок для эффективного чтения и мышления) проводится с целью побудить аудиторию к отслеживанию собственного понимания читаемой и воспринимаемой информации, обсуждению произведения медиакультуры, умению вычленять истинную и ложную информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над текстом, фильмом, телепередачей и т.д. ИНСЕРТ формирует умение самостоятельно и глубоко осмысливать информацию, тщательно ее прорабатывать, пристально вглядываться в детали, что особенно важно в условиях интенсификации информационного потока.

В методике развития критического мышления также широко известен прием 3-Х-У (Что мы знаем? Что мы хотим узнать? Что мы узнали?). Данный прием способствует активизации исследовательских умений аудитории, классификации полученных знаний. Данный прием все чаще используется и в медиаобразовании. Для применения этого приема доска или большой лист бумаги делится на три широкие колонки, озаглавленные соответственно: «Знаем», «Хотим узнать», «Узнали». После того, как педагогом объявляется тема занятия, аудитория обменивается мнениями о том, что им уже известно по изучаемой проблеме. Обсуждение продолжается, пока не выявятся основные сведения, в справедливости которых аудитория не сомневается. Они заносятся в колонку «Знаем». Затем учащимся (студентам) предлагается сгруппировать предложенные идеи по категориям.

Спорные идеи и вопросы заносятся в колонку «Хотим узнать». Можно попросить учащихся (студентов) дополнить этот список вопросами о том, что еще они хотят узнать по данной теме. Все возникшие соображения записываются на доску. После этого начинается работа над изучаемой темой. Если, например, в процессе занятия предполагается изучение медиатекста (газетной или журнальной статьи, сайта, или просмотр фильма), необходимо еще раз обсудить вопросы, которые были поставлены аудиторией, и нацелить их, таким образом, на более углубленное изучение медийной информации.

После того, как разбор материала занятия будет закончен, целесообразно перейти к третьей колонке: «Узнали». Здесь педагог просит учащихся (студентов) записать, что они почерпнули, изучая тему, причем расположить ответы надо параллельно соответствующим вопросам, из второй колонки, а прочую новую информацию расположить ниже. Поработав индивидуально, учащиеся (студенты) обмениваются своими соображениями по колонке «Узнали» со всей группой. Итоги заносятся в третью колонку на доску. Затем в процессе обсуждения аудитория может сравнить первоначальную информацию по теме занятия с вновь изученной, сделать аргументированные выводы. Если в процессе изучения темы остаются вопросы, которые остались без ответа, они переносятся на новый цикл «Знаем/Хотим узнать/Узнали».

Ключевой технологической моделью развития критического мышления является модель ВОР (Вызов-Осмысление-Размышление). Основные положения данной технологии успешно применяются в процессе анализа произведений медиакультуры. Остановимся подробнее на методических подходах к данной модели.

Известно, что более прочно запоминается актуальная информация. Поэтому стимулирование интереса к новому знанию происходит через «извлечение» уже известного учащимся (студентам) материала и выяснение появившихся вопросов. Возникшие вопросы вызывают потребность в новых знаниях. Таким образом, вызов подготавливает, настраивает аудиторию на ту информацию, которая будет изучаться на следующих этапах работы.

Этап осмысления предполагает ввод новой для учащихся информации (в процессе медиаобразовательного занятия это может быть просмотр фильма или телевизионного фрагмента, изучение статьи в журнале и т.д.).

Последний этап (размышление) имеет особое значение, так как именно здесь происходит осознание приобретенной информации.

В современной педагогической науке существуют конкретные формы и приемы для работы на этапе вызова, на этапе осмысления, и на этапе размышления. Например, приемы для стадии вызова направлены на активизацию ранее полученных знаний по теме, на пробуждение любознательности и определение целей изучения предстоящего материала. Примером здесь может служить дискуссионный метод, одной из форм которого выступает так называемый мозговой штурм (мозговая атака).

В настоящее время мозговой штурм стал уже довольно распространенным методом генерации идей в студенческой аудитории. Преимущества данного приема определяются Ю.В. Гущиным следующим образом. Мозговой штурм представляет собой свободную форму дискуссии, являясь «хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу. Он используется для коллективного решения проблем при разработке конкретных проектов, где предполагаются генерация в группе разнообразных идей, их отбор и критическая оценка» [Гущин, 2012].

Одной из разновидностей приема мозгового штурма в процессе организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры может выступать прием парной мозговой атаки. Использование данного приема предполагает работу в парах, где каждой микрогруппе предлагается составить список того, что они знают или думают по изучаемой теме. Для этого задания устанавливается жесткий лимит времени – обычно пять минут. Опыт проведения занятий свидетельствует о том, что парная мозговая атака особенно эффективна для студентов, которым трудно высказывать свое мнение перед большой аудиторией. Зачастую, обменявшись мнением с товарищем, такой ученик (студент) обретает большую уверенность и легче выходит на контакт со всей группой. Кроме того, работа в парах позволяет высказаться гораздо большему числу учащихся. Разновидностью данного приема является групповая мозговая атака.

В конце занятия, на этапе размышления может применяться Парное подведение итогов. Пары, которые проводили мозговую атаку, готовясь к чтению текста, просмотру фильма или телепередачи, могут теперь вернуться к своим записям и сравнить, какие соображения у них были до, и какие появились после завершения обсуждения произведения медиакультуры.

Форма работы «Ключевые термины» особенно продуктивна при изучении новых понятий медиа и медиаобразования. Педагог выбирает из текста журнальной статьи четыре-пять ключевых терминов и выписывает их на доску. Парам отводится пять минут на то, чтобы методом мозговой атаки дать общую трактовку этих терминов и предположить, как они будут применяться на занятии. Когда учащиеся (студенты) приходят к единому выводу, применяется повторное изучение текста – с тем, чтобы проверить правильность их применения. В конце занятия возможно повторное обращение к данному приему: учащиеся (студенты), которых перед изучением темы попросили дать общую трактовку ключевых терминов и предположить, как они будут применяться в конкретном медиатексте, теперь, после чтения, просят описать, как же они в действительности применяются.

В методике медиаобразования хорошо зарекомендовал себя прием свободного письменного задания: учащимся (студентам) предлагается за пять минут, не останавливаясь, записать все, что им приходит в голову по определенной теме (к примеру, «Популярные телевизионные передачи»). По истечении пяти минут можно предложить им прочитать написанное своему партнеру. Существует целый ряд вариантов выполнения данного задания. Допустим, можно предложить парам поделиться своими идеями со всей группой и создать ситуацию групповой мозговой атаки, или предложить подчеркнуть в своем сочинении те мысли, в которых менее всего уверен автор, и затем при обсуждении проверить их правильность.

Методический прием «Взаимообучение» достаточно часто применяется в практике медиаобразовательных занятий на материале прессы. Данный прием, как и прием взаимопроса, позволяет всем участникам

образовательного процесса оказаться в роли учителя и направлять остальных в работе над медиатекстом (который должен отличаться информативностью, актуальностью темы, вызывать интерес у аудитории). Взаимообучение организуется в группах из четырех-семи человек, которым раздаются экземпляры одного и того же текста. Учащиеся по очереди играют роль учителя – роль, которая требует от них выполнения пяти определенных действий. Когда все члены группы прочитали абзац (про себя), «учитель» делает следующее:

- 1) суммирует содержание абзаца;
- 2) придумывает вопрос по тексту и просит аудиторию на него ответить;
- 3) разъясняет моменты текста, которые для остальных участников остались непонятными;
- 4) дает прогноз возможного содержания следующего абзаца;
- 5) дает задание перед чтением следующего абзаца.

Перед проведением данного приема, особенно в школьной аудитории, педагог должен проинструктировать каждую группу в отдельности, как им следует действовать, оказавшись «учителями».

В процессе творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры широкое распространение получил такой метод работы, как разработка для самостоятельных занятий. Такие разработки помогают направить исследовательскую деятельность аудитории даже в отсутствие педагога – допустим, когда они получили задание самостоятельно прочитать текст (просмотреть и проанализировать фрагмент из фильма).

Разработки для самостоятельных занятий помогают развивать критическое мышление, если они отвечают следующим требованиям:

- 1) помогают заметить достаточно тонкое движение мысли, которое они вряд ли отследили бы сами, но отнюдь не заменяют при этом тщательного чтения текста;
- 2) стимулируют критическое и иное мышление, высокого порядка на всех этапах работы;
- 3) служат трамплином для дискуссии или письменной работы.

Примером такой разработки могут стать Двойные дневники – метод, который дает возможность аудитории тесно увязать содержание медиатекста (например, содержание фильма) со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность. Особенно полезны Двойные дневники, когда учащиеся (студенты) получают задание изучить произведение медиакультуры вне учебной аудитории.

Чтобы сделать Двойной дневник, ученики (студенты) должны, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. Слева они записывают, какая часть медиатекста произвела на них наибольшее впечатление (воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни, вызвала положительные или отрицательные эмоции и т.д.). С правой стороны дневника аудитории предлагается разместить свои комментарии

(например, Какие мысли вызвала та или иная сцена фильма? Какой вопрос возник в связи с ней? и т.д.).

«Таблица-синтез» представляет собой стратегию развития рефлексивного восприятия медийной информации. Данный метод работы с медиатекстом побуждает аудиторию к диалогу с медиатекстом, к критическому осмыслению его содержания.

При первом восприятии текста (например, просмотре видеофрагмента) заполняются первые две графы, а третья – после окончания просмотра фильма и анализа первых двух граф. Заполнение таблицы может происходить в паре, так как диалог, возникающий в процессе подобного парного обсуждения, способствует принятию более аргументированной точки зрения обоих партнеров по общению, которые могут задавать друг другу уточняющие вопросы, обсуждать непонятные моменты и т.д. После заполнения в специальной графе каждый учащийся (студент) излагает выводы, сопровождая их аргументацией.

Процесс работы над медиатекстом может рассматриваться как важный структурный компонент развития креативного показателя медиакомпетентности, отвечающего за проявление «творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа» [Федоров, 2007]. Работая над замыслом и творческим воплощением медиапроизведения в ходе разработки исследовательского проекта (например, конструируя страницу интернет-сайта), аудитория реализует свои творческие способности, развивает воображение, медиавосприятие, эстетический вкус. Кроме того, создавая собственные медиатексты, студенты получают более полное представление о символической и образной природе медиаязыка, распознавать знаки и скрытые смыслы последнего.

При создании собственных медиатекстов (видеофильма, сайта или выпуска газеты) большой интерес аудитории вызывают имитационные игры на материале различных медиа. Например, в ходе подготовки медиатекста аудитории модно предложить подготовку иллюстрации к своим медиаматериалам с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей до компьютерного монтажа и дизайна).

В процессе творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры могут быть организованы ролевые игры на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Это игровое упражнение имеет несколько вариантов воплощения: игроки могут в процессе обсуждения гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, действие которого перенесено в другую историческую эпоху. Это задание, как правило, реализуется в минигруппах для того, чтобы участники могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обсуждения, читая «по ролям».

Примером театрализованной игры на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры может быть подготовка и проведение «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр. Возможен и иной вариант выполнения этого творческого задания, заключающийся в подготовке «интервью»: небольшие творческие группы готовятся интервьюировать мифологических/сказочных персонажей конкретных медиапроизведений или их авторов.

Еще одним традиционным примером театрализованной игры на медиаматериале, которая обычно используется в процессе создания и последующего анализа медиатекстов может стать «судебный процесс», который проводится после просмотра и обсуждения того или иного фильма. Между студентами распределяются роли «судьи», «прокурора», «адвокатов», «обвиняемых» и т.д. В качестве «обвиняемых» могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета медиапроизведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что процедура «судебного процесса», даже если он театрализован, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, представить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность «подсудимых». Понятно, что такая работа требует от аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, и ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения.

Чаще всего технология применения различных активных методов обучения имеют в своей основе имитационный (основанный на модели определенного вида деятельности) и неимитационный характер (основанный на обеспечении прямой и обратной связи между педагогом и обучаемыми).

Важная роль в организации творческо-производственной деятельности на материале медиакультуры принадлежит имитационным медиаобразовательным технологиям.

Например, активизации интереса к созданию собственных медиапродуктов студенческой аудитории может служить такой вид

активного обучения как игровое моделирование деятельности на материале медиакультуры. Здесь продуктивной формой работы является создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев.

Аудитория самостоятельно разрабатывает *сценарии медиатекстов* на материале телевидения, Интернета, кинематографа, прессы и затем осуществляют их презентацию в студенческой и школьной аудитории. Конечным продуктом здесь может быть подготовка видеороликов различных видов и жанров: социальной рекламы, документального, игрового или анимационного фильма. В ходе индивидуальной или групповой работы над мини-сценарием определяется ключевая цель, тема, идея будущего медиатекста, целевая аудитория, которой будет предназначаться будущий творческий медиапродукт и т.п. Эта работа носит исследовательский характер, требует от аудитории умения анализировать и прогнозировать ситуацию, находить аргументы для продвижения своих идей и замыслов.

При разработке модели молодежного журнала для студентов возможно представление оформления материалов (макет страницы) или краткой аннотации тематических разделов издания. Прообразом будущего издания может стать устный журнал, представляющий собой специально подготовленную с помощью медиа информацию, приобщающую школьников к различным областям знаний. При подготовке устного журнала необходимо заранее продумать тематику будущего печатного или интернет-издания.

В качестве подготовительного этапа можно подготовить аннотацию основных разделов издания. Например, медиаиздание социальной направленности может содержать такие разделы как: «Новости молодежной политики», «Актуальные молодежные инициативы и проекты», «Портрет молодежного лидера», «Волонтерское движение», «Персона» (интервью с представителями молодежной общественности, руководителями структурных подразделений по делам молодежи) и т.д.

Еще одной интересной формой работы на занятиях с привлечением медийных источников, подготавливающий аудиторию к осуществлению комплексного анализа и обобщения медийной информации может стать подготовка обзора научных статей в периодической печати. Регулярно, по мере выхода в печати того или иного научно-популярного журнала школьники (студенты) знакомят аудиторию с наиболее интересными публикациями, устно или письменно (в виде рефератов или творческих работ).

Изучение трудов ведущих медиапедагогов и медиакритиков может осуществляться в форме круглых столов, коллоквиумов, мультимедийных презентаций и т.п. Такие разнообразные формы работы с научными трудами позволяют активизировать познавательный интерес студенческой аудитории к изучаемому материалу, мотивировать их на творческий поиск, способствовать расширению знаниевой базы медиаобразования [Федоров, Чельшева, Мурюкина, 2015]. Кроме того, анализ работ по

медиаобразовательной тематике способствует более оптимальному усвоению базовой терминологии медиакультуры и медиаобразования, теоретических подходов к методологии медиапедагогики, расширению знаний ведущих моделях, технологических и методических подходах.

Последние годы в практике школьного и вузовского медиаобразования стали все активнее проводиться Интернет-форумы. Данная форма работы представляет собой обмен мнениями с помощью электронных писем определенной тематики. Интернет-форумы отличаются мобильностью, возможностью осуществления обратной связи, использованием дополнительных информационных ресурсов (фотографий, видеороликов и т.д.).

Подобная практика медиаобразовательных занятий, таких, как создание, выбор и распространение «медiateкстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере» [Федоров, 2007], являющиеся характеристикой практико-деятельностного критерия медиакомпетентности, способствует активизации интереса аудитории не только в ходе разработки, но и на этапе реализации своих исследовательских проектов в учебных учреждениях, в социокультурных центрах.

В качестве примера комплексной технологии активного обучения, активно используемой в медиаобразовательном процессе, можно привести метод балинтовских групп. А.П. Панфиловой подчеркивается, что данный метод позволяет «обучить участников анализировать информацию о реальных ситуациях, отделять особо важное от второстепенного, формулировать проблему; привить умение слушать и взаимодействовать с другими участниками; научить моделировать особо сложные ситуации» [Панфилова, 2009 с. 81]. Как можно заметить, данные результаты созвучны с основными задачами развития аналитических умений, выступающих одним из важных показателей медиакомпетентности.

Метод балинтовских групп можно продуктивно использовать при осуществлении анализа медiateкстов различных видов и жанров. К примеру, при изучении и осуществлении критического анализа медiateкстов на материале прессы студенты, работая в микрогруппах, осуществляют разбор медиаматериала с его последующим обсуждением.

Работа с печатным медиаматериалом может строиться следующим образом. В ходе обсуждения каждой группой составляется перечень вопросов к медiateксту, позволяющих выделить основную проблему и найти несколько вариантов ее решения. Поисковая работа ведется в дискуссионном режиме, позволяя каждому участнику группы проявить активность и высказать свое видение проблемы. После этого каждая группа представляет краткое резюме, в котором излагается ход рассуждений, представляются аргументы, формулируются выводы и обобщения. Как показывает опыт применения данной технологии, работа в балинтовских группах не только способствует развитию творческой активности всех

участников и активизирует аналитические умения студентов в работе с медиаинформацией, но и позволяет совершенствовать навыки аргументации, совершенствует умения студентов принимать коллективные решения, путем подхода к рассматриваемой проблеме с разных точек зрения.

Определение личностной позиции и формирование ценностного отношения студентов к произведениям медиакультуры различных видов и жанров может осуществляться в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов с последующим рецензированием. Просмотры и коллективные обсуждения экранных медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов) способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умению аргументированно оценивать медийную информацию, активизируют познавательный потенциал студентов. Выполнение данного вида заданий позволяет не только констатировать эстетические и художественные медиапредпочтения студентов, но и способствовать более полноценному медиавосприятию, развитию эстетического вкуса и творческого потенциала аудитории. Написание рецензий или эссе на заключительном этапе работы с медиатекстом позволяет не только констатировать отношение авторов работ к рассматриваемой проблеме, но и способствует развитию умений студентов оценивать, анализировать, творчески интерпретировать медиаинформацию, содействовать развитию полноценного медиавосприятия.

В практике отечественного школьного и вузовского медиаобразования все активнее используется опыт зарубежной медиапедагогики. Например, теоретические положения о шести ключевых понятиях медиаобразования (сторонниками данного подхода являются британские медиапедагоги К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Харт (Andrew Hart) и др., находят свое применение в процессе анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров.

В основе творческих заданий лежит анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Изучение ключевых понятий медиаобразования опирается на использование в процессе занятий целого ряда методических приемов:

- Freeze Frame (Замораживание кадра),
- Sound and Image (Звук и изображение);
- Spot the Shots (Место и кадр);
- Top and Tail (Начало и конец)
- Attracting Audiences (Привлечение аудитории);
- Generic Translations (Видовые трансформации);
- Cross-media Comparisons (Сравнения медиатекстов);
- Simulation (Имитация) [Федоров, 2004, с. 170].

Рассмотрим подробнее представленные методики в процессе организации медиаобразовательных занятий. Методика «Замораживания кадра» (Freeze Frame) нацелена на развитие аналитических умений аудитории в плане изучения выразительных средств медиатекста: цветовых, музыкальных и т.п. Например, при работе с фильмом «стоп-кадр» позволяет акцентировать внимание зрителей на такие моменты как ракурс, план, особенности съемки того или иного предмета. Зачастую детальное изучение художественных особенностей при помощи «замораживания кадра» дает аудитории возможность по-новому взглянуть на медиатекст, лучше понять авторский замысел. В дальнейшей работе эти знания могут быть использованы школьниками и студентами в процессе выполнения театрализованно-ролевых творческих заданий по изучению ключевого понятия Языка медиа (medialanguages). Задание может заключаться в осуществлении видеосъемки коротких видеосюжетов (длительность 2-3 мин.) с использованием техники «стоп-кадр». Это задание выполняется в микрогруппах. После завершения участники сравнивают результаты и выбирают лучшие работы, в которых авторам удалось в полной мере использовать арсенал художественных средств для отражения основной идеи своего медиапроизведения.

Не менее важную роль в процессе анализа играет изучение звукового ряда медиатекстов. Здесь используется методика «Звук и изображение» (Sound and Image): «педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи» [Федоров, 2004].

Изучение визуальных и звуковых символов аудиовизуальных произведений медиакультуры может осуществляться на материале фильмов разных видов и жанров. К примеру, при изучении ключевого понятия Категории медиа (media categories), аудитории может быть предложено задание, в ходе которого проводится анализ фильмов определенной тематики на предмет наиболее часто встречающихся символов (визуальных и звуковых). Задание состоит в следующем: аудитории предлагается составить рейтинг основных символов, которые встречаются в аудиовизуальных медиатекстах. После обсуждения студентами составляется таблица символов от наиболее часто используемых – к наименее встречающимся. Выполняя данное задание, студенты имеют возможность сравнить символы, знаки и коды, используемые в фильмах разных жанров.

После просмотра аудиовизуального медиатекста можно предложить аудитории самостоятельно озвучить просмотренные фрагменты, используя авторский комментированный текст, музыкальное сопровождение и другие технологические приемы, которые позволяют зрителю лучше понять суть

происходящего и уловить основные сюжетные линии выбранного эпизода. Кроме того, аудитории может быть предложено и в дискуссионной форме попробовать определить, какие технологические приемы используются для передачи определенных визуальных или звуковых символов в медиапроизведениях. После совместного обсуждения, которое сопровождается обязательной аргументацией собственной позиции, участники готовят групповые или индивидуальные медиапроекты с описанием конкретной технологии, использованной в том или ином аудиовизуальном медиатексте. Основные разделы такого проекта могут быть следующей:

- информация о создателях фильма;
- описание и анализ основных символов, присутствующих в фильме;
- технологические приемы, применяемые создателями медиатекста для выделения этих символов в аудиовизуальном ряду (применение цветосветовых, шумовых, звуковых решений; спецэффектов; изменение ракурса, плана показа этих символов; частота появления того или иного символа на экране и т.д.);
- эффект применения технологических приемов (как эти приемы влияют на восприятие и понимание того или иного символа или знака).

Такая «пошаговая» методика позволяет студентам всесторонне рассмотреть скрытые от первоначального, поверхностного восприятия аспекты аудиовизуального медиатекста, глубже проникнуть в творческий процесс создания фильма [Челышева, 2008, с. 115].

Еще один вариант изучения ключевого понятия Языки медиа (media languages), может заключаться в выполнении следующего задания: подготовить «режиссерский сценарий» художественного медиатекста по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов и использованием выразительных средств. Это задание обычно проводится в виде конкурса на лучший «режиссерский сценарий». Данная работа требует от аудитории хорошего уровня знаний основных терминов и понятий медиакультуры (ракурс, план, монтаж). Поэтому перед выполнением целесообразно выяснить, достаточно ли хорошо усвоен данный материал аудиторией, так как в противном случае «режиссерский сценарий» будет обычной копией литературной разработки и первоначальная цель задания потеряет свой смысл.

В процессе подготовки мини-сценария используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм». Также развитию аналитических и интерпретационных умений студентов в ходе подготовке исследовательских проектов по тематике медиаобразования может способствовать проведение конкурсов презентаций в студенческой группе. В качестве основного материала к презентации служит краткое содержание проекта, включая цели, задачи, а также представление модели конечного медиапродукта, которым может быть

будущий сайт, молодежная газета или журнал, фрагмент телевизионной программы о студенческой жизни и т.д. [Чельшева, Мышева, Черевик, 2016, с. 37]. Выполнение данного задания, направленного на развитие медиакомпетентности имеет свои особенности, связанные с использованием комплекса выразительных средств медиакультуры. Очень важно, чтобы аудитория, выполняя задания, не просто перечислила последовательность кадров в фильме, указывая монтажные принципы, но и передала личностное отношение к происходящему на экране.

Как свидетельствует опыт проведения медиаобразовательных занятий, методические приемы «Места и кадра» (Spot the Shots) могут успешно применяться и при изучении ключевого понятия Языки медиа (media language). Данные приемы способствуют развитию умений анализа произведений медиакультуры с точки зрения изучения его основных компонентов, понимания того, что «каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п.» [Федоров, 2004].

Приведем пример использования данной методики при анализе кадров из фильмов детективного и криминально-драматического жанра. Для его выполнения аудитория разбивается на мини-группы, каждая из которых предлагает свой вариант анализа фрагмента медиатекста. В процессе обсуждения аналитические позиции сравниваются, выявляются наиболее слабые и сильные стороны каждого предложенного варианта [Чельшева, 2008, с. 148].

Методика «Места и кадра» (Spot the Shots) в практике медиаобразовательного процесса может быть направлена и на изучение ключевого понятия Медийные репрезентации (media representations). Задание может заключаться в чтении и анализе фрагментов сценариев фильмов того или иного жанра, после чего небольшие творческие группы выполняют серию рисованных кадров для «экранизации». На этом же этапе возможна подготовка рекламы, постера или коллажа на тему произведения медиакультуры. «Суть данного задания заключается в опоре на различные виды кадрирования – общие, средние, крупные планы, детали, цветовое и световое решение. Сравнение и сопоставление одного и того же кадра позволяет лучше понять, каким образом различные приемы съемки влияют на восприятие, понимание медиапроизведения» [Чельшева, 2008, с.217].

Методика «Начало и конец» (Top and Tail) заключается в просмотре выборочных фрагментов медиапроизведения и определения его жанровой специфики. Данная методика может быть использована при изучении ключевого понятия Медийная репрезентация (media representations). Так, в процессе работы с аудиовизуальными медиапроизведениями аудитория узнает, что большинство произведений массовой медиакультуры можно разбить на сегменты (блоки), включающие определенные ключевые события. В процессе выполнения задания можно предложить аудитории поменять эти блоки местами и проанализировать, каким образом может измениться сюжет,

какие персонажи станут лишними, какие события нужно будет добавить в этом случае, пострадает ли от этого качество фильма и т.д. Такая работа обычно занимает значительное количество времени, так как для ее выполнения требуются определенные знания в области медиакультуры, аналитические умения.

Еще одним примером задания с использованием методики «Начало и конец» может служить выполнение театрализованного задания «суд». Для этого в аудитории распределяются роли судьи, прокурора, адвокатов, обвиняемых и т.д. В качестве обвиняемых могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета произведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что оно требует предварительной подготовки аудитории, так как сама процедура «судебного процесса», даже если он театрализован, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, подготовить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность подсудимых. Понятно, что такая работа требует от аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения всеми участниками «судебного процесса».

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» (Attracting Audiences) заключается в сборе информации (рецензий, фотографий и т.д.) для изучения успеха (или неуспеха) тех или иных медиатекстов. Для выполнения данного задания с опорой на ключевое понятие Медийная аудитория (media audiences) участникам могут быть предложены для изучения профессиональные рецензии того или иного фильма. После знакомства с профессиональными рецензиями и устного обсуждения фильма, аудитория может приступить к написанию собственных рецензий, раскрывающих художественную специфику произведений аудиовизуальной медиакультуры.

Можно также предложить аудитории составить тематическую подборку информационных материалов из газет и журналов по теме творчества того или иного режиссера, актера, и т.п. Эта работа носит самостоятельный поисковый характер: небольшие группы получают индивидуальные задания (найти выдержки из критических статей в библиотечном архиве, в Интернете, в кинопрессе разных лет и т.д. Затем осуществляется анализ и сравнение материалов.

Методика «Видовых трансформаций» (Generic Translations) развивает «умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного – в стихотворный и т.д.)» [Федоров, 2004, с.170]. Например, в процессе работы над понятиями Медийные агентства (media agencies) и Категории медиа (media categories) на основе ранее написанного сценария, аудитория может осуществить «съемку» фильма, показать театрализованный этюд на тему одного и того же эпизода из фильма в разных жанрах (фантастика, детектив и т.д.).

Изучение ключевого понятия Медийные технологии (media technologies) в рамках данной методики также может заключаться в осуществлении видеосъемки (длительность: 2-3 мин.), в котором будут использованы определенные технологические приемы. После выполнения задания студенты участвуют в обсуждении, обосновывают свой выбор тех или иных техник видеосъемки. Данное задание позволяет существенно расширить знания аудитории о процессе съемки, способствует активизации интереса к медиаторчеству.

Методика «Сравнения медиатекстов» (Cross-media Comparisons) заключается в сопоставлении медиапроизведений (или их фрагментов). К примеру, предлагается сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме. На наш взгляд, данная методика достаточно продуктивна при сопоставлении экранизаций того или иного литературного произведения, созданных в разные исторические периоды. В этом случае сравнительный анализ позволяет аудитории глубже проникнуть в суть происходящих событий, сопоставляя их с той исторической обстановкой, в которой они были созданы. Например, достаточно интересным может быть сравнение фильмов, созданных по мотивам одного и того же произведения разными режиссерами, скажем, «Тихий Дон» С. Герасимова (1957), и экранизация романа М. Шолохова, снятая С. Бондарчуком в 2006 году.

Еще одной версией данного задания может быть сравнение киноэкранизаций, созданных в разных странах. В качестве примера, может быть использован анализ фильма «Война и мир», снятого Р. Дорнхеймом в 2007 году и широко известной российским зрителям «оскароносной» экранизацией С. Бондарчука (1965-1967).

После осуществления сравнительного анализа произведений медиакультуры логично перейти к методике «Имитация» (Simulation), которая включает различные творческие задания, при выполнении которых аудитория получает возможность почувствовать себя в роли «продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.» [Федоров, 2004, с. 171].

Библиографический список

1. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World [http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN].
2. Semaly, L. (2000). Literacy in Multimedia America. New York – London: Falmer Press, 243 p.
3. Абрамова Е.А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода. Автореф. дис.... канд. пед. наук. М.: МГПУ им М. Шолохова, 2011. URL: <http://www.dissercat.com/content/polikulturnoe-vospitanie-studentov-vuza-na-osnove-sistemnogo-podkhoda#ixzz4989nhXcz>. Дата обращения – 19.05.2016.
4. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с молодежью: Учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. 189 с.
5. Бахтин М.М. Проблема текста // Собр. соч.: в 7-ми томах. Т.5. М.: Русские словари, 1997.
6. Бодрийяр Ж. Войны в заливе не было // Художественный журнал. 1994. № 3.
7. Боков Л.А., Катаев М.Ю., Поздеева А.Ф. Технология группового проектного обучения в вузе как составляющая методики подготовки инновационно-активных специалистов/ Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11762>. Дата обращения: 9.10.2016.
8. Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры: Сб. статей и методических материалов. Омск: Сиб. фил. ин-та культурологи, 2000.
9. Бээлэгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
10. Великая Н.А. Диалог культур в поликультурном пространстве современной России. Автореф. ... к ф. н. Пятигорск, 2009. URL: <http://www.dissercat.com/content/dialog-kultur-v-polikulturnom-prostranstve-sovremennoi-rossii>. (дата обращения: 10.03.2017).
11. Виниченко В.А. Формирование межэтнической толерантности у будущих специалистов по связям с общественностью / Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2011. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhetnicheskoi-tolerantnosti-u-budushchikh-spetsialistov-po-svyazyam-s-obshche#ixzz49F0yXlo>. (дата обращения – 21.05.2016).
12. Возчиков, В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2007. 28 с.
13. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
14. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003.
15. Григорова Д.Е. Факторы выбора медийной информации молодежной аудиторией (на материале реалити-шоу) // Медиаобразование. 2007. № 3. С. 28-34.
16. Губарева О.А. Социокультурные основания трансформации молодежной культуры в условиях информатизации современного общества. Автореф....к.соц.н. Курск: Изд-во КГТУ, 2006. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii/a269.php>. (дата обращения: 8.03.2017 г.).
17. Гуревич П.С. Культурология. М.: Гардарики, 2005. - 280 с.
18. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Психологический журнал. № 2, 2012 с. 1-18. Электронный ресурс. Режим доступа:

- <http://fgosvo.ru/uploadfiles/mnenie%20%20expertov/2012n2a1.pdf> (дата обращения: 29.04.2017).
19. Дворко С.Б. Нравственность – основа воспитания личности и национальной безопасности // Новое поколение: учимся вместе /под ред. О.В.Рубцовой. Копейск: Копейский рабочий, 2009. С. 37-59.
 20. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
 21. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. №3. С. 26-34.
 22. Заир-Бек С.И. Критическое мышление. [Электронный ресурс]: <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm> (дата обращения - 15.06.2017).
 23. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. Пособ. для учителя. М.: Просвещение, 2004. 173 с.
 24. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
 25. Змановская Н.В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуникативной образованности студентов вуза – будущих учителей// Вопросы педагогического образования. Вып. 14. Иркутск: ИПКРО, 2003. С. 152-158.
 26. Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное: средства массовой информации и репродуцированное искусство. М.: Искусство, 1981.
 27. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.
 28. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): метод. пособие/ И.П. Валькова, И.А. Низовская, Н.П. Задорожная, Т.М. Буйских. Под общ. Ред. И.А. Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005. 286 с.
 29. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Под ред. В. Харитонов. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
 30. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
 31. Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2006.
 32. Краснова Т.И. Речевые стереотипы российской массовой культуры (на материале «детской страшилки») // Невский наблюдатель. 2000. № 1.
 33. Кризис сознания. Сборник работ по философии кризиса. - М.: Эксмо-пресс, 2009. 268 с.
 34. Критическое мышление и новые виды грамотности / Сост. О.Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 77 с.
 35. Корконосенко С.Г. Массовое медиаобразование как путь культурного развития молодежи, 2004. Электронный ресурс. Режим доступа: http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/5/548.
 36. Культурология / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. - М.: Высшее образование, 2007. - 566 с.
 37. Крылова Н. Реконструкция пайдеи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю// Народное образование. 1999. № 1.
 38. Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. М., 1996.
 39. Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания / отв. ред. В.В. Петухов. <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>.
 40. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М, 1970.

41. Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х томах. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.
42. Маклюэн М. Средство само есть содержание // Информационное общество: Сб. /Отв. ред. Е.Г. Кривцова. М.: АСТ, 2004. 507 с. С. 341-349.
43. Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. http://www.russcomm.ru/rca_biblio/m/maksimova_avtoref.pdf. (дата обращения - 15.08.2017).
44. Малышева М. А. Современные технологии обучения и их роль в образовательном процессе/ Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге) / Под ред. М.А. Малышевой. СПб.: НИУ ВШЭ, 2011. 134 с. С. 6-23.
45. Маркузе Г. Одномерный человек. - М., 1994.
46. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993(а). № 4. С.22-23.
47. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993(б). № 5. С. 31–32.
48. Михалева Г.В. Онлайн риски и проблемы защиты детей в современном британском медиаобразовании // Научный диалог: Педагогика. Психология. Екатеринбург, 2014. №6 (30). С. 66-74.
49. Михалкович В.И. О сущности телевидения. М.: ГИИ,1996.
50. Николаева Ж.В. Основы теории коммуникации. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004.
51. Новосёлов С.А., Зверева Т.В. Феномен проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе/ Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 38-42.
52. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. М.А. Васирика. - М.: Гардарики, 2003. - 615 с.
53. Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998.
54. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. Под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2006. 176 с.
55. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.
56. Парламентская Ассамблея Совета Европы. Документ № 8753 от 6 июня 2000 (Parliamentary Assembly, Council of Europe. Doc. 8753, June 6, 2000. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc00/EDOC8753.htm>.
57. Педагогика и психология высшей школы./под. ред. М. В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. Ростов н/Д:Феникс, 2002. 544 с.
58. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
59. Печинкина О.В. Медиаобразование в контексте межкультурной коммуникации (на материале средств массовой информации США) / Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015, № 1 (03). URL: <http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2015/01/pechinkina.pdf>. (дата обращения - 12.05.2016).
60. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 364 с.
61. Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб.: РХГА, 2014. – 350 с.
62. Сахаров, А. Д. Мир через полвека // Вопросы философии. 1989. № 1. С. 27-28.
63. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
64. Сериков В.В. Личностный подход в образовании // Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1996. С. 26-28.
65. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук. М.: Гардарики, 2006.

66. Слотердаик П. Критика цинического разума. - Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2001.- 584 с.
67. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
68. Степин, В. С. Культура // Вопр. философии. 1999. № 8. С. 61-71.
69. Томин В.В. Формирование межкультурной толерантности студентов как фактор продуктивного кросскультурного взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17779>. (дата обращения- 19.05.2016).
70. Троянская, С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2016. 176 с.
71. Уразова С.Л. Реалити-шоу в контексте современного телевидения: Автореф. ... канд. филол. Наук. М., 2008.
72. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
73. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980.
74. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 39.04.03 "Организация работы с молодежью". Уровень высшего образования - магистратура. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/2/1382>. (дата обращения - 10.10.2016 г.)
75. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
76. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
77. Федоров А.В. Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания // Инновации в образовании. 2006. № 2. С.5-13.
78. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
79. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, изд-во Кучмы, 2005.
80. Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2007. 228 с.
81. Федоров А.В. Насколько в России необходимо медиаобразование школьников? // Школьные технологии. 2013. № 4. С.14-17.
82. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
83. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
84. Федоров А.В. Структурный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории/ Инновации в образовании. 2008. № 6. С.101-111.
85. Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ: учеб. пособие / под ред. А.В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова 2015.
86. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие. М.; Екатеринбург, 2002. 492 с.
87. Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Автореф. ... дис ... к.п.н. М., 2001.
88. Хакимов Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода / Автореф. ... дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск 2012.

URL:<http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/8820/hakimov%202012.pdf>.

(дата обращения: 13.03.2017).

89. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.

90. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. 4-е международное издание. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, НЕВА - М: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.

91. Хилько Н.Ф. Формирование этнокультурной идентичности в процессе интеграции массового медиаобразования в поликультурный социум (методологические проблемы) // Медиаобразование. 2013. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-etnokulturnoy-identichnosti-v-protssesse-integratsii-massovogo-mediaobrazovaniya-v-polikulturnyyu-sotsium> (дата обращения - 13.03.2017).

92. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. - М., СПб: Медиум. Ювента, 1997.

93. Чельшева И.В. Анализ методологических и теоретических аспектов масс-медиа, определяющих основные тенденции и перспективы эстетически ориентированного медиаобразования в России // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodologicheskikh-i-teoreticheskikh-aspektov-mass-media-opredelyayuschih-osnovnye-tendentsii-i-perspektivy-esteticheskikh> (дата обращения - 05.09.2017).

94. Чельшева И.В. Методические и технологические подходы к медиаобразовательному процессу: классификация и пути реализации // Медиаобразование, 2011, № 4. С.79-93.

95. Чельшева И.В. Перспективные направления развития медиаобразования в России: деятельность научно-образовательных центров // Инновации в образовании, 2011. № 3 С.77-87.

96. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Учебное пособие. Таганрог, 2008.

97. Чельшева И.В. Медиаобразование в развитии межэтнической толерантности студентов высшей школы // Медиаобразование. 2016. № 4. <http://elibrary.ru/item.asp?id=26526474>. (дата обращения - 12.03.2017).

98. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. М.: Директ-медиа, 2013. 544 с.

99. Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005)//Медиаобразование. 2005. № 5. С.4-32.

100. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, Изд-во Кучма, 2006.

101. Чельшева И.В. Практика медиаобразования: формы, методы и приемы занятий в школе и вузе // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 3 (12), 2014.

102. Чельшева И.В. Развитие зрительской и визуальной культуры младших школьников на материале медиапроизведений // Детское кино-детям! Материалы научно-практической конференции Пятого Тверского межрегионального кинофестиваля. Тверь: Изд-во Тверского государственного университета, 2014. 275 с. С.183-191.

103. Чельшева, И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития // Медиаобразование. 2013. № 3. С. 79-84.

104. Чельшева И.В. Современные медиаобразовательные стратегии в России: развитие медиакомпетентности и медиабезопасность подрастающего поколения // Чельшева И.В., Козаченко-Габрава И.А. Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 260–266.

105. Чельшева И.В. Современные стратегии развития отечественной медиапрактики: создание проектов на материале медиакультуры /Crede Experto: транспорт, общество,

- образование, язык. 2016. № 2. <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/2016-2>. (дата обращения - 10.09.2017).
106. Чельшева И.В. Стратегии развития медиакомпетентности подрастающего поколения в России // Чельшева И.В., Козаченко-Габрава И.А. Медиаобразование. 2013. № 4. С.59-66.
107. Чельшева И.В. Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
108. Чельшева И.В. Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.208-214.
109. Чельшева И.В. Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование»//Медиаобразование: от теории – к практике. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. С.155-157.
110. Чельшева И.В. Человек в современном медиaprостранстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник ЧелГУ. 2013. №22 (313). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-v-sovremennom-mediaprostranstve-sotsiokulturnye-fenomeny-mediaobrazovaniya> (дата обращения: 24.06.2017).
111. Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 12-16.
112. Чикирис А.Г. Телевизионное вещание. Формирование зрительского восприятия. Автореф. ... канд. искусствовед. Наук. М., 2007. 25 с.
113. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. 66 с.
114. Ясперс К. Разум и экзистенция. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 336 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие организационных и творческих компетенций может рассматриваться как важный вектор профессиональной подготовки будущих молодежных лидеров в условиях внедрения новых стандартов образования. Использование и творческое применение образовательных технологий, методов и приемов управления и организации разных видов деятельности способствует расширению кругозора, развитию самостоятельного мышления, аналитических умений, а также активному использованию полученных знаний в будущей практической деятельности.

Справедливо мнение М.А. Малышевой о том, главной целью образования выступает «формирование готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру, освоение ее прошлого, настоящего и будущего, вхождение в ее созидание и сотворение» [Малышева, 2011]. Поэтому актуальность подготовки современных студентов, не только хорошо владеющих современными организационными и управленческими технологиями, но и умеющими использовать их в развитии творческого потенциала, самостоятельного мышления, расширения кругозора и приобщения к богатому потенциалу мирового культурного наследия обусловлена настоящей необходимостью и имеет важное значение в структуре профессиональной подготовки в системе высшего образования.

Чельшева И.В., Ефремова О.И., Шаповалова В.С. Работа с молодежью: политика, управление и творческо-производственная деятельность на материале медиакультуры / под ред. И.В. Чельшевой. М.: МОО «Информация для всех», 2018. 147 с.

**Чельшева Ирина Викториновна,
Шаповалова Виталия Станиславовна,
Ефремова Ольга Ивановна**

**Работа с молодежью: политика, управление и творческо-
производственная деятельность на материале медиакультуры**

Монография

Электронное издание

Издатель:

МОО «Информация для всех»

Почтовый адрес: Россия, 121096, Москва, а/я 44

E-mail [contact\(at\)ifap.ru](mailto:contact(at)ifap.ru)

http://www.ifap.ru

Подписано к публикации 05.09.2017. Формат 60x84 1/16

Объем 9,3 усл. п.л. Гарнитура Times.

© Чельшева Ирина Викториновна, Шаповалова Виталия Станиславовна, Ефремова Ольга Ивановна (Irina Chelysheva, Shapovalova Vitaliya, Efremova Olga)

Полный текст монографии в свободном доступе можно скачать по адресу:

<http://www.mediagram.ru/library/>