

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 6 2005

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 6 2005

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

Журнал основан в 2005 году.
Периодичность – 6 номеров в год.

Учредители:

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»,
Бюро ЮНЕСКО в Москве,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России,
Южно-Уральский Центр медиаобразования,
Российская школьная библиотечная ассоциация,
Таганрогский государственный педагогический институт,
Издатель ИП Ю.Д.Кучма

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

Н.Л.Альварес
Л.М.Баженова
О.А.Баранов
Е.Л.Варганова
С.И.Гудилина
В.В.Гура
А.А.Демидов
Н.Б.Кириллова
С.Г.Корконосенко
А.П.Короченский
В.А.Монастырский
С.Н.Пензин
Г.А.Поличко
В.С.Собкин
Л.В.Усенко
Н.Ф.Хилько
А.В.Шариков

Адрес редакции:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России,
109542, Москва,
Рязанский проспект, д.99, офис У-430.

e-mail: tina5@rambler.ru
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://www.medialiteracy.boom.ru>
<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

Портал Московского Бюро ЮНЕСКО
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>
Портал МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех».
<http://www.ifap.ru>

Анонсы содержания номеров журнала «Медиаобразование» публикуются на российском образовательном портале «Учеба» www.ucheba.com и рассылаются администрацией данного портала всем желающим по электронной почте.

СОДЕРЖАНИЕ

Теория медиаобразования

Чельшева И.В.

Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования.....с.4.

Хилько Н.Ф.

Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании.....с.14

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

Шариков А.В.

12 «зол» телевидения и задачи медиаобразования.....с.39.

Мурюкина Е.В.

Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников.....с.48.

Учебные программы

Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе».....с.78

Библиография

Содержание журнала «Медиаобразование» за 2005 год.....с.100.

Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования*

И.В. Челышева

кандидат педагогических наук, доцент

**статья написана при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации «Государственная поддержка ведущих научных школ России» (грант НШ-657.2003.6, научный руководитель проекта – А.В.Федоров)*

Базовой философско-методологической основой медиаобразования, по нашему мнению, является теория «диалога культур» М.М.Бахтина - В.С.Библера. Согласно данной философской концепции, культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют, при этом взаимно обогащаются и взаимодополняют друг друга. Кроме того, культура нововременного мышления, согласно теории «диалога культур» - это культура «втягивания» всех прошлых, настоящих и будущих культур в единую цивилизационную лестницу. Философия «диалога» рассматривает специфику художественного эстетического отношения, понимания себя и «другого» через произведения культуры. Характеризуя творчество М.М.Бахтина, Е.В.Бондаревская пишет: «М.М.Бахтину свойственно культурологическое восприятие человеческого бытия, жизнь человека рассматривается им в хронотопе (пространстве-времени) культуры. В культуре сосредотачиваются все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные» [Бондаревская, Кульневич, с.255].

«Диалог культур» предполагает, прежде всего, определение понятия культуры, предъявляя следующий ряд требований:

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

2. ...только понимаемая как произведение (или целостность произведений) культура органична, предполагает диалог автора, творившего, скажем, в античной культуре, и читателя, живущего, к примеру, в культуре современной, ... произведение всегда обращено к (возможному) далекому Собеседнику. Само произведение есть такой вопрос, обращенный к человеку, здесь, сейчас отсутствующему, ответ которого мне необходим...: вместе с тем произведение есть ответ на предполагаемый вопрос. И я отвечаю (ответственен) всем своим бытием, в произведении запечатленным» [Библер, 1997, с.207].

О культуре много говорят, пишут, спорят... В уже прошлом веке «кризис культуры и одновременно - выход культуры в эпицентр всего бытия и быта людей XX века ... эти феномены с особой силой появились и обнаружались в искусстве XX века ... В середине и, особенно к концу нашего века особенно опасными становятся «дебри культуры», но вместе с тем возникают более прочные и спокойные основания всеобщности культурного «социума» [Библер, 1997, с.239-241]. Последний предполагает включение в диалог субъекта общения – коим является адресат медиа (зритель, слушатель, читатель различных медиатекстов).

Адресату медиа отводится важная роль, так как он принимает либо активное, творческое, либо пассивное участие в осмыслении явлений медиакультуры, оказывающих то или иное влияние на личность. Отражение этой проблемы мы находим и в философской концепции В.С.Библера: «В XXI веке предельна роль зрителя или слушателя, его установки на творческое соучастие на энергию распада, или - на ностальгическое бегство к иной классической, уже исходно заданной гармонии, или, наконец - на сомнамбулическое сладострастие «стояние» в точке этого балансирования, когда со-участие подменяется сокричанием, совместным внушением, экстазом ...» [Библер, 1997, с.238].

Медиаобразование неотделимо от понимания и восприятия произведений искусства и места культуры в жизни человека, значение которой неизмеримо возросло в XX веке. «Только в процессе восприятия фильм становится произведением искусства. Художественное восприятие – это не пассивное отражение, а созидательный акт, предполагающий активное участие зрителя. ...В какой-то степени он становится соавтором фильма» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с.3]. Та же мысль подтверждается Г.Я.Власкиной: «Эстетическое восприятие передач художественного цикла предполагает не просто усвоение художественно-эстетической информации, а активное восприятие, побуждающее к соразмышлению, сопереживанию, собственным поведенческим реакциям, к сотворчеству» [Власкина, 1985, с.26]. Художественное восприятие

произведений искусства, в том числе и медиа-арта дает возможность зрителю, слушателю «понимать замысел автора произведения, вырабатывать собственное мнение о любом произведении искусства, связывая свои суждения с его художественным содержанием, воспринимать себя субъектом восприятия, вступать в диалог с автором произведения» [Лепская, 1999, с.18].

Собственное видение человеком произведений мировой культуры, в том числе и медиакультуры, постоянный диалог на микро/макроуровнях, позволяют человеку стать центром «художественного видения». «Мир художественного видения есть мир организованный, упорядоченный и завершенный помимо заданности и смысла вокруг данного человека как его ценностное окружение: мы видим, как вокруг него становятся художественно значимыми предметные моменты и все отношения - пространственные, временные и смысловые» [Бахтин, 1997, с.238]. В современных условиях произведения медиакультуры во многом способствуют, хочет человек этого или нет, формированию его ценностных ориентаций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге - и жизненной позиции настоящих и будущих поколений. Справедлива, в этой связи мысль С.Н.Пензина о том, что «зритель как бы выключается из собственной жизни и вступает в другую – «чужую», становится соучастником героя или идентифицируется с ним. Когда превращение осуществляется легко и непринужденно, человек испытывает эстетическое удовольствие от просмотра; если все противится подобному переходу, фильм отвергается...» [Пензин, 2001, с.73].

С развитием новых технологий (в том числе – телекоммуникационных сетей, Интернета), достижениями в области науки и техники, усовершенствованиями в сфере производства, в мире все заметнее проявляется тенденция к увеличению количества свободного времени. Жизнь человека вне производства, вне трудовой деятельности, так называемая частная жизнь человека «крайне существенна, ибо в ней впервые формируется индивид... Свободное время частного времяпрепровождения очерчивает как бы меловой круг вокруг индивидуального быта и индивидуального общения. Вне этого частного общения ...не может сформироваться и личность культуры, особое личностное общение в сфере произведений» [Библер, 1997, с.286]. На первый взгляд, данный феномен открывает невиданные доселе горизонты для всестороннего, творческого развития личности. Но, к сожалению, в реальной жизни далеко не всегда свободное время используется во благо и способствует духовному обогащению личности, ее развитию и совершенствованию, а зачастую становится лишь «свободой от...». Тревожные факты реальной действительности -

рост молодежной преступности, правонарушений, наркомании и т.д. заставляют всерьез задуматься над проблемами организации досуга молодежи, модернизацией педагогических методов, приемов, форм организации свободного времени. И в этой связи медиапедагогика имеет большие потенциальные, но, увы, не всегда используемые возможности, тогда как «свободное время, столь значимое в культуре (время свободно выбираемого творчества, время создания и прочтения произведений) и свободное время в цивилизации (время досуга, частной жизни, время взаимообогащения двух форм детерминации) в гражданском обществе XX века все более сближаются и органически переходят друг в друга... Этот процесс в значительной мере подготавливает основные составляющие «социума культуры» [Библер, 1991, с.300].

Масс-медиа занимают одно из первых мест в ряду предпочтений современных учащихся и доступны широким слоям общества. По данным исследования, проведенного ЮНЕСКО в 1997-98 гг., из 5000 детей (жителей из 23 стран), 91% имеет возможность смотреть телевизионные каналы, доступность прессы составляет 85%, магнитофонов - 75%, комиксов - 66%, видеомангнитофонов - 47%, видеоигр - 40%, персональных компьютеров - 23%, Интернета - 9%. Ежедневно в среднем дети смотрят телевизор 3 часа в день, что составляет почти в половину больше времени, чем уделяются ими другим видам деятельности. Для сравнения, «слушание радио - 1,1 часа, слушание аудиокассет (CD) - 0,9 часа: компьютер - 0,64 часа (те, кто имеет к нему доступ)» [Спичкин, 1999, с.9]. Для российских школьников средства массовой коммуникации (в связи с ростом цен на книги и печатную продукцию) в ряде случаев становятся главным источником получения необходимой информации.

Безусловно, каждое средство массовой коммуникации (ТВ, кинематограф, пресса, радио, Интернет и др.) имеет определенные технические возможности и обладает широким спектром выразительных средств. В то же время, все растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя осмысления и критического анализа, выявления эстетической значимости медиатекстов (то есть информационных сообщений, переданных с помощью средств коммуникации), определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д. Процесс осмысления, анализа и всестороннего рассмотрения различных медиатекстов представляет определенную трудность для школьников и молодежи, так как, к примеру, художественный медиатекст, «несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его

отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открывается мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с.20-21].

В связи с этим, одной из важнейших задач медиаобразования является развитие у учащихся способности к полноценному восприятию и анализу медиатекстов. «Гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках, за которыми стоят проявляющие себя боги (откровение) или люди (законы властителей, заповеди предков, безыменные изречения и загадки и т.п.)... Всякий текст имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего). ...Два момента, определяющих текст как высказывание: его замысел («интенция») и осуществление этого замысла. ...Каждый текст предполагает общепонятную (т.е. условную в пределах данного коллектива) систему знаков, «язык» (хотя бы язык искусства). Если за текстом не стоит язык, то это уже не текст, а естественно-натуральное (не знаковое) явление... Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нем, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории. По отношению к этому моменту все повторимое и воспроизводимое оказывается материалом и средством ... Событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов. ... Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), т.е. создает текст (хотя бы и потенциальный)» [Бахтин, 1997, с.307-315].

Как известно, целью медиаобразования является развитие культуры общения с медиа, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучение самовыражению с помощью медиатехники и т.д. Медиатекст несет не только информационную нагрузку, но и является результатом общения и творческого осмысления его сущности субъектами, вовлеченными в процесс создания и восприятия медиаинформации. Проблематика взаимодействия автора и аудитории медиатекста затрагивается в работах многих исследователей медиаобразования (Л.М.Баженовой, О.А.Баранова, Е.А.Захаровой, С.Н.Пензина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова и др.). М.М.Бахтин резонно считал, что это взаимодействие должно быть субъектно-субъектным: «при понимании - два сознания, два субъекта». Рассматривая проблему автора произведения, он акцентировал внимание на том, что автора

«нельзя отделять от образов персонажей, так как он входит в состав этих образов как неотъемлемая часть (образы двуедины, иногда двуголосы). Но *образ* автора можно отделить от образов персонажей: но этот образ сам создан автором и потому также двуедин» [Бахтин, 1997, с.323].

В.С.Библер считал, что чем дальше мы (адресаты, слушатели, зрители) находимся от «автора», тем острее вступаем с ним в творческое общение, «дополняем смысл этого произведения, домысливаем проект до целостного кристалла, до «второй жизни» автора ... Наш разум, наш дух всегда - в произведении к кому-то обращается: произведение всегда - наше адресованное бытие... к «далекому собеседнику»... Произведение - это всегда есть некий способ воссоздать мир впервые - из звуков, из красок, так, чтобы читатель из этого «ничего» творил «все» [Библер, 1997, с.282]. Действительно, подлинные произведения искусства (в том числе и медиа-арт) - это всегда взаимодействие. Образ (например, экранный) материализует замысел автора в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме повествования, побуждая аудиторию переживать, додумывать, домысливать при помощи языка медиатекста, возможности которого постоянно расширяются. Например, современные достижения компьютерных технологий позволяют проникать в мир виртуальной реальности, которая по справедливому утверждению Ю.Н.Усова обладает удивительным жизнеподобием «по сравнению с кино, телевидением, видео. ... Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. ... Однако грамотный зритель ощутит и здесь присутствие творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотношения перцептивных единиц» [Усов, 2000, с.69].

Феномен культуры в современной исторической эпохе «в обыденном его понимании и в глубинном смысле - все более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли сам человек об этом или нет) все решающие события жизни и сознания людей нашего века» [Библер, 1991, с.261]. Например, для начала XX века характерным является тот факт, что резко, качественно возросла «творческая роль слушателя, зрителя», совместно с автором формировавшего, доводящего произведение до целостного «навечного завершения». Читатель, зритель, слушатель «проектируется» автором не только внутри данной исторической эпохи, но и «как

человек иного исторического видения, человек «иной культуры» [Библер, 1991, с.271].

Еще в начале XX века многие прогрессивные педагоги видели большие потенциальные возможности медиа и стремились выяснить его перспективы для отечественного образования. К сожалению, в большинстве своем, эти проекты и начинания так и остались нереализованными долгие годы (например, создание так называемых «кинематографических музеев»), либо претерпели существенные трансформации. Первые десятилетия XX века в России, как известно, были сопряжены с переменами, приведшими к коренным изменениям в сознании многих поколений, которые не могли не отразиться и в произведениях искусства. После 1917 года, и в особенности с возникновением тоталитарного режима, власти стремились подчинить читателя/слушателя/зрителя политике государства. Приоритет был отдан практическим и идеологическим аспектам медиаобразования, основанным на марксистской теории медиа. Цель последней – «вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от марксистских теорий), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам марксистского толка), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других, например, западных стран» [Федоров, 2001, с.26-27]. Адресат медиатекста должен был осмысливать и воспринимать произведения медиатексты прежде всего в идеологическом ключе, согласно степени соответствия марксистским канонам. Анализ российской медиаобразовательной литературы, вышедшей в эпоху тоталитаризма позволяет сделать вывод, что такая позиция по отношению к медиапроизведениям сохранялась еще долгое время, вплоть до середины 80-х.

В.С.Библер, характеризуя вторую половину XX века, связывает ее с возникновением нового «напряжения», иного основания в духовной и бытийной сфере жизни людей, которое стало возможным благодаря научно-технической революции. Свободное время людей («свобода для ...») становилась основной «детерминантой» общественного сознания, изменяя формы от досуга до всеобщего труда [Библер, 1991, с.274]. Это время вошло в историю медиаобразования как период активного его развития, этап ренессанса отечественной медиапедагогике. Именно в конце 60-х - 70-х годов XX века наблюдается появление большого числа новых моделей (О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Л.П.Прессман, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и др.), форм работы, многие из которых, уже став классикой, актуальны и в настоящее время.

В годы пост-индустриальной эры, то есть в последние годы XX и вначале XXI веков основным продуктом и «орудием» производства становится информация и компьютерные технологии, которые, по определению В.С.Библера изменяют «не только вещи, сколько самоустремление к индивиду, к его уму и его знаниям» [Библер, 1997, с.240-241]. В повседневной жизни довольно распространенным было мнение о том, что с приходом на службу человеку новой техники, от него уже не потребуются такого уровня знаний, какие предъявляет современное образование, необходим будет лишь некий прагматический и усредненный минимум. Но уже к концу XX века, «сверхпрагматичность» уже ощущалась как ловушка, как кризис [Библер, 1997, с.340]. Происходило некое «проецирование доминанты «человека образованного» в сферу «человека культурного» и обратно доминанты «человека культурного в сферу человека образованного»... «человек образованный» есть сегодня - основной Собеседник культурного человека» [Библер, 1997, с.345].

Выводы. Долгие годы как развитие российских медиа, так и развитие движения медиаобразования находилось под строгим цензурным контролем тоталитарного режима. Лишь с началом демократических реформ российское медиаобразование стало развиваться в контексте открытого «диалога культур», не ограниченного идеологическими запретами.

Актуализации теории «диалога культур» способствовало возникновение в XX веке новых медиа (телевидение, видео, Интернет и др.). В.С.Библер называл экранные искусства (в частности - кино и телевидение) «цивилизационным «орудием» культурной деятельности, неким цивилизационным ядром, постоянно сохраняющимся на дне каждого культурного феномена... Призма культуры в качестве своего основания постоянно имеет какой-то новый инструмент цивилизации, позволяющий совершаться, исполняться всем определениям культуры» [Библер, 1997, с.288]. Исследуя историю развития российского медиаобразования [Федоров, Чельшева, 2002], мы имели возможность проследить, как в современных условиях одним из главных «инструментов» стали средства массовой коммуникации, виды, возможности и диапазон действия которых постоянно расширяется и пополняется. В начале века это была фотография, пресса, радио, кинематограф; затем - телевидение, видео; и, наконец, разветвленные компьютерные сети, Интернет, DVD и т.д.

В современной России медиа имеют огромные потенциальные возможности для повышения общекультурного и образовательного уровня современного человека, диалогового общения. На современном этапе развития средства массовой коммуникации позволяют без особых

затрат времени и сил вести диалог с жителями самых отдаленных уголков мира, любой страной: обмениваться информацией, знакомиться с шедеврами мировой культуры и т.д. Например, при помощи сети Интернет общение становится доступным, неформальным и простым. Практически «любой человек получает возможность все чаще вступать во взаимодействие не только с поставщиком (распространителем, продавцом), но и с автором того или иного произведения (нового романа, фильма, научной или критической статьи, политической декларации). ... Возникает специфическая культура электронных коммуникаций со своими ритуалами, правилами и мифами» [Суртаев, 2000, с.160].

Анализ развития российского медиаобразования показал, что возможности XX-XXI веков в области взаимодействия и общения разных стран, и в том числе общения различных культур с помощью медиа постоянно расширяются, открывают новые перспективы для дальнейшего сотрудничества культур, наций, народов (в области медиаобразования в частности). Однако это не значит, что достижения человеческой цивилизации смогут заменить общение с произведениями мировой культуры различных исторических эпох. Напротив, на наш взгляд, здесь имеется большой потенциал для содействия расширению возможностей человека в приобщении и изучении произведений искусств и мировой культуры в целом. Современные средства массовой коммуникации (в особенности - компьютерные) делают доступной практически любую информации в научных центрах мира, музеях, библиотеках, что, в свою очередь, создает реальные условия для самообразования, повышения квалификации, расширения кругозора, развития самостоятельного мышления, творческих способностей и т.п. Например, современные компьютерные телекоммуникации относятся к «средствам, которые могут обеспечить наиболее полную реализацию этих возможностей, раздвинуть стены классных помещений, открыть выход в широкий мир познания, включая диалог культур» [Полат и др., 2000, с.144-145].

История XX и начало XXI столетия доказали, что каждый исторический этап связан с феноменом культуры, имеет специфические особенности, свой неповторимый колорит. Развитие медиаобразования неотделимо от исторического развития страны, как и само медиаобразование - от медиакультуры в целом.

Примечания

Бахтин М.М. Проблема текста//Собр. соч.: в 7-ми томах. Т.5. - М.: Русские словари, 1997. - 731 с.

Библер В.С. На грани логики культуры. - М., 1997. - 440 с.

Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.

- Бондаревская С.В., Кульневич С.В. Педагогика. М.- Ростов: Учитель, 1997. – 558 с.
- Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985. – 205 с.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. - М.: Изд-во ВГИК, 1974. – 66 с.
- Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1999. – 165 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного ун-та. – 2001. - № 1.- С. 70-73.
- Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/Ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Суртаев В.Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика. – СПб., 2000. – 208 с.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства - новый вид мышления//Искусство и образование. - 2000. - №3. – С.48-69.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. - Таллин, 1980. – 125 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.

Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании

Н.Ф.Хилько

кандидат педагогических наук, доцент

Психолого-педагогическая трактовка аудиовизуального творчества любителей наиболее близко относится к сфере перцептивной, зрительской культуры. Она входит в понятия, связанные с аудиовизуальной креативностью: адресат медиа, ассоциация, аудиовизуальное мышление, восприятие, воспроизведение, интерпретация, анализ, оценка, источник информации, критическое мышление, медиавоздействие, медиавосприятие. Художественно-искусствоведческий аспект исследования, сопутствующий психолого-педагогическому, связан с художественной и эстетической культурой и отражает специфические особенности деятельности в форме медиаискусства: ракурс, ритм, раскадровка, символ, экранный образ, художественный язык медиа. Наконец, можно отметить особую группу явлений, связанных с сугубо **педагогическими аспектами** деятельности: адресат медиапедагогики, интеграция знаний и умений, освоение информации, критическая автономия, вариативность медиаприемов.

Практически все исследователи связывают креативность с творческой направленностью. Помимо традиционных, в качестве содержательных компонентов творческой направленности, можно выделить следующие виды креативности (по классификации Л.Терстоуна): лингвистическая, звуковая, пространственная; меж/внутриличностная. Сочетание внутренней фантазии и свободы самовыражения в зрительно-пространственных звуковых композициях порождает новообразования в виде комплекса смежных свойств. При этом, по мнению ряда ученых, творческая направленность является важнейшим качеством творческой личности. Сочетание внутренних и внешних факторов особенно важно в аудиовизуальной деятельности.

Проанализировав разные подходы, можно прийти к заключению, что творчество и креативность являются синонимичными понятиями.

Вместе с тем в определении креативности больший акцент делается на личностную готовность к инновационным преобразованиям. Мы разделяем точку зрения ряда исследователей (В.Н.Дружинин, С.Медник, Э.Торренс) о том, что в основе творческого процесса лежит способность преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза. Креативность предполагает: новое **видение** действительности, преодоление стереотипов восприятия, мышления и деятельности, а также способность к саморазвитию. Очевидно, можно склониться к пониманию видения как особого состояния человеческого восприятия. На основании выше сказанного креативность понимается как общая способность к творчеству, характеризующая личность в целом. Она проявляется в разных сферах активности.

На основании классификации Л.Терстоуна в качестве содержательных компонентов творческой направленности, помимо традиционных, можно выделить следующие виды креативности: лингвистическая, звуковая, связанная со способностью к освоению не визуального мира, **пространственная** – способность видеть, воспринимать и создавать в воображении образы объектов, предметов, явлений; воспринимать и создавать зрительно-пространственные композиции. Выделяются и другие виды креативности. Таким образом, разведя понятие «творчество» и «креативность» и используя классификацию Л.Терстоуна, мы приходим к одному из важных компонентов творческой направленности в исследуемой сфере, представляя ее как «аудиовизуальная креативность». Исходя из этого, под **аудиовизуальной креативностью** следует понимать, основанную на сочетании звуковой и пространственной форм выражения, способ согласования механизмов взаимодействия внутреннего и внешнего образного видения на основе синестезийной связи со звуковой картиной мира. В ней обнаруживается монтажное пространство системомыследействия (П.Г. Щедровицкий) перцептивных смыслообразов.

Рассмотрим психологические особенности аудиовизуального творчества. Логика нашего рассмотрения будет связана с исследованием различных психических процессов в контексте аудиовизуальной деятельности под углом к творчеству различными учеными в период XX века.

Основные положения психологии экранного восприятия, включающих визуальную культуру, раскрыты в трудах

А.А.Леонтьева, А.Г.Соколова, Л.В.Матвеевой, Д.Брунера, Р.Арнхейма. По мнению этих авторов, спецификой киновосприятия являются следующие черты: одновременность восприятия целого и частей; владение системой условностей, связанных с киноязыком; мгновенность и интуитивность «считывания» единиц экранного повествования; декодирование содержательной структуры фильма; коммуникативное сопровождение кинопроизведений. Со спецификой любого аудиовизуального восприятия связана его трактовка, как процесс познания, управляемый сознательными и подсознательными механизмами мышления.

Одним из первых заложил основы в медиапсихологическое исследование закономерностей аудиовизуального восприятия А.В.Запорожец. При этом автор опирается на положения психологии о формировании зрительного образа как результате виртуализированной **перцептивной деятельности**, включающей в себя системы предметных действий и операций. Понятие сенсорного и перцептивного действия распространяется на всю деятельность. Эта точка зрения присуща также ряду ученых на Западе: Ж.Пиаже, Д.Гибсону, Р.Грегори. Психологические основы аудиовизуального творчества, лежащие в междисциплинарной парадигме **перцептологии** как направления о представлении единичности, уникальности и самобытности процесса восприятия зрителей, проецируемого на свой опыт, мы находим в трудах И.В.Вайсфельда [Вайсфельд, 1993, с.3-7]. Благодаря данному положению намечается связь между структурированием образности и отражением полученных моделей в кинопроизведениях.

Дальше данной точки зрения пошел А.А.Леонтьев, изучивший структуру художественного восприятия. Отвечая на вопрос о механизмах адекватности восприятия и проводя параллели между словесным и несловесным языком, автор определял киноязык как систему идеальных объектов, своеобразных опор восприятия, которые позволяют адекватно понимать динамику смыслообразования. Налицо диалоговый и интерактивный характер представленных элементов, входящих в систему значений и личностных смыслов, вложенных в фильм его создателями (объективных эквивалентов субъективных психологических процессов). Данная точка зрения имеет более широкий диапазон рассмотрения и включает в себя зрительское как вид аудиовизуального творчества. Такая трактовка аудиовизуального восприятия вполне созвучна исследованию механизмов

индивидуализации образов, возникающих в акте восприятия. По А.А.Леонтьеву психическая деятельность является особой формой деятельности, продуктом внешней материальной деятельности, которая преобразуется во внутреннюю деятельность сознания. Он считал, что действие может превращаться в операцию, если неоднократно достигается цель, устойчиво связанная со способами ее достижения. Вследствие автоматизации действия цель перестает осознаваться и оказывается условием выполнения другого действия. Так срабатывает механизм «сдвига цели на условие». Начав выполнять действие ради тех или иных мотивов, субъект может затем выполнять действие ради него самого, то есть ради процесса. Так чаще всего бывает в **творчестве**. Тогда происходит «сдвиг мотива на цель», и действие становится самостоятельной деятельностью. Механизм образования осознаваемых мотивов-целей является способом формирования новых видов деятельности, устойчивость которой определяется целевой установкой.

Вопросами психологии экранного восприятия, соотнесенными с согласованием с процессом мышления, активно занимался Р.Арнхейм. Он отмечал, что при зрительном восприятии не осознаются условия получения информации. Познание представляет собой способ и результат «непосредственного усмотрения» или «целостного схватывания» условий ситуации. При этом существуют стратегические программы поиска решений. Опираясь на мысль Р.Арнхейма о том, что элементы мышления в восприятии и восприятия в мышлении взаимно дополняют друг друга, по способу связи с мышлением восприятие можно разделить на логическое (однонаправленное, опосредствованное, непосредственное, связанное, послеинтуитивное, уточняющее) и непосредственно интуитивное, базирующееся на непосредственном знании, извлекаемом из опыта практической и духовной деятельности.

Р.Арнхейм приводит подробную характеристику визуального восприятия, что выводит на понимание сущности аудиовизуального творчества. Он исследует некоторые принципы организации художественной формы и ее восприятия в процессе визуального познания мира. Среди специфических черт визуального познания, выделенных Р. Арнхеймом: креативность, активность, проявляющиеся в **создании визуальных моделей**. В процессе визуального восприятия, по мнению исследователя, происходит не только активное изучение объекта, но и его визуальная оценка, отбор существенных черт, анализ и организация в целостный визуальный

образ. Восприятие сводится автором к формированию перцептивных понятий. Здесь, как и у Д.Брунера, превалирует взгляд на восприятие как чувственный аналог интеллектуального познания. В этом смысле особенно важной становится способность всякого художника подсознательно выражать свои архетипы. Положения Р.Арнхейма носят ярко выраженный эстетический характер, впрямую связь с процессом творчества и его результатом, как материализованным в картинах, фильмах, так и нематериализованным, но отраженным в художественном сознании. Непосредственным выражением сущности художественного творчества в аудиовизуальных искусствах по Р.Арнхейму является «образование адекватных изобразительных понятий», как результатов перцептивно-мыслительной деятельности, важных в выявлении характерных особенностей объекта при визуальном восприятии. Отдавая предпочтение целостному образу, Р.Арнхейм доказал, что активный творческий характер восприятия искусства позволяет сопоставить его с процессом интеллектуального познания, включающим определенные понятия, лежащие в основе идеи визуального мышления. В связи с этим выявляется, что восприятие – не пассивный созерцательный акт, он имеет продуктивные функции, которые заключаются в создании визуальных моделей. Их активное изучение, визуальная оценка, сопоставление со следами памяти имеет базовое значение для формирования аудиовизуальных творческих способностей, передачи опыта в развитии медийного творчества (в том числе и любительского творчества).

Анализ зрительного восприятия в контексте проблем визуальной культуры дает В.П.Зинченко. Визуальную культуру он рассматривает во взаимосвязи с сенсорно-эстетическим развитием, построенным на **визуализации** зрительного образа в его одномоментности и широте охвата отображаемой ситуации, что дает возможность мгновенно проникать в сущность проблемы, быстро чередовать интегральную оценку и деятельный анализ. Важным следствием этой деятельности, по мнению В.П.Зинченко, является система **сенсорных эталонов**, которая необходима для оперативных единиц восприятия, соответствующих системам общественно выработанных сенсорных качеств, используемых в деятельности. Концепция формирования сенсорных эталонов как чувственных мерок анализа окружающего и способа систематизации опыта восприятия окружающей действительности, используемых в творчестве, была убедительно показана в практике психологического анализа. Таким образом,

восприятие рассматривается как система перцептивных действий, лежащих в основе визуальной культуры. При этом изучение процесса восприятия выходит за рамки оперативно-технической стороны, деятельности и связывается с наличием эстетического момента. Главным психологическим моментом эстетического восприятия является извлечение и переживание **личностного смысла**, в чем проявляется вдохновляющая сила искусства.

На основе экспериментальных исследований В.П. Зинченко делает вывод о наличии в зрительной системе творческих механизмов порождения образа, благодаря которым человек может видеть мир не только таким, каким он существует в действительности, но и таким, каким он может (или должен) быть. Визуальная культура при этом связывается с двойным функционированием рождающихся образов: регуляцией творческой деятельности и изменением субъекта восприятия. Несомненной заслугой автора является детальное рассмотрение визуального восприятия в анализе его культурогенного значения и системодетельности. Вместе с тем, на наш взгляд, есть смысл распространить данную точку зрения не только на эстетическую, но и – художественную сферу. Словом, чувственная основа перцептивной деятельности как акта мышления играет ведущую роль также и в аудиовизуальном художественном творчестве.

Когнитивно-ориентированное восприятие аудиовизуального содержания информации достаточно глубоко было исследовано Д. Брунером. Отдельные аспекты процесса восприятия в плане выхода за пределы возможного, рассмотрены им в концепции психологии аудиовизуального познания. Восприятие автором рассматривается как познавательный процесс, главная роль в котором отводится мышлению как последовательному процессу перехода от наглядного образа к отвлеченному понятию. Значительным вкладом в исследование когнитивных творческих процессов является положение Д.Брунера о стратегии приема информации при образовании понятий, в процессе которой выявляются феномены выхода за пределы непосредственной информации с помощью кодирующих систем. Этот выход, как считает автор, приводит к оценке воспринятого объекта, **формированию «нового» объекта**, нового взгляда, отличного от прежнего по числу признаков. Восприятие-познание, по мнению ученого, включает в себя ожидание (всматривание), прием информации и ее подтверждение, проверку.

Индивидуализация экранного творчества в системе персонифицированного восприятия была раскрыта в теоретических положениях А.Г.Соколова, обосновывающего психологические закономерности, лежащие в основе экранного творчества. Автором намечены основные подходы к генезису аудиовизуального синтеза, что является движущим стимулом генерации экранных образов. Важным достижением автора было то, что он выявил психологические закономерности экранного творчества в процессе общения, лежащие, по мнению автора, в природе психических процессов. Вместе с тем, обнаружены детерминированные видением способности монтажного художественного мышления, экстраполяция смыслов, синкретизм восприятия-осмысления. Персонификация восприятия связывается с уже переработанной информацией, приобретающей определенный смысл. При этом субъективность по А.Г. Соколову проявляется в «акте отбора, вычленения событий, фактов, черт, деталей реальности или воображаемой действительности, которые личность художника находит наиболее ценными и выразительными» [Соколов, 1997, с.38]. Выстроенная автором концепция экранного творчества, во-первых, учитывает синкретизм и синтетическую природу экранного творчества, во-вторых, опирается на взаимосвязь преобладающих функций восприятия и мышления; в-третьих, - на формирование субъективности видения на основе соотнесения внутреннего и внешнего и, в-четвертых, - на установление зависимости способностей аудиовизуального восприятия с особенностями медиаязыка.

Изучение закономерностей экранной коммуникации в контексте креативного его содержания предприняты в последние годы XX века Л.В.Матвеевой [Матвеева и др., 2002]. Психологические особенности медиаобщения раскрыты на примере телевидения. В них прослеживаются возможности творческих преобразований. Предложенная модель структуры коммуникации в условиях экранного опосредования построена на более высокой роли образной репрезентации, виртуализации представляемой реальности. Определенный акцент делается здесь на механизме самовыражении личности телеведущих, что имеет отношение к творческому процессу ведущего, но отнюдь не зрителя. Представляется важным указание на синонимичность самоактуализации понятиям: «самоосуществление», «самореализация» и «творческое самовыражение», что дает основание понимать рассматриваемое явление как широкую функцию

телевизионного общения. Обозначен важный аспект аудиовизуальной коммуникации – ее творческая роль. Углубление познания в процессе экранного творчества рассматривается в его отраженном, косвенном понимании. Можно указать на некоторую узость данного подхода, не распространяющегося на творчество самих зрителей и преодоление их дезактивации. Предлагаемая модель в работе предусматривает использование реконструктивных особенностей восприятия, создание творческого коллектива, перетекание социальных представлений в персонифицированные. Работу можно считать чрезвычайно полезной для проблемы коммуникативного аудиовизуального творчества.

Вместе с тем характеристика творческих умений, часть из которых связана с восприятием в аудиовизуальной сфере как компонентов медиаграмотности была охарактеризована Д.Дебсом, а в связи с процессом осуществления кинотворчества проделана Т.Мамбеталиевым.

Психолого-педагогический анализ аудиовизуальной деятельности соединяет в себе перцептивные и коммуникативные компоненты, взаимодействие которых выражено Д.Дебсом в представленной им иерархии базовых визуальных умений, лежащих в основе творческого тренинга в визуальной форме. Согласно Д.Дебсу и его последователям, с помощью визуальной грамотности можно определить пути самовыражения. Это указание способствует формированию преемственной связи между элементарными навыками, регулирующими акт восприятия и более сложными, включающими творческий компоненты пространственного распределения, визуального выражения, его понимания и реализации. Таким образом, обоснование системы визуальной грамотности вышеуказанными авторами приводит к пониманию архитектоники экранного творчества как процесса поиска знаков визуального выражения образного смысла с точки зрения изменения композиции в ее синкретичном и динамическом смысле.

Данные компоненты нашли практическое выражение в кандидатской диссертации Т.Мамбеталиева. Им были обоснованы теоретические основы модели кино/фототворческих умений выраженные в блоках проектирования, режиссуры, операторства, монтажа и демонстрации, в состав которых включены ценностно-смысловые, визуально-логические, и коммуникативные умения. Дополнение к данной системе служит система базовых умений для развития аудиовизуальной грамотности А.В.Спичкина: (описание,

звуковая составляющая медиатекстов, создание собственных текстов на основе полученных навыков) [Спичкин, 1999, с.13].

Наконец, исследование сферы аудиовизуальных творческих способностей было начато еще в 80-е годы на примере способностей к восприятию. Ряд исследований посвящено рассмотрению общих подходов к творческим способностям восприятия (А.А.Леонтьев, С.М.Даниэль). В работе С.М.Даниэля рассказывается о творческих способностях восприятия, основанных на языке линий, тона, цвета, композиции, дающих возможность перехода к собственному видению произведения, воспринимаемого зрителем. С позиций искусствоведческого анализа он раскрывает способности восприятия через знание языка визуальных форм, законов видения, особенностей композиции и техник исполнения. Генетической базой этих качеств, по мнению автора, является умение извлекать из зрительного опыта информацию с помощью визуальных моделей вещей. Зритель, по С.М.Даниэлю, проходит тот же путь, что и автор, также переживая процесс возникновения и становления образа. Зрительское творчество во многом определяется культурой восприятия, связанной с некоторыми особенностями ощущения эстетизированной реальности как формирующейся у реципиента картины мира. Восприятие, как отмечает А.А. Леонтьев, – это активный процесс, представляющий собой систему действий, организованных в виде последовательных уровней деятельности, предполагающий формирование образа и манипулирование им. Аудиовизуальное эстетическое творчество являет собой лишь частный случай перцептивного, основанного на значительном приближении к полноте и адекватности восприятия за счет механизмов синестезии, полисенсорности и полихудожественности экранного пространства, обобщения эстетической реальности. На этом основывается социокультурное восприятие экранной информации любителями.

В результате психологического анализа проблемы выявлены следующие нераскрытые особенности аудиовизуального творчества любителей: структура и закономерности развития аудиовизуальной креативности; проблема форм видения как система отраженного медиавзаимодействия; структура и деятельностная модель аудиовизуальных способностей и умений, включая социальные (медиа)компоненты; механизмы стимулирования и психологические предпосылки развития аудиовизуального творчества; этапы творческого процесса в аудиовизуальной деятельности, механизмы экранного творчества.

Рассмотрим **педагогические особенности** аудиовизуального творчества. Логикой нашего анализа будет изучение трех направлений творческой деятельности, заключенных в понятиях: «аудиовизуальное творчество в образовании», «экранное творчество как сфера дополнительного образования» и «аудиовизуальное медиатворчество» аудитории.

Первое направление педагогических исследований аудиовизуального творчества любителей связано с его педагогическим пониманием как формы **интеграции** с образованием с психолого-педагогической точки зрения – это вид художественно-технической деятельности, опосредованный различными средствами экранного воплощения, который определяется включением базовых умений восприятия-мышления в контекст эстетического анализа, оценки и отбора информации в процессе перехода от медиаграмотности к развернутому медиаобразованию.

Медиаграмотность является как бы трансформацией понятий «экранная грамотность», «визуальная грамотность», находящихся на пересечении смысла с понятием **«критическое видение»**. Проблемами базовых элементов медиаграмотности, лежащих в основе креативных актов, занимался Д.Дондис. Его концепция опирается на базовые элементы формирования зрительного образа. К ним относятся: точка, линия, форма, направление, тон, цвет, структура, размер, масштаб, движение. Присутствуя в любом зрительном образе, эти элементы сильно влияют на восприятие и освоение человеком зрительской информации. Благодаря этим элементам происходит формирование коммуникативной визуально-знаковой системы, перцептивных действий. Д.Дондис при этом справедливо предостерегает от прямой аналогии с языковой грамотностью, так как логика структуры языков как искусственных систем кодирования и декодирования информации не может соответствовать визуальной грамотности. Следует согласиться с утверждением автора о том, что акцент необходимо ставить на визуальном знаково-семантическом содержании аудиовизуальной деятельности.

По Д.Дондису, главное в медиаграмотности – широкий спектр информирования в гражданской, социальной, потребительской областях, в отношении эстетического воспитания и творчества, самолюбия. Похожую трактовку медиаобразования дает и другой американский педагог и исследователь Р.Кьюби, видя его цель в том, чтобы дать учащимся понимание **механизмов отражения**

средствами массовой коммуникации людей/общества, развить в них аналитические способности по отношению к медиа, научить его языку. Резюмируя вышесказанное, можно отметить что визуальная, аудиовизуальная, как и любые другие виды медиаграмотности, обуславливают проявление информационно-критических, коммуникативных и других креативных компонентов в педагогическом процессе.

В концепцию медиаграмотности входят положения, изменяющие принципы восприятия коммуникации как средства преобразования действительности в новую среду существования человека и метафору общечеловеческого существования. Определенное значение имеют особенности восприятия различных мультимедийных программ, а также связь медиаграмотности с различными концепциями коммуникативистики, в частности: воздействие функций СМИ на **социокультурную жизнь**.

Базовые принципы визуальной грамотности, заложенные западными исследователями, нашли свое отражение в теории эстетического киновосприятия и продуктивного анализа аудиовизуальных произведений Ю.Н.Усова [Усов, 1989]. Им было осуществлено развитие концепции визуальной грамотности. В основе положений ученого лежат идеи соединения анализа и синтеза образного потенциала экранного творчества с уровнями аудиовизуального повествования (на различной глубине эмоционально-эстетического погружения в художественный материал). Эти качества затем распространяются на **духовно-нравственные механизмы** развития личности, которые заключаются в перенесении культурных архетипов экрана в плоскость своеобразной духовной вертикали, середина которой, – традиционные нормы и ценности как отправная точка бесконечного восхождения вверх.

Теория практического медиаобразования полностью отвечает положениям о духовно-нравственном содержании экранной эстетической информации Ю.Н.Усова. В этом отношении нельзя не согласиться с мнением А.В.Федорова и А.А.Новиковой [Федоров, Новикова, 2002], что практические подходы в том или ином виде присутствуют почти во **всех концепциях** медиаобразования. Суть этой теории – в предоставлении учащимся доступа к средствам при одновременном развитии их способностей к анализу, оценке и **производству** текстов в различных формах. Важный момент здесь – опора на потребности и интересы, позволяющие извлекать из медиа

максимум практической пользы. Очевидно, что эффективность медиаобразования целиком и полностью определяется **оптимальным соотношением** эстетического и большей части аналитического подхода при условии инициации **творческих** побуждений учащихся на основе включения в педагогический процесс прогрессивных элементов интеллектуально/нравственно/аналитического медиаторчества.

Кроме того, наибольшую значимость в концепции Ю.Н.Усова имеет раскрытие им **интуитивного механизма схватывания** аудиовизуального смысла. При этом развитие восприятия экранного повествования осуществлялось на трех уровнях: осознанных действий, подсознания и сверхсознания. На уровне **сознания осваиваются** перцептивные действия анализа и синтеза формы повествования. На уровне подсознания закрепляются рефлекторные реакции в системе тренинга, использование анализа и синтеза формы киноповествования. Развитие восприятия на уровне **сверхсознания** предполагает целостный охват структуры экранного произведения, осмысление концепции автора, выход за пределы ранее сложившихся стереотипов, используемых алгоритмов к **интуитивному созданию своих программ восприятия.**

Развертывание концептуальных положений Ю.Н.Усова [Усов, 1989] было продолжено в теории эстетического киновосприятия А.В.Федорова. Им рассматривается тесная взаимосвязь между установкой на восприятие и структурой эстетического сознания в экранном медиаобразовании [Федоров, 1993]. Как считает автор, в связи с этим, можно сделать вывод о необходимости учета различных видов установок на восприятие при анализе и разработке показателей культурного развития. Это понятийный, сенсорный, мотивационный, оценочно-интерпретационный и креативный показатели-уровни [Федоров, 2001]. Медиавосприятие по Федорову формируется на уровнях **первичной, вторичной и комплексной идентификации**, которые определяются степенью оценки (анализа) медиатекстов и показателями художественного личностного развития аудитории в области медиакультуры. Анализ иерархии личностного роста в экранном медиаторчестве показывает, что здесь ощущим переход от овладения теорией и систематическим общением с медиа к расширению картины полимотивации деятельности. Развиваются способности к анализу и синтезу, оценке социальной значимости медиатекстов, что, в свою очередь, приводит к ярко выраженному

уровню творчества в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской), связанной с медиа. Важной особенностью данного подхода является связь произвольных процессов идентификации и программируемых способов управления творчеством, показывающих многоаспектность и неоднозначность креативных проявлений в художественном медиаобразовании.

Продолжением данных идей является теория экранного культуротворчества О.А.Баранова, основанная на переходе от факультативных интересов к экранным искусствам к личностному содержанию деятельности как своеобразной экранной среды. Основной акцент в формируемых медиаобразовательных программах ученый-практик делает на развитие эмоциональной отзывчивости, ценностных и нравственно-эстетических ориентации в концепции культуротворческой школы [Баранов, 1979]. Креативность в системе автора просматривается в самостоятельной оценке, принятии и развитии условностей, накоплении художественных впечатлений, изменении «доминанты восприятия», освоении многозначности экранных образов. Используются формы-активаторы аналитического мышления; стимулы, провоцирующие дискуссионность в продуцирующем типе взаимодействия. Согласно О.А.Баранову, ключевой механизм деятельности педагога - персонифицированный принцип кинодискуссий, дающий перспективную линию домысливания, атмосферу импровизации, коллективизм творческого столкновения суждений и развивающий культуру восприятия. От киновосприятия через кинообщение участники киноклуба приходят к культуре поведения, преодолению утилитаризма и потребительства. Научно-методические разработки О.А.Баранова имеют важное значение в реализации личностно-деятельностного подхода и общего уровня социокультурного взаимодействия. Полностью соглашаясь с автором, можно увидеть необходимость распространения его системы творческого управления киновосприятием и на современные медийные формы. В целом данный подход к медиаобразованию, связанный с взаимодействием эмоций и ценностей с выходом на нравственную сферу чрезвычайно необходим и полезен, особенно в направлении изменения «доминант восприятия» в силу многослойности экранного пространства.

Интегральная система подготовки учащихся к творческой экранной деятельности в образовательном пространстве разработана Л.С.Зазнобиной. Ее концепция основана на усилении

медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин, с помощью развития критического мышления с использованием различных знаков. Ее модель была направлена на формирование собственного взгляда на получаемую информацию, противостояние манипулированию со стороны СМИ, развитие умений конструировать вербальные копии визуальных образов; обучение умениям находить, готовить и принимать информацию. В ее направлениях ее деятельности были обозначены приемы работы с информацией в формах поиска, систематизации, перевода из видимой формы в невизуальную, рецензирование, акцентирование и т.д. [Зазнобина, 1999]. Данные положения развивают систему творческого плюрализма в парадигмах многовариантного включения в базовую программу, что существенно стимулирует творческую активность учащихся.

Подобную точку зрения развивает ученик Ю.М.Рабиновича Г.А.Поличко. Он сумел увидеть средство эстетического развития в межпредметных связях. Благодаря выделению ключевых понятий теории кинообраза как основ восприятия и мышления, ученый прослеживает отчетливую связь эстетической модели кинообразования с ориентацией на искусство, а не на чистую информацию. Ученый отчетливо видит важность эстетического оценочного общения по поводу художественного содержания кинопроизведения, которая в значительной степени противостоит основанному на западных моделях киновосприятия подходу с доминантой индивидуального выбора человека, согласно концепции свободной личности, признающего полный суверенитет внутренний жизни и отвергающего всякие попытки навязать ей «видение произведения» [Поличко, 1993]. Так обнаруживается проблема перехода от эстетической к личностно-ориентированной системе медиаобразования.

Из западных концепций к интегрированной системе медиатворчества примыкает эстетическая теория медиаобразования, представленная Дж.Фехлманом, рассматривающим использование приемов рефлексии в педагогической деятельности учителя. Основная направленность здесь – стремление понять законы и языка спектра художественной медиаинформации. Здесь развиваются художественное восприятие и вкус, аналитические способности благодаря изучению авторского мира создателя, обучению способностям интерпретировать медиатексты, в связи с этим больше используется киноискусство, особенно в связи с «авторским

кинематографом». К этому направлению относятся и многие российские медиаобразовательные концепции.

Второе направление исследований связано с экранным творчеством как формой дополнительного автономного образования, в некоторой степени синонимичному аудиовизуальному творчеству. Экранное творчество отражает совокупность видов деятельности и процесс взаимодействия, связанный с информацией, фиксированной в определенной пространственно-временной реальности. В экранное творчество попадают технико-художественные явления, имеющие близость по целому ряду признаков развертывания образных смыслов в пространственном континууме экрана, не обязательно аудированном. Во всем остальном данные понятия абсолютно совпадают.

Использование этого подхода по отношению к аудиовизуальному творчеству позволяет рассматривать последнее как совокупность порождающих его факторов: эстетического, художественного, информационного, техногенного. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть понятия, связанные с этими аспектами, а также – соотношения между ними, что позволит в каждой из рассматриваемых сфер выявить пространство преломления аудиовизуального творчества. Нам близка точка зрения Б.Т.Лихачева, который в результате анализа пришел к мысли, что многие авторы исследований акцентируют свое внимание на эстетическом факторе с точки зрения умений применять знания, эстетически совершенствоваться в процессе формирования отношений в обществе [Лихачев, 1969]. Следовательно, определяющим моментом в эстетической форме экранного творчества является не столько потребление и пропаганда эстетических ценностей, сколько умение преобразовывать мир в соответствии со своими принципами, идеалами, вкусами и потребностями. Отсюда возникает связь сущности аудиовизуального творчества с эстетической проекцией на личность соответствующих творческих способностей.

Формирование автономной системы медиаобразования в экранном творчестве началось с анализа деятельности школьных факультативов. Отправляясь от идеи взаимодействия литературы и кино в эстетическом воспитании, Ю.М.Рабинович одним из первых проанализировал кино клубное движения. Ученый выяснил важность соединения эстетической грамотности с пропагандой экранного искусства, что было выражено им в методических принципах сравнительного анализа фильмов, использование интереса для

повышения культуры просмотра. Он был активным приверженцем эстетической концепции медиаобразования, построенной на синтезе литературы и искусства, глубоко эмоциональном отношении к фильму, высокой культуре восприятия искусства. Взгляды Ю.М.Рабиновича стали серьезной основой создания системы культуротворческих ориентаций современного зрителя.

Ю.М.Рабинович рассматривал кино во взаимодействии с литературой, в процессе формирования эстетически грамотного кинозрителя–пропагандиста [Рабинович, 1966]. Программа ученого ориентировала на развитие **творческих способностей**, мышления, воображения, развитие эстетических критериев оценки кинопроизведений, освоение методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения в «эстетической» парадигме кинообразования, в синтезе литературы и киноискусства. Система социокультурной деятельности «курганской школы», созданная Ю.М.Рабиновичем (совместно с С.М.Одинцовой, Г.А.Поличко, А.В.Спичкиным) включала: изучение языка кино в контексте личностной сферы, освоение ключевых понятий теории кинообраза (изображение, слово, актер, звуковая среда), монтажного принципа мышления, режиссерского творчества.

Подход, если так можно выразиться - «автономного кинообразования» - принадлежит С.Н.Пензину, последовательному приверженцу медиаобразования, ориентированного на высшие художественные образцы (art house). Базируясь на идее осмысления действительности кинозрителем с помощью проблемного обсуждения фильмов, он развивает идею создания многосекционного киноклуба (организаторская, критическая, социологическая, творческая составляющие), успешно пропагандирует необходимость использования педагогической функции фильмов. Предмет его концепции - полноценное восприятие экранных искусств, позволяющее развивать творческие способности зрителей благодаря переходу их в деятельные участники творческих программ. В рамках своей кинопедагогики ученый разрабатывает три уровня эстетической культуры личности, направленных на развитие художественных способностей, процесс развития которых он тесно связывает с этическим компонентом. Им обоснована полифункциональная специфика киноклуба и отличительные особенности медиаобразования как возможности творчества [Пензин, 1987]. Соединение эстетического, художественного и нравственного

аспектов воспитания является главным достижением в научном подходе С.Н.Пензина.

В концептуальной основе А.В.Шарикова [Шариков, 1990], как и у многих других авторов, лежит теория развития «критического мышления», связанная с развитием медиакоммуникативных способностей. Логика творческого развития автором рассматривается как переход от изучения знаковых систем, коммуникативно-информационной культуры с переходом к деятельности в сфере разнообразных медиа [Шариков, 1991]. Сочетание творческих и познавательных программ деятельности делает модель А.В.Шарикова приемлемой в системе личностной ориентации школьников. А.В. Шариков доказал необходимость медиаобразования в **комплексе всех средств массовой коммуникации** (телевидения, прессы, радио, кино, фотографии. Медиаграмотность, по мнению ученого, необходима для подготовки к жизни подростков в новых информационных условиях так, чтобы полноценно воспринимать информацию, осознавая возможные последствия. Вызывает интерес обоснование полисемантического использования А.В.Шариковым медиаинформации на автономных (факультативных) уроках медиакультуры, включение импровизации, установления тесной связи с социокультурным окружением, интересом и жизненным опытом. Среди основных методов медиаобразования присутствует творческая деятельность учащихся (создание коллажей, афиш, слайд-фильмов, видеопрограмм), что показывает их связь с развитием креативности [Шариков, 1990]. Порождение новых смыслов носит в данном случае исключительно творческий характер. Нужно отметить, что с точки зрения культуроцентризма в медиаобразовании ученый видит не только репродуктивную, но и, главным образом, продуктивно-созидательную, порождающую новую функцию, в которой «образование есть необходимое условие для развитие культуры». Важную роль при этом играют социокультурные аспекты медиа, делающие его формой творчества. Следствием медиаобразовательной парадигмы А.В.Шарикова следует считать сближение культуры и творчества в экранной деятельности как результат **саморазвития культуры**.

Отличные от предыдущих формы творческой автономии, построенные на учете возрастных особенностей и субкультур принадлежат Е.А.Бондаренко и Л.М.Баженовой [Баженова, 1992, 1993], которые разработали своеобразные концепции экранного творчества в образовании.

Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 2001] обосновывает эстетически ориентированные подходы к экранному творчеству в принципах развернутых эстетических суждений, формировании этической позиции зрителей, реализации художественно-творческого потенциала на расширенном зрительском опыте. Она исследует особенности интерпретации произведений аудиовизуального искусства в интегрированном медиаобразовании, связанном с учетом многослойности и неоднозначности восприятия экранных текстов. Освоение образного мышления на разных уровнях восприятия, сочетаемого с анализом и построением «своего» образа экранного построения, – по мнению автора, наивысшая степень зрительской активности. Повышение уровней восприятия от бытового до концептуального, его эстетизация с опорой на переживание и рефлексивность, работа с установками восприятия с учетом фактора ситуативности раскрывает возможности активизации творчества. Благодаря данным позициям раскрыт педагогический потенциал аудиовизуального образования в эмоциональном развитии и диалогизме общения. Е.А.Бондаренко разработаны алгоритмы аудиовизуального творчества, связанные с установками восприятия, преодолением коммуникационных барьеров, выработкой способов построения и творческой идеи акцентированного восприятия школьников. Таким образом, заложены основы продуктивного медиаобразовательного творчества.

Л.М.Баженова развивает исходные принципы обучения основам экранной грамотности на основе расширения зрительского опыта детей, их знакомства с языком экрана, улучшения восприятия и осуществления в результате выше названных форм деятельности творческих программ в некоторых заданиях. В ее подходе просматриваются возможности развития мышления через простейшие формы кадрирования, кодирования экранной информации и анализа хода перцептивного действия. Она выделяет ряд видов деятельности (восприятие, художественное творчество, осмысление, оценка и освоение знаний), которые способствуют «раскодированию» медиатекстов. Представления школьников о создании медиатекста способствуют их выходу в пространство самостоятельного творчества через ряд творческих заданий (написание сценариев, раскадровки, визуализация и озвучивание, игровые имитации), сочетающиеся с коллективным обсуждением фильмов. Л.М.Баженовой предложены принципы медиаобразования: расширение зрительского опыта детей, знакомство с языком экрана, совершенствование восприятия,

творческая деятельность, использование комплекса различных видов искусств. Экранное творчество в такой интегрированной с образованием форме, является результатом выхода зрительских интересов в преобразовательную деятельность. Программно-методический комплекс Л.М.Баженовой по основам экранной культуры для 1-4-х классов [Баженова, 1992] построен на переходе от непосредственного восприятия фильма к его пониманию и сопереживанию, к оценке и аргументации и затем - к созданию образа. Эта логика может быть охарактеризована как методика синкретично-эмоционального выражения впечатлений в кинообразах.

Данный комплекс занятий строится на этапах, соответствующих конкретному школьному возрасту: первый класс - эмоциональное освоение экранных произведений через навыки выражения своего настроения (корневая, основная методика), знакомство с языком экрана, углубление и закрепление представлений и умений различных форм экранного воплощения образов, специфика языков документального и художественного кино. Выбор методов обеспечивается выбором творческих заданий, полихудожественностью, опорой на непосредственное общение. Так как система рассчитана на аудиторию класса, то здесь работа исключительно коллективная. Овладение медиаязыком здесь зависит от выбора направления: игрового, художественного или документального и ограничено рамками возрастных возможностей и владения техникой.

Рассматривая проблемы учебного телевидения в контексте рационализации использования телеэкрана, В.В.Егоров обосновывает возможность творческого раскрытия зрителя через систему занятий, определяемые целевыми установками и осуществляемые в ходе просмотра. Влияние на духовный мир реализуется, по мнению автора, во взаимосвязи интересов и увлеченности. Основным технологическим принципом здесь является установка на **избирательность** просмотра, «культуру потребителя» аудиовизуальной информации. Развиваемый автором эколого-педагогический и эстетический подход можно считать чрезвычайно важным в процессе активизации образовательно-досуговой деятельности, хотя акцент, видимо, следует сделать в настоящее время на социально-культурные процессы.

Более широкая точка зрения, обосновывающая теорию образовательного телевидения принадлежит О.Р.Самарцеву

[Самарцев, 1998]. Автор рассматривает телевидение в контексте взаимодействия глобальных и локальных коммуникаций. На основе генезиса образовательных технологий автор делает упор на выразительные средства, функции и виды телепередач, разноуровневую полифункциональную роль преподавателя, многоаспектность воздействия восприятия и, наконец, установление обратной связи. С позиций аудиовизуального творчества в теории О.Р.Самарцева обнаруживается его установка на **обновление знаний**, индивидуальность общения, актуализацию, продвинутость и успешность. Сочетание моделирующих, визуализирующих и реконструктивных ситуаций взаимодействия придает телевидению функцию ведущего коммуникатора и медиатора педагогических взаимодействий. В работе О.Р.Самарцева раскрыто множество творческих возможностей телекоммуникации.

Из зарубежных концепций к третьему направлению примыкает семиотическая теория медиаобразования, опирающаяся на труды труды теоретиков медиа структуралистского направления (Р.Барт, К.Метц, 1964). Они утверждают, что медиа стремятся завуалировать знаковый характер своих текстов, что угрожает свободе потребления информации, поэтому необходимо помочь учащимся «правильно читать» медиатексты. Эта теория акцентирует проблемы языка медиа в ущерб личностным.

Третье направление исследований связано с понятием «аудиовизуальное медиаторчество» широкой аудитории. Однако если аудиовизуальное творчество сопряжено преимущественно с художественной деятельностью на основе экранных искусств, то **медиаторчество**, напротив, – это не только художественная, или точнее художественно-публицистическая или художественно-коммуникативная деятельность. Далее, если аудиовизуальное творчество распространяется главным образом в плоскости звуковых или подразумевающих озвучивание экранных форм, то медиаторчество предполагает более широкое пространство технических средств, включающих радио, телевидение, печать, аудиозапись, компьютерную графику и т.д. Аудиовизуальному творчеству свойственны следующие черты: авторский характер, преобладание визуального ряда, поисково-эвристический характер, политематизм, ведущий принцип проблемности, ситуативности и спонтанно-интуитивной инновационности по своей природе, техническая детерминация, диалоговый характер.

Обращает на себя внимание тот факт, что овладение медиаграмотностью проявляется главным образом в механизмах эстетического восприятия в **креативном** акте. При этом коммуникация между субъектом и объектом восприятия и система психологических отношений к экранным может быть положена в основу медиаторчества.

Базируясь на идее аспектного анализа средств массовой коммуникации в процессе предметного медиаторчества, А.В.Спичкин обосновывает функционирование комплексной модели медиаторчества на материале телевидения. Продуктивность его модели обуславливается возможностью целостно рассматривать медиатексты, анализируя их с разных точек зрения. Это, по мнению ученого, дает хорошую базу «не только для структурирования материала в пределах курса, но и для распределения его между различными предметами, если избрана межпредметная модель медиаобразования». Данная модель, также как и предыдущая, может варьироваться, в зависимости от традиций и образовательных систем. В ней определены способ кодирования, тип, социальные функции медиатекстов; ценности аудитории в процессе восприятия медиаинформации [Спичкин, 1999].

Иная сторона расширенного пространства медиа в креативном пространстве личности развернута в исследованиях А.Ю.Дейкиной [Дейкина, 2000] в ее теории познавательного медиаторчества. Последнее она рассматривает не в контексте эстетического сознания, а через **познавательные** интересы. Приоритетом в системе автора является создание особого социально-культурного творческого контекста на диалогическом принципе организации деятельности, при использовании медиатренинга. Сочетание личностного и содержательного аспектов проявляется в переходе от пассивно-созерцательного к творческому методам. Особое внимание уделяется самостоятельности деятельности аудитории в определении тематики, источников, анализе содержания, составлении плана, разборе и анализе текстов. Когнитивная ориентация медиаобразовательной системы А.Ю.Дейкиной тесно смыкается с творческой, социальная с культурной, монологичная с диалогичной, созерцательная с продуктивной. В них просматривается наличие основ овладения аудиовизуальными формами медиаторчества в критицизме мышления, развиваемом с помощью синтеза познавательных, коммуникативных и креативных умений. Данные позиции автора, что

особенно важно, нацелены на выявление авторской концепции и оценку содержания.

С данной концепцией смыкаются теоретические положения, связанные с развитием творчества в процессе медиаобщения как основы образовательного процесса, развиваются В.А.Возчиковым, который видит который видит систему медиаобразовательной деятельности в диалоге. На основе принципа субъект-субъектного взаимодействия медиаобразование строится с помощью конкретных умений общения, в котором акцент ставится на творческие отношения в своеобразной диалогической среде. При этом журналистика рассматривается автором как творческая деятельность, включающая в себя в составе коммуникативного потенциала личности **перцептивную активность** и самопроявляющуюся рефлексию. При этом важную роль играет «вероятное развитие воображения», креативности, своеобразного «творчества общения» [Возчиков, 1999]. Научно-методические принципы В.А.Возчикова можно оценить как возможность переноса диалогических принципов медиаобразования на парадигму творчества. Однако при всей широте подхода ощущается смещение внимания на сферу коммуникации вне связи с социумом. Тем не менее, представление публицистики как креативной деятельности является необходимым и важным и позволяет не только раскрыть природу публицистического творчества в целом, но и медиаторчества – в частности.

На этом фоне в последнее время сформировалась теория экранной поликультурной компетентности учащихся и педагогов в процессе совместной интегрированной медиаобразовательной деятельности, развитая М.Н.Фоминовой. С точки зрения теории экранной **поликультурной компетентности** в медиаобразовании она рассматривает проблему освоения художественного наследия школьников. Устанавливая условия реализации и критерии повышения эффективности художественного воспитания, автор приходит к необходимости осуществления интерпретации, отбора, соотнесения, наблюдений и критического анализа. Система использования медиа автором строится в соотнесении картины мира, совокупности ценностей и способов медиаторчества [Фоминова, 2002]. Автор справедливо выводит поликультурные возможности общего образования на возможности творческого подхода к постижению содержания учебных программ. Ее градация форм творчества целиком и полностью может иметь отношение к социально-культурной сфере.

К зарубежным теориям, примыкающим к медиаторческому направлению исследований, относятся теории критического мышления и культурологическая. Теория критического мышления представлена британским ученым Л.Мастерманом. Основываясь на идее распространения медиа моделей поведения и социальных ценностей, представители этой теории стремятся защитить аудиторию от его манипулятивного воздействия, для чего изучается влияние на индивидов условных символов, выбирается ориентир в условиях переизбытка информации, устанавливается ее надежность и вырабатывается однозначность, допустимость, непристрастность, «иммунитет» к бездоказательности. По логике ученого определяется: ответственность за создание информации, способы достижения эффекта, ценностные ориентации создаваемого образа мира, характер восприятия аудиторией. Налицо стремление ориентировать аудиторию на критический взгляд, включающий самоанализ механизмов воздействия и структуры информационных ценностей. Кроме того, ученый считает, что «цель медиаобразования не только в воспитании критического мышления, но и **критической автономии**». В последней просматривается немалая возможность формирования интеллектуальной независимости или важнейшего качества творческой личности. С Л.Мастерманом полностью согласна американский педагог П.Офдерхейд, полагающая, что медиаобразование (медиаграмотность) направлено на развитие в человеке «критической автономии» относительно медиа. По мнению Д.Консидайна, – медиаграмотности присущ не только протекционистский («прививочный») подход, но и критический (исследовательский), ставящий своей целью, с одной стороны, предохранить подрастающее поколение от вредных влияний медиа, а с другой – сформировать критическое мышление и способности к исследовательскому анализу медиатекстов. На наш взгляд, данная теория – необходимая составляющая механизмов экранного творчества.

Культурологическая теория медиа развивается такими учеными как К.Бэзэлгэт, К.Тайнер, К.Ворсноп. В частности, утверждается, что аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценки. Основу занятий составляет вложение различных смыслов и самостоятельный анализ. В содержание программ входит изучение языка медиакультуры, ее истории и в ней – авторский мир создателя. Данные позиции имеют большую важность для использования

мотива погружения в культуру участников экранных творческих акций.

Анализ педагогических аспектов аудиовизуального творчества позволил нам выявить следующие неизученные проблемы, могущие стать основой формирующегося предмета исследования: медиаграмотность как предтворческая деятельность; проблема инфовзаимодействия в системе возникновения медиасреды как путь к культуротворчеству; изучение возможностей и путей создания образовательно-досуговых медиасред экранного общения и творчества; педагогические условия и пути развития аудиовизуального творчества в личностно-ориентированной деятельности; креативные аспекты экранной медиареабилитации, культурной экологии, когнитивно-информационной и этнокультурной деятельности; духовно-нравственные личностные аспекты аудиовизуального творчества; изучение способов влияния на систему ценностей, предпочтений и иерархию культурных потребностей аудитории. Вышеприведенный анализ психолого-педагогических особенностей аудиовизуального творчества любителей позволил наметить ряд подходов к изучаемой проблеме, представляющих собой соответствующую методологию теоретического рассмотрения проблемы.

Личностно-ориентированный подход соответствует аудиовизуальному творчеству в образовании, то есть первому направлению исследований. С позиций теорий эстетического развития он активно развивается Ю.Н.Усовым, А.В.Федоровым, Л.С.Зазнобиной, О.А.Барановым, Г.А.Поличко и др. **Креативно-педагогический** подход изучения аудиовизуального творчества представлен целым рядом авторов, раскрывающих концептуально-теоретические положения творческой деятельности в различных направлениях аудиовизуальной сферы (Ю.М.Рабинович, А.В.Шариков, С.Н.Пензин, Е.А.Бондаренко, Л.М.Баженова, В.В.Егоров, О.А.Самарцев и др.). **Коммуникативно-педагогический** подход к аудиовизуальному творчеству соответствует третьему направлению исследований, делает актуальным его функционирование преимущественно в коммуникативном пространстве, что требует рассмотрения трех важнейших концепций, отражающих это направление исследования: теории масс-медиа, медиаобразования и медиакультуры (А.В.Спичкин, А.М.Дейкина, В.А.Возчиков, М.Н.Фомина и др.).

Примечания

Fehlman R. (1999). Reflections of a Classroom Film Teacher. In: Telemedium. Vol. 45, № 3, pp.3-5.

- Metz C. (1964). Le cinema: Langue ou language. Communication. № 4, pp.52-90.
- Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - М., 1992. - С. 12, 35.
- Баженова Л.М. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 6-8.
- Баженова Л.М. Программа по экранной культуре//Программы по экранной культуре. - М., 1992.
- Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение. 1979.
- Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры. – Омск, 2001.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - № 5. - 1993. - С. 3-7.
- Возчиков В.А. Развитие коммуникативных умений студентов педагогического вуза средствами журналистики: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. - Барнаул, 1999.
- Дейкина А.Ю. Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2000.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок//Лицейское и гимназическое образование. – 1999. - № 5. – С.58-64.
- Леонтьев А.А. Психология киновосприятия//Аудиовизуальные и технические средства в обучении. - М.: МГУ, 1975. - С. 42-57.
- Лихачев Б.Т. Воспитание у школьников эстетического отношения к действительности. Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1969. - С. 12.
- Матвеева Л.В., Мочалова Ю.В., Аникеева Т.Я., Караванова Е.В.. Психологический анализ телевизионного общения//Вестник РГНФ. - 2002. - № 1. - С. 158-162.
- Медиаобразование, интегрированное с базовым: опыт организации экспериментально-исследовательской работы/Под ред. Л.С. Зазнобиной. - М., 1999.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. - С. 43-48.
- Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложение о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников. Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1966.
- Самарцев О.Р. Телевидение, личность, образование. Очерки теории образовательного телевидения. – Ульяновск, 1998. - 224 с.
- Соколов А.Г. Природа экранного творчества. - М.: ВГИК, 1997. - С. 38.
- Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства). Автореф. канд. дис. М.: МГУ, 1971.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. - Курган: Изд-во КИПКРО, 1999. - С. 13.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. - С. 14-16.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. – 2001, - № 2. – С.57-64.
- Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Российская Академия образования, 1993.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С.149-158.
- Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры общеобразовательной школы. Дис. ... канд.пед.наук. - М.: ИОО РАО, 2002.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С. 66.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. - М., 1991. - С. 3.

12 «зол» телевидения и задачи медиаобразования

А.В.Шариков

кандидат педагогических наук, профессор

В середине 1960-х годов, когда телевидение стремительно завоевывало мир, в странах Западной Европы возникла одна из самых сильных теорий медиаобразования, получившая название «критической концепции». Она возникла как реакция на деятельность телевидения, точнее на те ее стороны, которые вызывали недовольство общества. Опросы общественного мнения позволили уточнить, какие именно позиции вызывают такое недовольство. Это реклама, точнее ее бесцеремонность, глупость и назойливость. Плюс трансляция сцен насилия и эротики. Плюс «культурное давление» американской кино/телепродукции. Это, конечно, и политическая пропаганда, в основе которой часто лежит откровенная манипуляция. Данный набор стали называть списком «зол телевидения», который несколько варьировался от одной страны к другой.

Общество реагировало на список зол телевидения негативно и требовало изгнать их с телеэкрана – в европейских странах возникали спонтанные протесты, обращения к руководителям телеканалов, иски в суды. Такого рода требования нередко становились программными во время предвыборных кампаний, и среди наказов избирателей нередко фигурировали просьбы принять жесткие законы, которые бы исключили из деятельности телевидения весь перечисленный негативный список. Однако все оказалось не так просто. Попытки ограничить деятельность телевидения трактовались либеральными настроенными политиками как покушение на свободу слова, что противоречит Европейской конвенции о правах человека. С другой стороны, правовое регулирование всегда встречает трудности там, где затрагиваются проблемы морали, поскольку очень сложно бывает перевести иррациональные по своей сути нравственно-этические отношения на рациональный язык юридической логики.

В результате оказалось, что одной из линий защиты подрастающего поколения от «зол телевидения» может и должно стать широкое образование в сфере медиа, то есть медиаобразование. Как, например, можно бороться с рекламными издержками? Очевидно, что просто изгнать рекламу нельзя, поскольку она – необходимый элемент рыночной экономики. Можно попытаться поставить рекламу в жесткие рамки закона, но принципиально невозможно только юридическим

путем преодолеть имманентно присущий ей манипулятивный потенциал. Однако если развивать критическое мышление ребенка, дать ему знание о функционировании рекламы, объяснить ему ее экономическую природу, разоблачить приемы манипуляции, то можно существенно повлиять на более адекватное отношение детей и подростков к этому явлению. Это же и путь к гражданскому становлению личности, которая осознает свои права и обладает репертуаром действий для их защиты.

В нашей стране только сейчас начинает медленно происходить осознание того, что сладить с распоясавшимся телевидением, которое под прикрытием своего права на свободу слова обретает латентное право на свободу манипуляций и фактически неограниченную свободу зарабатывания денег (идущих от размещения рекламы) через перманентное целенаправленное насилие зрительского восприятия. Согласимся, что такой способ получения прибыли носит весьма сомнительный характер, как с нравственной точки зрения, так и с точки зрения реализации фундаментальных прав человека. Человек имеет право на ненасилие, в какой бы форме оно не происходило – в физической или информационной.

В советские же времена телевидение было, как выражались западные оппоненты, «стерильным» - на нем не были ни назойливой рекламы, ни избытка сцен насилия, ни эротики, ни иностранного «культурного давления». Единственным его недостатком была гипертрофированная идеологизированность, что на фоне нынешнего букета «зол» российского телевидения выглядит безобидной чертой, против которой у советской публики выработался довольно устойчивый иммунитет.

Ситуация стала быстро меняться с начала 1990-х годов, когда в России был принят закон «О средствах массовой информации», в котором разрешалось использовать рекламу как источник дохода для СМИ. Для телевидения была установлена норма: 25% эфирного времени можно было отводить под рекламу. Никаких других ограничений не было. С этого момента и начался рекламный беспредел. Мы не будем здесь описывать всю историю вопроса. Наша задача в другом – показать, что постанова рекламы в основу экономики телевидения, причем постанова непродуманной, чрезмерно либеральной, привела к большому числу негативных последствий для общества. Эти последствия можно разбить на две большие группы – прямые и косвенные.

Прямым следствием внедрения федерального закона «О средствах массовой информации» стало появление ничем не ограниченной рекламы. Разработчикам закона почему-то не приходило в голову, что

реклама может содержать ложь, что могут рекламироваться товары, небезопасные для общества и здоровья отдельного человека, например, оружие, алкогольные напитки, сигареты, причем рекламироваться в открытую, в любое время суток, когда телевизор смотрят дети. Разработчики не могли предвидеть, какие толпы соберет реклама финансовых пирамид типа МММ с незабвенным Леной Голубковым, и сколько людей лишится своих денег из-за массивной трансляции призывов типа «Мы сидим, а денежки идут». Разработчикам не приходило в голову, что реклама может прерывать передачи и фильмы в любом месте и на любой отрезок времени, что непрерывные рекламные перебивки опощлят ткань киноповествования. Возникла дилемма: либо принять возможность рекламных перебивок любого фильма, и тогда в самый драматический момент жизни героя на экран могут выскочить какие-нибудь пивовары Иваны Тарановы и весело поющие овощи, либо отказаться от трансляции по телевидению тех лент, правообладатели на показ которых не желали опощлять тонкую художественную материю роликами, рекламирующими антиперсперанты и женские прокладки.

Отсутствие ограничений по времени размещения рекламы привело к тому, что в вечерние часы, когда у экранов собирается максимальная аудитория, реклама шла непрерывным потоком, который изредка «прерывался обрывками фильмов и передач». И только когда обманутые вкладчики стали выдвигать политические лозунги и требовать отставки президента Ельцина, власть, наконец, спохватилась и запретила на телевидении рекламу финансовых операций, спиртных напитков и сигарет, а позднее уменьшила норму размещения рекламы до 20% эфирного времени. Тем не менее, до сих пор остается актуальной проблема рекламных перебивок и отсутствие регламентации на размещение роликов в течение суток – все это настоящий кошмар для телезрителей, по сути – легализованное информационное насилие. Добавим к этому огромное количество неэтичной рекламы, в которой демонстрируются образцы дурного поведения, которое затем воспроизводится детьми.

Сложнее было осмыслить косвенные следствия от введения разрешения использовать рекламу как основной источник финансирования телевидения. Реклама деформировала телевидение под свои интересы, и породила значительное число дополнительных негативных явлений. Попробуем хотя бы бегло разобраться в механизмах этого деформирования. В его основе лежит стремление любого коммерческого предприятия к максимизации прибыли. В случае коммерческого телевидения максимизация прибыли происходит через максимизацию объема аудитории программы. Чем большую по величине аудиторию собирает программа, тем более привлекательна эта

программа для размещения рекламы, поскольку одним показом ролика сразу же охватывается огромное количество людей и, как говорят рекламисты, обеспечивается наибольшее число контактов потребителей с рекламой. Такое размещение считается эффективным. Напротив, размещение роликов в программе с небольшой по объему аудиторией считается неэффективным. Следствие такой позиции – изменение эфирной политики. Рекламисты настоятельно рекомендуют руководителям каналов ставить в сетку вещания только так называемые «рейтинговые» программы и фильмы, то есть те, которые собирают большую по численности аудиторию. Вот здесь и начинается проблема для общества. Дело в том, что большую аудиторию легче собрать, показывая либо что-то сомнительное с нравственной точки зрения – эротические сцены, драки или, шире, остро конфликтные ситуации, разного рода катастрофы, либо юмор, лучше примитивный физиологический. Так возникает «конфликт между рейтингом и нравственностью».

В такой парадигме из сетки вещания должны быть исключены все узкоцелевые программы и фильмы, то есть предназначенные для небольших по численности социальных групп и страт. Так вытесняются программы для детей, для инвалидов, для любителей изысканной поэзии, для интеллектуалов и т.д. В предельном случае – место им не находят вообще, но иногда их все-таки размещают, но в крайне неудобное для зрителей время – ранним утром или глубокой ночью, когда общая аудитория малочисленна и рекламистам уже все равно, что идет по телевизору. В итоге происходит жанрово-тематический коллапс, и зритель вынужден довольствоваться всего лишь четырьмя-пятью типами телепередач. Это кинофильмы, телесериалы, разного рода шоу – игровые, музыкальные, юмористические, реалити, а также новостные выпуски. Всего остального в коммерческо-рекламной логике быть не должно. И если проанализировать сетки вещания чисто коммерческих каналов, построенных исключительно на доходах от рекламы, то кроме перечисленного списка мы почти ничего и не найдем. Даже спортивные программы – редкость, поскольку и их аудитория довольно ограничена. Эта же идеология приводит и к заполнению телеэкрана зарубежной продукцией невысокого качества. За сравнительно небольшие деньги можно купить права на трансляцию дешевых (в прямом и переносном смысле) зарубежных фильмов, насыщенных агрессивными и амурными сценами, что с точки зрения телевизионного менеджмента выглядит весьма эффективным – максимальная прибыль при сравнительно небольших затратах.

Итак, телевизионная реклама, будучи разновидностью легализованного информационного насилия, порождает жанрово-

тематическую скудость, сводя все богатство телевизионных жанров к крайне ограниченному кругу, и способствует возникновению целого букета «зол телевидения», поскольку рейтинговая гонка подталкивает каналы к демонстрации «клубнички» и агрессии для привлечения и удержания максимального числа зрителей. Этот процесс сопровождается ростом «культурного давления». Возникает «конфликт между рейтингом и нравственностью», провоцируя в обществе потенциал девиантности.

Что помимо перечисленного вызывает раздражение россиян в деятельности отечественного телевидения? Для ответа на этот вопрос автором было организовано специальное исследование. Был составлен список из 12 наиболее часто упоминаемых претензий к телевидению в России:

1. некорректная и/или избыточная («назойливая») политическая пропаганда;
2. некорректная и/или избыточная («назойливая») реклама;
3. агрессия, физическое и/или моральное насилие на экране;
4. эротические элементы, противоречащие моральным нормам;
5. систематическое искажение реальности;
6. избыток негативно окрашенной социальной информации; неоправданно большое число сообщений о катастрофах, убийствах, жертвах и т.п.;
7. трансляция образцов дурного поведения;
8. некорректный, исковерканный язык;
9. чрезмерное количество зарубежной продукции;
10. высказываемое неуважение к конкретным людям и организациям;
11. высказываемое неуважение к национальным символам, национальной истории и культуре;
12. некорректные правовые или антиправовые действия самих телеканалов.

К представленному набору позиций выразили свое отношение, с одной стороны, обычные зрители, а с другой – эксперты. Исследование сочетало в себе два метода – массовый опрос¹ и процедуру экспертной оценки. Последняя проводилась среди двух групп экспертов – во-первых, двенадцати руководителей двенадцати крупнейших московских телевизионных каналов уровня заместителей первых лиц (по одному с каждого канала) и, во-вторых, двенадцати общественных экспертов,

¹ Исследование проводилось в 2004 году при организационной и финансовой поддержке некоммерческой организации «Internews». Собственно полевую фазу исследования проводил известный социологический центр GFK-Русь по списку вопросов, составленных автором. Было опрошено 2200 человек, репрезентирующих население России, как городское, так и сельское, в возрасте от 16 лет и старше.

представлявших различные сферы деятельности: политику, экономику, науку, религию и др. Такой выбор позволил понять, в чем различаются позиции руководителей телевидения, широко известных авторитетных граждан и населения в целом.

Полученные результаты отражены в таблицах 1-2. В первой из них представлены результаты массового опроса. Респондентов просили выразить свое отношение к присутствию тех или иных «зол» телевидения в терминах «согласен/не согласен». Наиболее раздражающим элементом среди представленных позиций оказалась реклама. 81,2% опрошенных считают, что ее слишком много на телеэкране, в то время как несогласие с таким суждением выражают 1,6% респондентов, причем последние являются представителями преимущественно высокодоходной части населения.

Второй абсолютный раздражитель – сцены насилия, захлестнувшие телеэкран. Респондентов, разделяющих такую точку зрения, 68,9% против 9,2%, которые с этим не согласны. Среди последних преобладают молодые люди, большей частью мужчины. Таким образом, в глазах подавляющего большинства зрителей российское телевидение – истинный концентрат агрессивности.

Третье место по степени раздражимости принадлежит позиции «избыток иностранной продукции». Такого мнения придерживаются 43,7% опрошенных. С этим не соглашаются 12,3% респондентов, чаще молодежь и лица с высоким доходом. Таким образом, россияне хотят видеть на телеэкране отечественную продукцию в существенно большем объеме, чем она присутствует сейчас.

Сильным раздражителем выглядит также избыточный катастрофизм в новостных выпусках – так считают 41,1% респондентов, в то время как противоположную точку зрения выражают 15,3%. Чуть меньшее число зрителей раздражает непристойная эротика. Согласны с ее избыточностью на телеэкране 38,4% респондентов. Им оппонировать 15,6% опрошенных.

Таблица 1. Степень согласия/несогласия респондентов массового опроса с присутствием тех или иных негативных элементов («зол ТВ») в деятельности отечественного телевидения

Ранг	«ЗлоТВ»	Согласны с суждением, %	Не согласны с суждением, %
1	Слишком много рекламы	81,2	1,6
2	Слишком много сцен насилия на экране	68,9	9,2
3	Избыток иностранной продукции	43,7	12,3
4	Катастрофизм в новостях	41,1	15,3
5	Дурные образцы поведения и речи	34,3	11,1

6	Избыток непристойных любовных сцен	38,4	15,6
7	Некорректная политическая пропаганда	31,4	13,9
8	Исковерканный русский язык	26,3	24,2
9	Неуважение к людям и организациям	18,7	19,8
10	Сильное искажение реальности	24,7	31,3
11	ТВ само нарушает законы	13,0	30,1
12	Неуважительное отношение к истории и культуре России	16,2	34,9

Около трети участников опроса согласны с тем, что телевидение задает образцы дурного поведения (34,5%) и грешит некорректной политической пропагандой (31,4%). Респондентов, не соглашающихся с этими суждениями, насчитывается, соответственно, 11,1% и 13,9%.

Чуть более четверти опрошенных (26,3%) отмечают еще один сильный раздражитель - исковерканный русский язык, звучащий с телеэкрана. Не согласных с этим суждением 24,2%.

По четырем позициям участники массового опроса чаще высказывали несогласие, чем согласие с приведенными суждениями. Это целенаправленное искажение реальности на телевидении (согласны 24,7%; не согласны 31,3%), демонстрация неуважения к людям и организациям (соответственно, 18,7% и 19,8%), неуважительное отношение к истории и культуре России (16,2% против 34,9%) и нарушение законов самим телевидением (13,0% против 30,1%). Тем не менее, мнением и такого числа согласившихся респондентов пренебрегать нельзя – оно достаточно велико, если учесть, что за каждым процентом стоит более миллиона россиян.

Экспертов просили оценить свое согласие/несогласие с присутствием 12 «зол» телевидения по шкале от -5 (абсолютно не согласен) до +5 (абсолютно согласен). Полученные результаты иллюстрирует таблица 2. Первое, что бросается в глаза, – резкое несовпадение оценок телевизионщиков и экспертов, внешних по отношению к телевидению. Можно даже сказать, несовпадение драматическое. Практически все оценки телевизионщиков существенно ниже. Исключение лишь одно: оценка выраженности некорректной политической пропаганды на телеэкране. Телевизионщики именно это «зло» телевидения считают наиболее опасным, в то время как внешние эксперты ставят его на самое последнее место.

Таблица 2. Степень выраженности негативных элементов («зол ТВ») в деятельности отечественного телевидения в целом: мнение экспертов

Внешние эксперты		Эксперты ТВ	
Слишком много рекламы	4,33	Некорректная политическая пропаганда	3,17
Исcoverканный русский язык	4,00	Исcoverканный русский язык	2,50
Избыток иностранной продукции	4,00	Слишком много сцен насилия на экране	2,08
Слишком много сцен насилия на экране	3,42	Катастрофизм в новостях на ТВ	2,08
Катастрофизм в новостях на ТВ	3,08	Искажение реальности	1,33
Образцы дурного поведения и речи	3,00	Слишком много рекламы	0,92
Искажение реальности	2,58	Избыток иностранной продукции	0,83
Неуважение к людям и организациям	2,58	Образцы дурного поведения и речи	0,83
Избыток непристойных любовных сцен	2,50	Неуважение к людям и организациям	0,83
Неуважение к истории и культуре России	2,50	Нарушение законов самим ТВ	-0,09
Нарушение законов самим ТВ	2,45	Избыток непристойных любовных сцен	-0,67
Некорректная политическая пропаганда	2,00	Неуважение к истории и культуре России	-1,17

Внешние эксперты абсолютно солидарны с респондентами массового опроса в том, что наиболее сильным раздражителем общества является реклама: выраженность этого «зла» ТВ оценивается в 4,33 балла, приближаясь к максимально возможному значению. В группе телевизионщиков средняя оценка составила всего лишь 0,92 – такое значение выражает «вялое», неохотное согласие с этим фактом, отражающее полное нежелание принять рекламу за главный раздражитель для общества.

Второе и третье места по степени раздражимости для внешних экспертов делят такие негативные явления, как исcoverканный русский язык и избыток на телеэкране иностранной продукции (обе по 4,00 балла). Как разнится отношение телевизионных топ-менеджеров по этим двум позициям – средний балл составил, соответственно, 2,50 и 0,83 балла.

Далее внешние эксперты отмечают сцены насилия (3,42), катастрофизм в телевизионных новостях (3,08), образцы дурного поведения (3,00). Телевизионщики присутствие на экране всех этих позиций оценивают существенно ниже, выставляя им в среднем, соответственно, 2,08; 2,08 и 0,83 балла.

По трем позициям телевизионные эксперты выставляют отрицательные значения. Это нарушение законов самим телевидением (-0,09 против 2,45 у внешних экспертов), непристойная эротика (-0,67 против 2,50) и неуважение к истории и культуре России (-1,17 против 2,50). Отрицательные значения в данном контексте означают фактическое отрицание этих «зол» ТВ в сознании телевизионных топ-менеджеров, нежелание признать их.

Отметим также, по каким позициям наблюдается наибольшая разность в оценках телевизионных и внешних экспертов. Это только что

отмеченное неуважение телевидения к истории и культуре России (разность равна 3,67), избыток рекламы (3,41), слишком большое количество иностранной продукции (3,17) и непристойная эротика (3,17).

Специальные математические процедуры (корреляционный и кластерный анализ) приводят к следующему заключению: последовательность позиций в оценках внешних экспертов существенно ближе к результатам массового опроса, чем в оценках топ-менеджеров телевидения. Таким образом, налицо противостояние телевидения и общества.

В заключение вернемся к задачам медиаобразования. Если эти задачи, в частности, выводить из напряжений между обществом и телевидением в России, то очевидно следующее. На медиаобразовательных занятиях необходимо рассматривать перечисленные негативные явления. И наибольшее внимание, на наш взгляд, следует уделить феномену рекламы, разъясняя сложность, неоднозначность этого феномена, его манипуляторскую сущность.

Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников

Е.В.Мурюкина

Целью разработанного нами анкетного опроса было выявление уровней развития старшеклассников в области медиакультуры. Задачи анкетирования:

- 1) подтвердить гипотезу о предпочтении учащимися раннего юношеского возраста внеурочных форм проведения занятий;
- 2) определить уровни медиакультуры старшеклассников в соответствии с определенными показателями («понятийным», «контактным», «мотивационным», «оценочным», «креативным») и шести ключевыми понятиями медиаобразования (агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, языки медиа, аудитории медиа, репрезентации медиа).
- 3) обнаружить главные факторы, влияющие на выбор старшеклассниками той или иной кинопрессы; полученные здесь результаты нужны также для сопоставления с материалами письменных работ, ходом устных бесед, чтобы точнее констатировать уровни медиавосприятия.
- 4) выяснить, какие свойства медиакультуры (например, компенсаторную, развлекательные функции) данная аудитория считает наиболее привлекательными для себя.

Применялась анкета полузакрытого типа, что обусловлено несколькими факторами: большинство старшеклассников, поставленных в определенные временные рамки, не могут лаконично, отмечая только существенные моменты, ответить на поставленные вопросы. Таким образом, в помощь опрашиваемым необходимо дать наиболее вероятные, распространенные ответы, количественный выбор которых не ограничен (ученик может отметить столько пунктов, сколько он считает верными, значимыми). Данная анкета не требует длительного количества времени, а, значит, внимание ученика не успевает рассеяться, что способствует, на наш взгляд, большей объективности ответов.

Так как наши занятия подразумевали медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы с опорой на шесть ключевых понятий: агентства медиа, категории медиа, технологии

медиа, языки медиа, аудитории медиа, репрезентации медиа, то и вопросы анкеты мы сгруппировали в соответствии с указанными категориями. Таким образом, показатели полноценного развития аудитории в области медиакультуры рассматриваются нами с учетом данной шестигранной структуры медиаобразования. Такое «разделение» вопросов относительно их принадлежности к понятиям медиаобразования облегчило нам итоговую обработку результатов анкетирования.

Таблица 1

Ключевые понятия медиаобразования (по К. Бэзэлгэт)

	<i>Ключевой вопрос понятия:</i>	<i>Ключевые понятия медиаобразования:</i>
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа
2	Какой это тип текста?	Категории медиа
3	Как этот текст создан?	Технология медиа
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа
5	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Репрезентации медиа

Суть данных ключевых понятий состоит в следующем:

1) «Агентство» - (источник медиаинформации и люди, которые владеют, создают и распространяют медиатексты). Медиатексты создаются людьми: некоторые - индивидуальными авторами, некоторые - группами людей. «Изучение Агентств медиа неизбежно означает накопление информации о разделе труда в сфере производства, о профессиональной практике, иерархии в рамках системы, источниках финансирования, системах распространения и т.д.» [Бэзэлгэт, 1995, с.19-20]. Но ключевым вопросом, по мнению К.Бэзэлгэт, является «подведение к пониманию той разницы в смысле, значении и аутентичности текста, если он будет создан, скажем, Диснеем, а не экспериментальной видеомастерской, или – если деньги на его создание предоставит «Мак-Дональдс», а не ЮНЕСКО» [Бэзэлгэт, 1995, с.19-20];

2) Термин «категория» означает, что «любое разделение на категории имеет значение для интерпретации, существует много способов определения категории любого медиатекста» [Бэзэлгэт,

1995, с.21-22]. Но «суть, главное в «категории» как аспекте медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто обозначить поразному тексты. Главное в том, чтобы понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и, тем самым, оказывают влияния на то, как их понимают. Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений детей о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть - развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [Бэзэлгэт, 1995, с.23-25];

3) Термин «технология» занимает важное место в методике медиаобразования, потому что любое технологическое решение сказывается на результате. Медиа технологии могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как: «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» и др.» [Бэзэлгэт, 1995, с.28];

4) Термин «язык» говорит о том, что в медиатексте все имеет смысл. Кэри Бэзэлгэт считает, что «медиаобразование стремится развивать знание тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею (смысл), а также развивать это знание, совершенствуя навыки текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижному или подвижному образам, записанным на носитель звука или любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая очень детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно - до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, 1995, с.30-31]. С развитием лучшего понимания учащимися медийных языков «мы вправе ожидать, что это понимание должно включать более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно сигнализировать об изменении времени или места действия в визуальных, аудио и печатных текстах соответственно, например, каким образом могут быть введены типические характеры или ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с.36];

5) При изучении термина «аудитория», затрагиваются следующие вопросы: «Каким образом аудиторию определяют, создают, как к ней обращаются и входят с ней в контакт?», «Как аудитория «потребляет» и реагирует на тексты?», «Когда и как они «получают» текст?», «Какое удовлетворение может извлечь из него аудитория?». ... Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими медиатекстов, учащиеся должны обрести способность с большей уверенностью вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.37-41];

б) Термин «репрезентация» и его изучение говорят нам о том, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью. «Дети далеки от того, чтобы принимать ТВ как реальность - они постоянно судят о том, насколько оно реально» [Бэзэлгэт, 1995, с.45]. Итак, медиатексты, не являясь точной копией реального мира, создают лишь его «фантомы», мы же должны помочь аудитории (в нашем случае - старшеклассников), развить критическую оценку таких медиатекстов.

Так как содержательная часть медиаобразовательных занятий со старшеклассниками базировалась на шести ключевых понятиях (К.Бэзэлгэт), то при анализе итогов первоначального анкетирования, мы сочли целесообразным «разбить» вопросы анкеты в соответствии с их принадлежностью к тому или иному понятию.

При анализе первоначальных итогов анкетирования, мы опирались на классификацию показателей полноценного развития аудитории в области медиа, предложенную А.В.Федоровым [Федоров, 2001, с. 15] (таблица 2).

Таблица 2

Классификация показателей полноценного развития аудитории в области медиакультуры (по А.В.Федорову)

<i>№</i>	<i>Показатели развития аудитории в области медиакультуры</i>	<i>Расшифровка уровня данного показателя</i>
1.	«понятийный»: низкий, средний, высокий уровни	знания по истории, теории и терминологии медиакультуры.
2.	«контактный»: низкий, средний, высокий уровни	частота общения с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы
3.	«мотивационный»: низкий, средний, высокий уровни	мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, нравственные, эстетические и т.д.
4.	«оценочный»: низкий,	уровни медиавосприятия и способность

	средний, высокий уровни	к анализу медиатекстов.
5.	«креативный»: низкий, средний, высокий уровни	уровни творческого начала в различных аспектах деятельности (художественной, исследовательской, игровой и т.д.), связанной с медиа.

В соответствии с данными показателями вопросы анкеты можно распределить следующим образом: контактный (вопросы №№ 3, 14; мотивационный (вопросы №№ 4, 5, 10, 13, 17, 20); понятийный (вопросы №№ 1, 3, 7, 8, 9, 12, 14, 18, 19); оценочный (вопросы №№ 2, 6, 8, 9, 11, 16, 19, 21).

Рассмотрение вопросов анкеты в данном ключе помогло нам составить представление (в совокупности с применением других методик) об уровне развития того или иного показателя в исследуемой аудитории.

В дополнение к характеристике показателей, представленной А.В.Федоровым (таблица 2), нам представляется возможным добавить психологическое описание данных уровней. Это поможет нам определить их логическую последовательность и обнаружить имеющиеся взаимосвязи.

Итак, «мотивационный» показатель выражается в психологии понятием «мотивация». Мотивацию можно определить как «совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Кроме того, на уровне познавательных процессов мотивационному объяснению подлежат их избирательность, эмоционально специфическая окрашенность» [Немов, 2001, с.463].

Мотивационная сфера включает в себя потребности, которые, исходя из классификации Маслоу, включают в себя:

1) физиологические (органические) потребности – голод, жажда, половое влечение и др.;

2) потребности в безопасности – чувствовать себя защищенным, избавиться от страха и неудач и т.д.;

3) потребности в принадлежности и любви – принадлежать к общности, находиться рядом с людьми, быть признанным и принятым ими;

4) потребности уважения (признания) – компетентность, достижение успехов, авторитет;

5) потребности в самоактуализации – реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности;

б) познавательные потребности – знать, уметь, понимать, исследовать;

7) эстетические потребности – гармония, симметрия, порядок, красота [Маслоу, 1999, с. 77-96].

Таким образом, высокий мотивационный уровень развития аудитории в области медиа подразумевает синтез познавательных, эстетических, эмоциональных потребностей, а также потребность в самоактуализации.

«Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений, приятного или неприятного отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности. Эмоции обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта. Чувства же носят предметный характер, связываются с представлением или идеей о некотором субъекте. Особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных уровней и кончая высшими чувствами, относящимися к духовным ценностям и идеалам [Немов, 2001, с.439-440].

«Понятийный» и «оценочный» показатели относятся к такому психологическому процессу как мышление. Р.С.Немов определяет мышление как «движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом может выступить понятие – обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях. Мышление - это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского характера» [Немов, 2001, с.274].

Мы полностью согласны с тем, что «в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Сравнение вскрывает тождественность вещей. Нередко оно выступает как первичная форма теоретического и практического познания» [Немов, 2001, с.278]. Таким образом, можно предположить, что такая мыслительная операция как «сравнение» в большей мере относится к понятийному показателю медиаобразования. Конечно, очень сложно четко «развести» процессы, относящиеся к мыслительной операции, поэтому переход от «понятийного» уровня к «оценочному», с точки зрения психологии, является более-менее плавным. Возможно, понятийному показателю медиаобразования «наиболее близка» такая мыслительная операция как анализ. «Анализ –

расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением» [Немов, 2001, с.278]. В то время как оценочный уровень больше подходит под определение «синтеза» - «построение целого из аналитически заданных частей» [Немов, 2001, с.278]. «Переводя» это на язык медиаобразования, получаем, что на понятийном уровне на основе имеющихся знаний происходит анализ, но медиатекст еще рассматривается не как единое целое, а «компонентно». И при достаточном уровне аналитической информации, что напрямую зависит от объема используемых знаний, в работу включается такая мыслительная операция как «синтез». Таким образом, (при выполнении вышеописанного условия) осуществляется переход от понятийного к оценочному показателю развития учащегося в области медиа.

Известно, что существует несколько типов мышления:

1) «теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, пользуясь которым, человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств» [Немов, 2001, с.275]. К практической части наших занятий данное мышление имеет косвенное отношение, так как медиакультура, как и культура вообще, имеет своей целью влиять именно на эмоциональный мир человека. Л.С.Выготский отмечал, что «социально-эстетический продукт (текст) строится с расчетом на то, чтобы вызвать **психологический эффект, произвести взрыв в эмоциональной сфере** индивида» [Выготский, 1998, с.274]. Этот взрыв-катарсис «и можно назвать истинным эффектом художественного произведения» [Выготский, 1998, с.274]. Мы, на медиаобразовательных занятиях со старшеклассниками на материале кинопрессы, также стремимся, не теряя эмоциональной связи с медиапроизведением, понять его, в частности, опираясь на шесть ключевых понятий медиаобразования.

2) «теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением» [Немов, 2001, с.276]. Таким образом, с помощью воображения, памяти старшеклассник в ходе решения мыслительной задачи преобразует соответствующие образы так, чтобы в результате манипулирования найти решение интересующей его задачи.

3) «отличительная особенность следующего вида мышления – наглядно-образного – состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком

окружающей действительности и без него совершаться не может. Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста и у людей, занятых практической работой» [Немов, 2001, с.277].

4) наглядно-действенное мышление: «его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения данной задачи являются правильные действия с реальными предметами» [Немов, 2001, с.277].

Таким образом, задействуя все виды мышления, мы, в своей медиаобразовательной работе со старшеклассниками на материале кинопрессы, опирались, преимущественно, на теоретическое понятийное и образное мышление. При этом нами учитывались: а) выводы психологов о том, что «перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное» [Немов, 2001, с.277]; б) возрастные особенности личности старшеклассника, проявляющиеся в появлении абстрактно-логического мышления, отсюда склонность к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, что характеризуется соответствующими потребностями; в) особенности медиаобразовательных показателей, в частности то, что каждый из них может существовать относительно независимо от остальных и при этом быть «проводником» к креативному показателю, который является «воплощением» полноценного использования теоретических знаний и практических умений для создания посредством творчества новых медиатекстов.

Креативный уровень находится на особом положении. Он не имеет «закрепленного» постоянного места в классификации показателей развития аудитории в области медиа. Данный уровень может «включиться» на любой (мотивационной, контактной, понятийной, оценочной) ступени развития. Креативный уровень находится в прямой зависимости от многих факторов, среди них мы выделили следующие: возраст учащегося; развитие творческого мышления; развитие фантазии, воображения.

Креативный уровень никоим образом не связан и не привязан к какому-либо возрасту. Напротив, человек любого возраста может творить, и для этого ему не обязательно иметь высокие контактный, мотивационный, понятийный, оценочный показатели развития. Самими «продвинутыми» творцами являются дети дошкольного и младшего школьного возраста. И, естественно, они не задумываются о мотивации

своих действий, для них более важную роль играет эмоциональная сфера. Начиная с переходного возраста, деятельность воображения, которое является побудителем к творчеству «в том виде, как она проявлялась в детском возрасте, свертывается. Ребенок начинает критически относиться к своему творчеству. В эту же пору выступают два основных типа воображения: пластическое (внешнее) и эмоциональное (внутреннее). Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным» [Выготский, 1997, с.29-30]. Таким образом, место, которое креативный показатель может занимать согласно данной классификации, зависит, в том числе, и от исследуемого возраста.

Итак, творческое мышление связано с доминированием четырех факторов:

1) «оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне;

2) семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике;

3) образная адаптивная гибкость, то есть способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;

4) семантическая спонтанная гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности, в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей» [Немов, 2001, с.285-286].

Таким образом, исходя из перечисленных особенностей творческого мышления, мы не наблюдаем прямой зависимости от эмоционального, мотивационного, понятийного и оценочного показателей. Это еще раз подтверждает мысль о том, что креативный уровень в представленной классификации не имеет постоянного места, а обладает «повышенной» мобильностью.

Говоря об уровне развития воображения, необходимо также рассмотреть данный процесс в психологическом контексте. Р.С.Немов констатирует, что, несмотря на важное место воображения в жизни человека, данная психологическая категория остается малоизученной, и во многом природа его происхождения объясняется не фактами, а предположениями. Именно благодаря воображению человек творит. «Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку

ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий» [Немов, 2001, с.261].

Воображение имеет четыре основные вида:

1) «активное воображение характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы;

2) образы пассивного воображения возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;

3) продуктивное воображение отличается тем, что в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается. Но при этом в образе она все же творчески преобразуется;

4) в репродуктивном воображении ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть, и хотя здесь также присутствует элемент фантазии, такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество» [Немов, 2001, с.262].

Таким образом, можно констатировать, что чаще всего процесс создания медиатекста связан с активным воображением: прежде чем отразить какой-либо образ на бумаге, воплотить в инсценировке, ролевой игре и т.д., художник создает его в своем воображении, прилагая к этому сознательные волевые усилия. Но это, безусловно, не означает, что на наших медиаобразовательных занятиях отсутствовали другие виды воображения.

Главный закон воображения, по мнению Л.С.Выготского, таков: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [Выготский, 1997, с.10]. Следовательно, творческие способности ребенка будут «беднее», чем, например, у старшеклассника, что сказывается на сложности конструирования создаваемых медиатекстов. Но это есть качественный, а не количественный показатель. Говоря об активности реализации своих творческих способностей, необходимо отметить, что дошкольный возраст лидирует.

Итак, согласно психологическим законам, мы распределили данные показатели развития аудитории в области медиакультуры следующим образом (по возрастающей): 1) контактный, 2) мотивационный, 3) понятийный, 4) оценочный, 5) креативный. Но, на наш взгляд, есть несколько важных условий относительно данной расстановки: 1) безусловная **мобильность** показателей медиаобразования 2) «работа» низших уровней даже при переходе к более высоким ступеням развития.

Безусловно, показатели уровней медиаобразованности/медиакультуры человека имеют тесные взаимосвязи. И хотя представленные уровни могут развиваться и функционировать относительно самостоятельно, но в случае полноценного медиаобразования, они «работают» в союзе. Так, воображение, которое является «двигателем» креативного уровня, во многом зависит от эмоциональной сферы человека. Л.С.Выготский писал, что «впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, то есть производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой. Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь» [Выготский, 1997, с.13]. Таким образом, мы можем отметить, что креативный уровень подразумевает опору на эмоциональность. В целом мы можем утверждать, что большей эффективности процесс медиаобразования достигнет при одновременной опоре на все показатели развития аудитории в области медиакультуры.

При этом важный момент - взаимосвязи между показателями развития старшеклассников в области медиакультуры.

Эмоциональная сфера деятельности, выраженная в классификации мотивационным показателем, как нами уже отмечалось, часто влияет на мыслительные процессы (понятийный, оценочный показатели) человека. «В процесс мышления зачастую вмешиваются, изменяя его, эмоции. Эмоциональное мышление с более или менее страстной предвзятостью подбирает доводы, говорящие в пользу желанного решения. Эмоции, однако, способны не только исказить, но и стимулировать мышление. Известно, что чувство придает мысли большую страстность, напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без чувства продуктивная мысль столь же невозможна, как без логики, знаний, умений, навыков» [Немов, 2001, с.369-370]. Но мало того, что эмоции способны направлять мышление по «заданному вектору», они также участвуют в деятельности мыслительных операций, и в «моменты нахождения человеком решения задачи, они выполняют эвристическую (выделение зоны оптимального поиска) и регулятивную (активизация поиска в нужном направлении и замедление, если оно ошибочно) функции» [Немов, 2001, с.280].

В свою очередь, оценочный и понятийный показатели медиаобразования влияют на креативный уровень не меньше, чем мотивационная и эмоциональная сферы. Так, мышление создает определенные условия для плодотворного творческого процесса. Среди них можно выделить следующее: «чем больше знаний имеет человек,

тем разнообразнее будут подходы к решению творческих задач» [Немов, 2001, с.287].

На это условие указывает и Л.С.Выготский, говоря о творческой деятельности: «Необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим создать прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях, будет деятельность его воображения» [Выготский, 1997, с.10].

Таким образом, мы постарались обозначить существующие внутри классификации взаимосвязи показателей развития аудитории в области медиа.

Опираясь на диалог культур М.М.Бахтина-В.С.Библера как на методологическую основу медиаобразования, нам представляется возможным соотнести технологию восприятия текста, названную В.С.Библером «7-Я теоретика - классика» и, собственно, показатели медиаобразования. Основой данного сравнения является «теоретическое мышление» как образ культуры по В.С.Библеру и повышение уровня медиаграмотности/медиакультуры как результат медиаобразовательного процесса. Психологи при этом подтверждают, что «теоретическое мышление является более совершенным, чем практическое» [Немов, 2001, с.227]. В таблице 3 отражены наши представления по данному вопросу.

Таблица 3

Соотношение технологии восприятия текста (по В.С.Библеру) и показателей медиакультуры (по А.В.Федорову)

«Я теоретического разума». Медиакультура	
<i>Логические установки по В.С.Библеру (7-Я теоретика - классика)</i>	<i>Показатели развития медиакультуры (по А.В.Федорову)</i>
Исходное «Я»	Контактный, мотивационный
«Я» синтезирующей интуиции «Я» рассудочной дедукции	Понятийный
«Я» информационно-аналитического знания «Я» способности суждения	Оценочный
«Я» практического разума	Креативный

Отметим несколько моментов, которые позволили нам распределить ступени и показатели данным образом. В качестве примера мы взяли медиатексты, так как они отвечают характеристике текстов и произведений по М.М.Бахтину и В.С.Библеру.

Отношение исходного «Я» и контактного, мотивационного показателей. На наш взгляд, налицо взаимосвязь исходного «Я», которое характеризуется обособлением от окружающего мира в пользу какого-либо предмета, в нашем случае – медиатекста. То есть, заинтересовавший человека объект доминирует в сознании над другими слабыми раздражителями, концентрируя внимание на себе. Помимо физиологических основ данного акта, прекрасно описанных А.А.Ухтомским, можно говорить также о сенсорном «сопровождении» данного действия. Причем, эмоциональный ряд довольно многолик и включает в себя эмоции, чувства, аффекты и пр. Основная деятельность контактного показателя заключается в подготовке к медиавосприятию (выбор приоритетных жанров, тем и т.д.). Здесь же необходимо обратить внимание на мотивационную сферу, так как в том числе и она «приводит в действие» механизм концентрации человека на медиапроизведении. Потребности играют важную роль в изоляции сознания от окружающего мира в пользу сосредоточения на объекте познания. Таким образом, мы наблюдаем наличие тесных взаимосвязей второй ступени (исходное «Я») восприятия текста и контактного, мотивационного показателей развития аудитории в области медиакультуры. Это позволяет говорить о схожести философского понятия и педагогического показателя, что ставит их на один уровень в таблице 3.

«Я» синтезирующей интуиции, «Я» рассудочной дедукции и понятийный показатель. Понятийный показатель в медиаобразовании означает знание истории, теории и терминологии медиакультуры. Таким образом, он подразумевает «сбор» информации, источниками которой служат теоретические знания человека в данной области, а также само медиапроизведение. На наш взгляд, данный показатель относительно технологии восприятия текста по В.С.Библеру наиболее точно отражают ступени: (3) «Я» синтезирующей интуиции и (4) «Я» рассудочной дедукции. И если «Я» синтезирующей интуиции подразумевает понимание медиатекста на интуитивном уровне (с привлечением синтеза получаемой в результате данного познания информации), то «Я» рассудочной дедукции «включает» логику. Здесь важную роль играют знания, которые человек может использовать. Чем эти знания приближеннее к объекту исследования, тем точнее будет информация, полученная в результате «дешифрации» медиатекста. То есть владение малым объемом знаний делает невозможным

полноценное «раскрытие» данной ступени восприятия медиапроизведения.

Итак, на наш взгляд, именно «Я» синтетической интуиции и «Я» рассудочной дедукции более верно отражают понятийный показатель развития аудитории в области медиакультуры.

«Я» информационно-алгоритмического знания, «Я» способности суждения и оценочный показатель. Оценочный показатель медиаобразованности характеризуется способностью понимания и оценки авторской позиции в контексте структуры медиапроизведения. Таким образом, от внутреннего диалога (который присутствует как в предыдущих как показателях развития в области медиа, так и ступенях восприятия текста) сознание «поворачивается» в сторону предполагаемого собеседника. Одним из них является, непосредственно, автор произведения. И понимание происходит как в рамках изучаемого медиатекста, так и при «прочтении» заложенных контекстов. Также на рассматриваемом (оценочном) уровне основной «упор» сознание делает на такие мыслительные процессы как синтез и анализ (которые, безусловно, присутствовали и на предыдущих ступенях восприятия текста), так как количество полученной о медиатексте информации позволяет им более объективно и полно отражать приобретенные знания. «Я» способности суждения также близок по своей характеристике к описываемым процессам, так как данная ступень «сводит» воедино отобранную, проанализированную информацию, почерпнутую из медиатекста. Оценочный показатель развития аудитории в области медиакультуры подразумевает составление суждения об изучаемом предмете, опираясь на контактный, мотивационный и, прежде всего, понятийный показатели медиаобразованности. Естественно, выводы (в виде суждений) напрямую зависят от качества предоставленной информации, которая, в свою очередь, имеет непосредственное отношение к степени развитости того или иного показателя (высокий, средний, низкий).

Таким образом, мы можем наблюдать схожесть характеристик оценочного показателя и (5) и (6) ступеней восприятия произведения (В.С.Библер).

«Я» практического разума и креативный показатель. Характеристика «Я» практического разума как седьмой – высшей ступени «Я теоретика-классика» (В.С.Библер) заключается в творческой деятельности на базе знаний, выведенных на предыдущих уровнях. Креативный показатель медиаобразованности также предполагает активизацию творческих способностей, причем в их различном проявлении, связанном с медиа. Таким образом, налицо идентичность характеристик. На наш взгляд, необходимо остановиться на следующем

момента: креативный показатель развития аудитории в области медиа не имеет определенного места, так как по своей природе он « мобилен » и может « проявиться » после любого другого показателя медиаобразованности. Это зависит от многих факторов: возраста, уровня знаний в области медиа, потребностей и т.д. Разрабатывая технологию рассмотрения текста, В.С.Библер поместил « Я » практического разума на последний – высший уровень познания. И это, на наш взгляд, верно, но при идеальных условиях. А если, например, проецировать данную технологию на ребенка дошкольного возраста, то можно констатировать « смещение » « Я » практического разума на более раннюю ступень. В рассматриваемом случае – после исходного « Я » или « Я » синтезирующей интуиции. То есть для дошкольника пока недоступны знания и технологии, которые включают в себя « Я » рассудочной дедукции, « Я » информационно-алгоритмического знания, « Я » способности суждения, поэтому данные ступени в его восприятии, например, медиатекста, отсутствуют или находятся в неразвитом состоянии, в то время как « Я » практического разума играет важную роль в познании окружающего мира вообще и медиапроизведения в частности.

Таким образом, данное исследование и сравнение « 7-Я теоретика-классика » (В.С.Библер) и показателей развития аудитории в области медиакультуры доказывают схожесть характеристик у исследуемых объектов и еще раз подтверждают, что диалогическая концепция культуры М.М.Бахтина-В.С.Библера является методологической основой медиаобразования.

Выявление первичного уровня медиакультуры старшеклассников. Говоря об общем уровне медиаобразованности старшеклассников как удовлетворительном, необходимо отметить, что это, конечно, связано с огромным опытом « общения », « взаимодействия » учащихся и медиа. В связи с практически полным игнорированием, прежде всего, многими учителями, весьма устойчивых постоянных контактов учащихся с широким спектром произведений медиакультуры, такой уровень медиаобразованности – есть результат саморазвития, самопознания школьников. Но им, (что, несомненно, вытекает из ответов анкеты), требуется педагогическая помощь. Школьникам не всегда хватает собственных знаний, прежде всего потому, что они почти не получают специализированной информации о медиа. В данном случае можно говорить об избыточной практике и недостаточной теории.

В анкетировании приняло участие 87 учеников старших классов: 10 « а » школы № 4 - 19 учащихся, 10 « б » школы № - 34 - 21 учащийся, 11 « а » школы № 23 - 19 учащихся, отряд « Орленок » - 28 учащихся.

Таблица 4

*Результаты проведенного анкетирования старшеклассников
(первый блок)*

<i>Вопросы анкеты</i>	<i>Ответы старшеклассников</i>			
	10«а» %	10«б» %	11«а» %	Отряд %
1) Бывают ли случаи, когда вам не хватает собственных знаний при общении с масс-медиа (ТВ, кинематограф, видео, музыка, радио, фотография, компьютер, Интернет, пресса и т.д.)?				
а) да, часто	28,6	5,0	5,3	0,0
б) нет, моих знаний достаточно	21,4	24,0	0,0	22,2
в) не часто, но случается	42,9	38,0	84,2	55,6
г) не задумываюсь об этом	7,1	33,0	10,5	22,2
2) Часто ли вы не соглашаетесь с какой-либо информацией, поступающей через медиа?				
а) да	7,1	14,3	15,8	33,3
б) иногда	64,3	85,7	63,2	55,6
в) нет	21,4	0,0	10,5	11,1
г) медиаинформация меня вообще не интересует	7,1	0,0	10,5	0,0
3) Опираетесь ли вы в своей жизни, учебе, межличностных отношениях на информацию, получаемую через медиа?				
а) да, во многом	7,1	19,0	5,3	22,2
б) редко	50,0	23,8	52,7	44,4
в) в 50% случаев	35,7	42,9	21,0	22,2
г) не задумываюсь об этом	7,1	14,3	21,0	11,1
4) Какая форма проведения медиаобразовательных занятий (например, посвященная кино и его освещению в прессе) вас могла бы заинтересовать?				
а) урок	14,3	25,0	23,5	10,0

б) интеграция в другие учебные предметы	7,1	25,0	5,9	10,0
в) внеурочные занятия (кружок, факультатив, клуб и т.д.)	42,9	40,0	58,8	70,0
г) никакая	35,7	10,0	11,8	10,0
5) Хотелось бы вам получать оценки по медиаобразованию?				
а) да	14,3	33,3	36,8	11,1
б) нет	42,9	23,8	15,8	66,7
в) все равно	42,9	42,9	47,4	22,2

Итак, ответы на вопросы первого блока анкеты позволяют нам сделать следующие выводы:

1) Варианты ответов на вопрос № 1 показали, что, не задумываясь об образовательной функции как основной, учащиеся, несомненно, осознают ценность и важность медиаобразовательных курсов для них с практической стороны. Понимая, что с каждым днем их ждет все больший поток информации, они стремятся научиться пользоваться ею, анализировать ее, отбирать те медиатексты, которые отвечают их потребностям, интересам, уровню общего развития, профессиональной направленности.

2) Мы наблюдаем (ответы на вопрос №2) достаточно развитое критическое отношение учащихся к получаемой через различные каналы медиа информации.

3) Варианты ответа на вопрос № 3 подтверждают наше предположение о том, что ученики недооценивают роль медиа в своей жизни, что повышает вероятность манипулятивного воздействия медиа на несовершеннолетнюю аудиторию.

4) Обращаясь к ответам на вопросы 4 и 5, мы видим, что в большинстве своем старшеклассники заинтересованы в проведении занятий, направленных на повышение своего медиаобразовательного уровня. Наиболее удобная форма проведения курсов на материале медиа для них – внеурочные занятия. Данное анкетирование только укрепило наши позиции в этом вопросе. Вопрос о выборе оценочной системы мы также предложили обсудить в данной анкете. Старшеклассники сделали свой выбор, в большинстве, не в пользу оценки знаний по стандартной, традиционной системе.

Вторая часть анкеты для старшеклассников в нашем констатирующем эксперименте была представлена вопросами, касающимися непосредственно знаний и предпочтений в области кинематографа и прессы.

Здесь выяснилось, что по отношению к «агентству» старшеклассники в большинстве своем не склонны (от 61% до 89% опрошенных) считать абсолютно правдивыми предлагаемую им медийную информацию, от которой они ожидают прежде всего развлечения (от 70% до 86% опрошенных). Примерно четверть учащихся понимают, что «серьезность» медиатекста существенно понижает его популярность/тираж.

По отношению к понятию «категория медиа» старшеклассники предпочли прежде всего развлекательные медийные жанры. По отношению к понятию «язык медиа» учащиеся в целом продемонстрировали знание стереотипных имиджей персонажей медиатекстов.

В ходе анализа результатов опроса по блоку «Аудитория» выяснилась обычная ситуация: школьники заявили, что обсуждают медиатексты в основном с друзьями (от 42% до 58% опрошенных) и одноклассниками (от 11% до 21%), а не с родителями (14%) и учителями (от 4% до 12%).

Многие наши респонденты (увы, далеко не все!) в общем представляют себе разницу между реальной жизнью и ее репрезентацией в медиатексте: от 28% до 68% опрошенных (в разных коллективах) считают, что любое медиапроизведение – это всего лишь одна из версий/трактовок реальности. Они также (в среднем около 70% опрошенных) считают, что технологии создания медиатекстов могут существенным образом повлиять на его качество, жанр и стиль.

Первоначальные показатели развития членов отряда «Орленок» в области медиакультуры и их характеристика. На основе первоначального анкетирования, наблюдений, рецензирования медиатекстов и написания письменных работ (по следующим темам: 1) Мои фавориты в области медиакультуры; 2) Медиа в жизни моих сверстников. Наши предпочтения; 3) Медиа и человечество: их влияние друг на друга), мы составили общую картину развития медиакультуры/медиаграмотности старшеклассников согласно следующих показателей: мотивационный, контактный, понятийный, оценочный и креативный.

В экспериментальной группе наблюдалась практически идентичная степень развития «первичных» показателей, таких как **мотивационный и контактный** относительно шести ключевых понятий медиаобразования. Такая «высокоразвитость» данных показателей, на наш взгляд, объясняется возрастными особенностями учащихся старших классов и их большим опытом общения с медиатекстами.

Говоря о возрастных характеристиках исследуемого возраста, необходимо отметить, что это период развития эмоциональной сферы с позиции не количества, а качества. Так, чувства, развиваясь вместе с ребенком, именно в этом возрасте «пытаются» приблизиться к высшим, относящимся к духовным ценностям и идеалам. Поэтому юношескому периоду жизни характерны искания нравственных, моральных, эстетических и пр. образцов. Таким образом, эмоциональная сфера, интенсивно развиваясь в данном возрасте, способствует росту мотивационного показателя медиаобразования. Постоянное, непрекращающееся общение с медиатекстами поднимает на высокий уровень контактный показатель. Но старшеклассники при этом опираются на определенные потребности, начало которых «родом» из первых лет жизни ребенка. Осознание учащимися функций медиа (терапевтической, компенсаторной, рекреативной, познавательной, информационной и пр.) происходит чаще на интуитивном уровне, чем на знаниевом, что, в свою очередь, ведет к развитию потребностей и всей мотивационной сферы в целом.

Наблюдения, которые брались нами во внимание при выявлении первоначального уровня развития экспериментальной группы, также подтверждают достаточный уровень развития мотивационного и контактного показателей. Так, перед началом медиаобразовательной деятельности, нами на отрядном стенде были помещены объявления, приглашающие учащихся на эти занятия, но с различной смысловой наполненностью: 1) «Если вы желаете заниматься изучением журналов о кинематографе, напишите свою фамилию под этим объявлением»; 2) «Если вы желаете заниматься изучением газет о кинематографе, напишите свою фамилию под этим объявлением»; 3) «Приглашаются желающие на медиаобразовательные занятия на материале кинопресс»; 4) «Приглашаются желающие на занятия, направленные на развитие ваших творческих способностей, критического и самостоятельного мышления через изучение журналов/газет о кинематографе».

Итак, из 28 членов отряда 7 человек проявили заинтересованность к первому объявлению, 3 – ко второму, 4 – к третьему, 24 – к четвертому. Очевидно, что количество подписей старшеклассников превышает численность отряда, но это легко объяснимо – некоторые ученики записались на две-три «разновидности» медиаобразовательных занятий.

Это наблюдение позволяет нам сделать следующие выводы:

- налицо интерес старшеклассников к медиаобразовательным занятиям (что подтверждает интерес на мотивационном уровне);

- количество подписей под первым и вторым объявлениями дают нам представления о предпочтениях старшеклассниками киножурналов в сравнении с газетами;

- малое количество подписей под третьим объявлением говорит о неразвитом понятийном показателе, выражающемся в незнании языка и терминологии медиа;

- большое количество подписей под четвертым объявлением свидетельствует о ярко выраженной ориентации на собственное «Я», на определении и осмыслении позитивных моментов, которые данные занятия способны принести самости ученика.

Данное наблюдение наряду с первоначальным анкетированием, рецензированием, написанием сочинений подтверждает общие выводы об уровне развития контактного, мотивационного, понятийного, оценочного и креативного показателей в рассматриваемой аудитории относительно медиакультуры.

Отметим, что субъективный, личностный фактор играет важную роль в общении старшеклассников с медиа. Так, при выборе медиатекста, будь то фильм, журнал и пр., учащийся, безусловно, руководствуется своими эмоциями, чувствами, а также мотивами.

Понятийный показатель имеет следующие уровни относительно шести понятий медиаобразования: агентства, категории, аудитория медиа – средний; языки, репрезентация, технологии медиа – низкий. Необходимо отметить, что данный показатель включает в себя «знание истории, теории и терминологии медиакультуры» [Федоров, 2001, с.15]. Рассматривая в виде источников таких знаний школу, каналы медиа и т.п., отмечаем, что они не могут предоставить информацию в необходимом (для полноценного развития данного показателя) объеме и гарантированно качественно. Поэтому для достижения высокого уровня понятийного показателя необходимо медиаобразование, которое, увы, отсутствует в большинстве учебных заведений России. Именно с этим связан факт, что аудитория обнаружила низкий и средний уровни развития данного показателя. Эти результаты подтверждает, например, ответ на вопрос: «Влияет ли технология на успех, например, киножурнала?». Большинство в четырех опрошенных группах ответили «да», но, на наш взгляд, такой ответ – больше основан на интуиции, чем на знаниях, в том числе и теоретических, на которые «опирается» понятийный показатель. Интересен и второй по популярности ответ: «не знаю, но хотел бы узнать». Это укрепляет нас в мысли, что в занятиях по медиаобразованию нуждаются не только педагоги, но и сами школьники, так как ни один из традиционных школьных уроков не даст ответ на вышеприведенный вопрос.

Такого рода неосведомленность - следствие отсутствия у старшеклассников необходимой информации. Ведь в своей жизни они сталкиваются, преимущественно, с готовыми медийными «продуктами» (киножурнал, радио/телепередача, клип, фильм и т.д.), и в то же время сегодня ощущается дефицит центров внешкольной работы, кружков, которые могли бы доступно объяснять и наглядно демонстрировать технологии создания каких-либо медиатекстов. С другой стороны, наличие относительно недорогой и получающей все большее распространение техники (цифровые фотоаппараты, видеокамеры, компьютеры и др.) позволяют пользователям немного «раздвинуть» свои знания в данной области, но, преимущественно, в практической плоскости. На наш взгляд, подкрепление данного опыта необходимым объемом знаний поможет поднять показатели как в области «технологии медиа», так и других критериев медиаобразованности на более высокий уровень.

Оценочный показатель развития медиакультуры/медиаграмотности старшеклассников также находился на низком и среднем уровне развития. Здесь проявилась тесная взаимосвязь с понятийным показателем, о которой мы говорили выше. Первоначальные результаты выглядят следующим образом: агентства, аудитория медиа – средний уровень; категория, языки, технология, репрезентация медиа – низкий уровни развития.

Итак, налицо противоречие, которое присутствует в уровнях проявления оценочного показателя у несовершеннолетней аудитории относительно шести ключевых понятий медиаобразования. С одной стороны, рецензирование, в основном, литературных произведений позволяет старшеклассником приблизиться к полноценному анализу медиатекстов: наблюдается направленность на понимание и оценку авторской концепции, значимости медиатекста, возможность предугадать ход событий медиатекста и пр., с другой стороны - недостаток теоретических знаний о медиа, невладение языком медиа и пр. не способствуют всестороннему анализу медиатекста с точки зрения медиаобразования. Просматривается оперирование литературными терминами, частое обращение к своим чувствам, что делает ответы эмоционально окрашенными. Владение абстрактно-логическим мышлением помогает старшеклассникам домысливать то, о чем они не знают, но интуитивно предполагают (например, при рецензировании статей встречались фразы: «Они хотели этим сказать ...», «... данный сериал рассчитан на домохозяйек ...» и т.д., где под «они» скрываются в первом случае – агентства, а во втором - аудитория).

Средний уровень развития оценочного показателя медиакультуры/медиаграмотности характеризуется фрагментарным

использованием старшеклассниками имеющихся в их арсенале теоретических знаний. Применение этих знаний помогает аудитории в значительной мере приблизиться к пониманию авторской позиции с аргументацией по поводу своего отношения к ней, позволяет предугадать ход и логику событий медиатекста (на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета) и пр. Таким образом, на данном уровне (помимо эмоционального восприятия медиапроизведения) заметна активизация и понятийного компонента. Используя четыре формы понимания по М.М.Бахтину-В.С.Библеру [Библер, 1991, с.76-78]: 1)восприятие текста; 2)узнавание и понимание значения в данном языке; 3)узнавание и понимание в контексте данной культуры; 4)активное диалогическое понимание), получаем, что оценочный средний показатели предполагают владение первым и вторым уровнями «в совершенстве», а третьим в достаточной степени. Таким образом, четвертая форма понимания, предполагающая его диалогичность, будет относиться к оценочному высокому показателю.

Низкий уровень данного показателя характеризуется бессистемностью имеющихся знаний, неумением сформулировать позиции героев и автора медиатекста, неспособностью применять имеющиеся знания по отношению к другим видам, жанрам медиакультуры. То есть, обладая определенным потенциалом знаний, учащийся не может грамотно их применить по отношению к различным видам деятельности, связанным с медиа. Используя четырехступенчатую структуру понимания (М.М.Бахтин) для характеристики данного показателя развития аудитории в области медиакультуры, получаем, что в процессе медиавосприятия старшеклассники владеют «языком медиа» на уровне узнавания и понимания значений данного языка.

Мотивационный и контактный уровни дают субъективный взгляд на медиатекст, что при одинаково развитых оценочному и понятийному уровнях давало бы равновесие субъективного и объективного и полноценное понимание медиатекста с данных двух сторон. Но «перекос», который выявило первоначальное исследование, подчеркивает недостаток объективных факторов. Для развития показателей, связанных с процессом мышления, старшеклассникам реально недостает специальных знаний из области медиа. Таким образом, использование на медиаобразовательных занятиях со старшеклассниками теории, отражающей структуру, механизмы работы медиа и т.д., позволит поднять понятийный и оценочный показатели на более высокую ступень развития. К сожалению, в связи с ограниченным количеством времени наши занятия не предусматривали исторических уроков, что, безусловно, не является плюсом, так как именно знания

истории медиакультуры позволяют учащимся анализировать и прогнозировать тенденции и пути развития медиа.

Как ранее нами уже отмечалось, **креативный** показатель характеризуется «непостоянством» и может занять практически любое место, кроме первого, так как он «привязан» к личности (значит, имеет мотивационную, эмоциональную базу). Но результат выявления первоначального уровня медиаобразованности старшеклассников показал, что данный показатель в целом имеет у них низкий уровень развития. Безусловно, учащиеся старших классов, в большинстве своем, умеют пользоваться компьютером, фото/видеокамерой и т.д., но данная деятельность подпадает, в основном, под практический аспект медиаобразования. Очень малый процент, создаваемых таким образом медиатекстов, имеет эстетическую направленность. Мы же выступаем за единство эстетической, культурологической теорий и теории развития критического мышления. Поэтому, по нашему мнению, создаваемые на медиаобразовательных занятиях медиапроизведения, должны опираться на базовые элементы данных теорий.

Вместе с тем, уровень развития исследуемой аудитории позволяет «раскрыться» на занятиях креативному уровню. Отметим при этом, что возраст старшеклассника подразумевает опору не только на субъективную сторону действительности (использование контактного и мотивационного показателей), но и на объективную (мыслительные процессы, отраженные в понятийном и оценочном показателях). Это позволяет конструировать более сложные по форме и содержанию медиатексты. Анализ сочинений подтвердил это предположение.

Интересны и итоги рецензирования статей из киножурналов. Мы предложили ученикам, разделенным на группы, выбрать наиболее заинтересовавшую их статью по принципу «нравится – не нравится» и прорецензировать ее. Большинство старшеклассников выбрало вариант рецензии на понравившуюся статью. И здесь началась работа критического и творческого мышления: «Есть два конкурирующих между собой способа мышления: критический и творческий. Критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не оцениванием чужих мыслей. Человек, у которого критическая тенденция слишком выражена, уделяет основное внимание критике, хотя сам бы мог творить, и неплохо. Напротив, тот человек, у которого конструктивное, творческое мышление доминирует, часто оказывается неспособным видеть недостатки в собственных суждениях и оценках. Если человеком высказывается собственная идея, то он сам должен сразу же ее критически осмыслить. Если оригинальная, новая мысль

высказана кем-то другим, то наряду с ее критикой необходимо обязательно предлагать свою. Таким образом, необходимо разумное сочетание творческого и критического мышления» [Немов, 2001, с.289].

Таким образом, анализ анкетирования, наблюдений, рецензирования статей и написание сочинений помогли нам выяснить первоначальный уровень развития старшеклассников в области медиакультуры. Кроме того, мы смогли скорректировать занятия в соответствии с полученными результатами. Использование «комплексных» занятий (объединяющих все или несколько ключевых понятий медиаобразования) позволили нам полнее раскрыть структуру медиа и показать тесные взаимосвязи ключевых понятий между собой. Также это позволяет повысить эффективность их изучения. Например, при рассмотрении в различных источниках кинопрессы (в журналах, газетах) рецензий на фильмы с их детальным разбором позволял старшеклассникам находить элементы, относящиеся к различным понятиям: к стилю, приемам, определенным кодам, присущим данной статье, что помогало изучению как медийных языков, так и аудитории медиа. Нами проводился анализ двух рецензий из различных источников на один и тот же фильм относительно шести ключевых понятий медиаобразования: первая рецензия опиралась в основном на «языки, аудиторию медиа», раскрывая перед нами эмоциональную сферу, а вторая в большей степени опиралась на технологию создания фильма, что тоже подразумевает обращение к понятию «аудитория». Занятия, сочетающие два и более понятий медиаобразования (по К.Бэзэлгэт), сделали медиаобразовательные занятия с учащимися на материале кинопрессы более эффективными.

Отметим, что проведение первоначального исследования выявило у старшеклассников слабые теоретические знания в области медиа. Новизна их заключалась для учеников в следующем: отношения с медиа носили уже не односторонний характер (влияние медиа на школьников), а полноценный – через свое творчество.

Итоговые результаты медиаобразования старшеклассников. При подведении результатов, мы опирались на повторное анкетирование юношеской аудитории, рецензирование медиатекстов, изучения итогов всего комплекса заданий с учащимися на материале кинопрессы, а также «частных» бесед со старшеклассниками.

В целом, результаты анкетирования обнаруживают видимые различия (в процентных соотношениях) по сравнению с контрольной группой. Отметим, что вопросы констатирующего и итогового анкетирования были идентичны. Их отличие составляет лишь отсутствие «первого блока», так как в итоговой работе он не являлся необходимым. В дополнительном задании мы попросили распределить

учеников вопросы анкеты в соответствии с их принадлежностью к какому-либо из шести ключевых понятий медиаобразования. 22 учащихся экспериментальной группы (из 28 человек) справились с данным заданием на отлично, 6 – показали хорошие результаты (от 1 до 4 ошибок). Данное задание было предложено и контрольной группе (23 старшеклассника). Здесь основными показателями понимания стали оценки «хорошо» - 13 учеников и «удовлетворительно» - 10 учеников. Таким образом, можно констатировать «стагнацию» контрольной группы относительно развития в области медиакультуры на базе шести ключевых понятий медиаобразования, а также позитивные сдвиги по отношению к этим же понятиям в экспериментальной группе учащихся.

Рецензирование медиатекстов стало важным элементом при подведении итоговых результатов медиаобразовательной работы со старшеклассниками на материале кинопрессы. Прежде всего, отметим, что для выполнения данного вида работы нами был предложен весь доступный спектр кинопрессы от развлекательного типа до аналитико-теоретического + креативного. Итак, еще в начале занятия мы смогли проследить позитивные изменения, в том числе, в мотивационной сфере учащихся. Они проявились в заинтересованности учащимися наряду с развлекательными изданиями более «серьезными». В то время как рецензирование медиатекстов в начале медиаобразовательного курса выявило противоположную направленность. То есть налицо изменение потребностей старшеклассников по отношению к изданиям о кинематографе: развлекательную, релаксационную функции сменили познавательные, включающие в себя эстетический элемент как необходимое условие. Что, в принципе, соответствует ступенчатой характеристике по А.Маслоу [Маслоу, 1999, с.77-96], где потребности в самоактуализации, познании и эстетически направленные стоят на высших «этажах» пирамиды. Напомним, что самоактуализация характеризуется А.Маслоу следующим образом: «... стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем потенций» [Маслоу, 1999, с.90]. Поскольку ученый утверждает, что данная потребность возникает «только после того, как удовлетворятся потребности нижележащих уровней» [Маслоу, 1999, с.90], можно говорить о том, что потребности в принадлежности и любви, в признании нашли свое отражение на медиаобразовательных занятиях, и противоречия, связанные с ними, были разрешены учащимися успешно. На наш взгляд, немалую положительную роль здесь сыграли 15-минутные тренинги эмоционального раскрытия.

Потребность в познании и понимании также важна для личности старшеклассника. Так, А.Маслоу утверждал, что «удовлетворение когнитивных потребностей приносит человеку чувство глубочайшего

удовлетворения, оно становится источником высших, предельных переживаний. Очень часто, рассуждая о познании, мы не отличаем этот процесс от процесса обучения, и в результате оцениваем его только с точки зрения результата, совершенно забывая о чувствах, связанных с постижением, озарением, инсайтом. А между тем, доподлинное счастье человека связано именно с этими мгновениями причастности к высшей истине» [Маслоу, 1999, с.94].

Проверка письменных работ показала, что большинству старшеклассников удалось найти баланс между анализом медиатекстов с точки зрения знаний и своей личной позицией, то есть между объективными и субъективными сторонами действительности. Важным моментом для нас стал и выбор учащимися жанров. Востребованными оказались «рецензии» на фильмы, «портреты», «аналитические статьи», то есть те медиатексты, которые в большей степени «провоцируют» мышление к активной деятельности, которое, в свою очередь, выражается в творческом подходе к заданию. Также необходимо отметить, что мы не ставили обязательным условием подписывать свои работы, но все ученики поставили свои фамилии под рецензиями. Это говорит об их открытости по отношению к другим членам отряда, об отсутствии боязни озвучить свое собственное мнение, о желании быть услышанным и понятым. Таким образом, этот факт еще раз подтверждает, что потребности в принадлежности и любви, а также в признании удовлетворены. А, следовательно, (выполняя условие, поставленное А.Маслоу об удовлетворении низших потребностей для активизации высших) «открыта дорога» к потребностям в самоактуализации, познании и понимании и эстетическим потребностям.

Анализ всего цикла медиаобразовательных занятий со старшеклассниками на материале кинопрессы показал, что результатом стали позитивные изменения основных показателей развития аудитории в области медиакультуры/медиаграмотности. Прямая связь мотивационного и контактного показателей доказывает, что изменения мотивов и потребностей старшеклассников по отношению к кинопрессе, сказались и на частоте контактов с данным видом печатных изданий, а главное, на выборе более «серьезных» типов журналов и газет о кинематографе. Основы данных изменений находятся в мотивационной сфере, «выросших» потребностях, которые освещены нами выше.

Понятийный и оценочный показатели уровней медиакультуры нашей аудитории также прогрессировали. Думается, это связано с комплексом теоретических и практических занятий. Понятийный показатель предполагает, прежде всего, знания, которые учащиеся получали на теоретических занятиях. А полный цикл осмысления

информации, включающий в себя ее практическую значимость, старшеклассники находили в практической деятельности. Данная работа предполагала «выделение» и активизацию полезных в данном конкретном случае знаний, их анализ, синтез, после чего следовало умозаключение и др. мыслительные операции, за которые отвечает оценочный показатель.

Отталкиваясь от медиаобразовательной характеристики данных показателей, необходимо отметить, что:

- понятийный показатель по результатам итогового исследования цикла медиаобразовательных занятий отражает повышение уровня знаний в области медиакультуры (в частности, о кинопрессе) и понимания сути шести ключевых понятий медиаобразования, делает возможным «введение» части терминов в активный словарный запас, которым пользуются старшеклассники;

- оценочный показатель поднялся до среднего и высокого уровней. Высокий уровень, которого достигли старшеклассники при изучении понятий «агентства», «аудитории» и «репрезентации» медиа позволяет нам говорить о способности к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, пониманию и оценке авторской позиции в контексте структуры произведения, умению отождествлять себя с автором медиатекста, давать оценку социальной значимости медиатекста, умению соотносить эмоциональное восприятие (мотивационная сфера) с понятийным суждением (понятийный и оценочные показатели), а также переносить это умозаключение на другие виды и жанры медиакультуры (совокупность понятийного, оценочного и креативного показателей), связывать медиатекст со своим опытом и опытом других людей (во многом здесь задействована мотивационная сфера, но при сохранении активности других показателей). Характеристика среднего уровня развития оценочного показателя [Федоров, 2001, с.13] выражается чаще всего: 1) в целостной характеристике медиатекстов, - образной, яркой речи, - способности сохранять в памяти образы медиатекста. Здесь очевидны высокие показатели, так как эти критерии связаны с эмоциональной, сенсорной сферой, которая изначально была достаточно высоко развита в экспериментальной группе; 2) в умении полноценно анализировать медиатекст (здесь сказался медиаобразовательный опыт – практические занятия часто предусматривали аналитическую работу с медиатекстами, а также знания учащихся, в том числе, из теоретической части курса о шести ключевых понятиях медиаобразования); 3) в образном мышлении с частичным оперированием образами восприятия медиатекста (возможно, сказываются тесные рамки, в которые старшеклассники поставлены в школе, нежелание многих учителей развивать учеников в

данном направлении); 4) в умении сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения оценки: умения анализа компонентов, входящих в полноценную оценку медиатекста; 5) в проявлении оценочного суждения по поводу медиатекста на новом уровне и в новой форме, пусть не всегда, но часто (здесь сказывается изначально низкий уровень развития креативного показателя, и неумение учеников «раскрываться» путем «привлечения в работу» творческих способностей, новых путей поиска решения. Вообще можно говорить об игнорировании школой дивергентного мышления, которое позволяет находить множество одинаково правильных решений, что способствует развитию креативных способностей личности учащегося);

- креативный показатель характеризуется средними («технологии», «языки») и высокими («агентства», «категории», «аудитория», «репрезентация») уровнями развития. Средний уровень характеризуется ярко выраженным творческим началом, но не во всех сферах медиаобразовательной деятельности, а только в отдельных ее видах - тех, с которыми ученик уже сталкивался ранее, то есть, где отсутствует эффект новизны. Новые формы деятельности, встреча с чем-то незнакомым вводит такого ученика в состояние «стопора» в отношении применения к данной работе творческого подхода. Он старается выполнить задание, исходя из известных ему путей, игнорируя поиск новых форм деятельности, то есть, не используя свои творческие способности в полной мере. В то время как высокий показатель характеризуется ярко выраженным творческим началом по отношению к любой медиаобразовательной деятельности, что выражается в следующих критериях [Федоров, 2004, с.147]: нетривиальности, антистереотипности, гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности мышления, а также в развитом воображении и фантазии. Таким образом, можно сделать вывод (но не общий, а актуальный для раннего юношеского возраста), о том, что чем выше уровень «понятийного» и «оценочного» показателей развития аудитории в области медиакультуры, тем интереснее будут «находки» креативного показателя. То есть степень развитости мышления напрямую влияет на качество решений, вырабатываемых при активизации креативного показателя.

Важную роль при итоговом исследовании сыграли и беседы с учащимися в неформальной обстановке, хотя летний отдых в лагере трудно сравнить с условиями в школах. Обычно беседы начинались в ту минуту, когда мы официально объявляли о завершении занятия. Как принято, несколько старшеклассников подходили к нам с целью задать вопросы на темы, связанные с медиакультурой. В процессе беседы к

нам подходили все новые и новые участники и, быстро вникая в суть разговора, включались в диалог. Наша главная цель на данном этапе была – направлять диалог в «нужное русло». Здесь нам хотелось бы привести пример одной из таких бесед: после того, как занятие по написанию сценарных схем, где мы рекомендовали пользоваться базовой структурой сюжетных стереотипов, было завершено, к нам подошла Лейла И. (ее группа писала сценарий кинофильма) и сказала: «Я не совсем согласна с данной схемой». На наш вопрос: «Почему?», она пояснила: «Я думала на протяжении всего занятия и решила, что она должна быть расширена. Ведь даже в самых примитивных кинофильмах на главных героях «замыкается» не одна, а несколько сюжетных линий. Например, возьмем детективный жанр. Главный герой – детектив распутывает преступление, одновременно от него уходит жена (ведь это тоже фактор изменений и проблема), и он в течение 1,5 часов пытается ее вернуть. В довершение всего ему дают нового напарника, и они «притираются» друг к другу – происходит борьба характеров» и т.п. Сейчас, мне кажется, фильмы «многослойны», поэтому схему нужно раздвинуть. Другое дело, что, допустим, в мелодраме проблема любви является ведущей, но игнорирование нами других сюжетных линий может дать недостоверные сведения в графе «возврат к стабильности». Использование таблицы, где первоначально задано несколько течений жизни героя, облегчило бы задачу создания фильма».

Данный разговор заинтересовал других старшеклассников и вовлек их в диалог. Кто-то согласился с ее мыслями, кто-то отстаивал иную точку зрения, но важно отметить, что приводилось множество примеров, высказывания были аргументированы, учащиеся пытались перенести это суждение на другие жанры кинематографа (сериалы, авторское кино и пр.). Они старались связать свой опыт с опытом своих сверстников... Важно и то, какие мыслительные процессы предшествовали реплике Лейлы. Можно говорить об активной работе мышления – понятийного и оценочного показателей, а, главное, «включение» креативного показателя.

Таким образом, экспериментальная проверка эффективности разработанной модели и методики медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы показала наличие позитивных изменений, коснувшихся каждого из основных показателей развития аудитории в области медиакультуры, а также к качественно новому пониманию медиа посредством изучения шести ключевых понятий медиаобразования. На наш взгляд, важным моментом для старшеклассников стало не только понимание смысла, заключенного в

каждом из ключевых понятий, но и осознание тесных взаимосвязей, в которых данные структурные единицы находятся.

Примечания

Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.

Бэээлгэт К. Медиа и молодежь: влияние, восприятие, образование (на материале СМИ). – М., 1995. – 51 с.

Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов: Феникс, 1998. - 480 с.

Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.

Немов Р.С. Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 688 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. - 708 с.

Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе»

(автор программы - д.п.н., профессор А.В.Федоров)

Пояснительная записка

Анализ теории и практики российского и зарубежного медиаобразования показывает, что в большинстве случаев медиаобразовательные концепции подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися. В мировой медиапедагогике в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа. В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, односторонним. Так в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае - критическое мышление, а в третьем – практические умения.

При этом медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге учащиеся должны не только получить удовольствие от общения с медиакультурой, но и уметь интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора/агентства, устно и письменно обсуждать

характеры персонажей/действующих лиц и развитие сюжета), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в различные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента).

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами (будущими педагогами) технологии медиаобразования в школе и вузе как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс медиаобразования в школе и вузе.

Предмет учебного курса – основные технологии медиаобразования в школе и вузе.

Цель учебного курса: анализ технологий медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

- анализ основных моделей медиаобразования;
- изучение классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности;
- изучение технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии проведения интегрированных медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии организации дискуссионных медиаклубов;
- изучение технологии организации медиатек и медиацентров;
- изучение основных технологических принципов медиаобразования в зарубежных странах

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к

выявлению содержания изучаемого процесса медиаобразовательных технологий.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию, педагогике, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ медиаобразовательных технологий в разных странах, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «Психология», «Культурология», «Философия», «Эстетика», «Информатика», и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиавосприятие», и др.);
- основные модели медиаобразования;
- классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности;
- характерные особенности конкретных технологий медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по теории медиа и медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Тематический план учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Примерные модели медиаобразования	6	-
2	Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	2	-
3	Основы медиаобразовательных технологий	2	-
4	Технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий	10	6
5	Технология проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий	10	6
6	Технология проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий	10	6
7	Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий	10	6
8	Технология проведения медиаобразовательных занятий, рассчитанных на развитие способностей аудитории к восприятию и анализу медиатекстов. Технология организации дискуссионных медиаклубов	10	6
9	Технология организации медиатек и медиациентров	6	-
10	Основные технологические принципы медиаобразования в зарубежных странах	10	10

	ИТОГО: 122 час.	76	46
--	------------------------	-----------	-----------

Итоговая форма отчетности – экзамен (в двух семестрах).

Описание программы учебного курса «Технологии медиаобразования в школе и вузе»

ТЕМА № 1. Примерные модели медиаобразования

Примерные модели медиаобразования: образовательно-информационные (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.); воспитательно-этические (рассмотрение моральных, философских проблем на материале медиа; к примеру, проблем расизма, дискриминации, толерантности, политкорректности, глобализации и т.д.); практико-утилитарные (изучение различной медиатехники с целью последующих фото/видеосъемок, создания интернетных сайтов и т.д.); эстетические (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры); развивающего обучения (культурологические, социокультурные, развития «критической автономии»: развитие творческой личности в плане коммуникативности, восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления, к примеру, по отношению к негативным явлениям в сфере медиа и т.д.); протекционистские («инъекционные», защищающие от вредных влияний медиакультуры); идеологические (изучение идеологических, политических проблем на материале медиа) и др.

ТЕМА № 2. Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности: «понятийный» («ориентационный») уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования; «контактный» уровень систематичности медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов; «мотивационный» уровень мотивации медиаобразовательной деятельности; «операционный» уровень методических умений в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.); уровень педагогического артистизма (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.); «креативный» уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

ТЕМА № 3. Основы медиаобразовательных технологий

Виды и формы медиаобразования. Программы медиаобразования школьников и студентов. Лектории, утренники и вечера, посвященные медиакультуре. Фотовыставки и стенгазеты. Факультативы и кружки по медиакультуре. Дискуссионные медиаклубы. Любительские медиастудии. Репродуктивные, эвристические, игровые, проблемные медиаобразовательные занятия. Развитие полноценного восприятия учащихся на материале медиакультуры (модель, методические приемы и т.д.), критерии развития аудитории в области медиакультуры. Модульность медиаобразовательных технологий.

Интегрированное медиаобразование в системе обязательных дисциплин: использование медиа в процессе преподавания литературы, музыки, изобразительного искусства, истории, географии, биологии и других предметов.

Технология проведения школьного факультатива по основам медиакультуры. Общая модель (констатация уровней медиавосприятия; развитие умений критического анализа медиатекстов; формирование творческих умений на материале произведений медиакультуры), программа и методические принципы ведения факультатива по основам медиакультуры.

Формы медиаобразования (лекции, беседы, письменные работы - рецензия, сочинение; творческие работы - написание репортажа, статьи, интервью, минисценария, «экранизации», рассказа от имени героя фильма, телепередачи; раскадровка, составление коллажей, афиш, киноvideосъемка и т.д.; эвристические, игровые занятия - викторины, конкурсы и т.д.; диспуты, конференции по различным темам, связанным с медиакультурой; экскурсии, встречи с деятелями медиакультуры и т.д.).

Использование полученных медиаобразовательных знаний и умений в процессе педагогической практики студентов в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования (центрах эстетического воспитания, клубах по месту жительства), интернатах, детских домах, летних оздоровительных центрах: основные методические принципы и формы работы. Проведение текущих и зачетных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.).

ТЕМА № 4. Технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий

Технология организации и проведения «литературно-имитационных» творческих занятий [например, написание различного рода журналистских материалов (статья, рецензия, очерк, интервью, портрет и т.д.), разработка заявки на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра; сценарная разработка - «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (например, рассчитанного на 3-5 минут экранного действия, осуществимого в практике

учебной видеосъемки); написание «режиссерского сценария» по литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) и др.].

ТЕМА № 5. Технология проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий

Технология организации и последующего создания учащимися различных аудиовизуальных медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Технология ролевой (деловой) «театрализованно-ситуативной» игры: распределение между учащимися ролей «журналистов», «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач» и пр.; репетиционный период и практическое создание медиатекста. Сравнение и обсуждение полученных у «команд» результатов.

ТЕМА № 6. Технология проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий

Технология выполнения «изобразительно-имитационных» творческих заданий (развивающих воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие) с использованием игровых, ролевых возможностей педагогического процесса. Обоснование логики выполнения такого рода заданий (соответствующей логике этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры: после работы над «заявками», «сценариями» и практического воплощения своих медиапроектов аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.). Типы творческих «изобразительно-имитационных» заданий: создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках; создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры; создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

ТЕМА № 7. Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий

Технология организации и проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в дисциплины обязательного цикла (таких как история, литература, география, биология, экология, музыка, мировая художественная культура и т.д.). Цели и задачи такого рода занятий. Возможности использования ролевых игр, эвристических и проблемных подходов.

ТЕМА № 8. Технология проведения медиаобразовательных занятий, рассчитанных на развитие способностей аудитории к восприятию и анализу медиатекстов. Технология организации дискуссионных медиаклубов

Технологии организации и проведения творческих занятий по восстановлению в памяти учащихся динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений

медиакультуры в процессе коллективного обсуждения. Практическое усвоение понятий, связанных с медиавосприятием («установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д.) с помощью серии творческих заданий:

- описание основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;
- описание лучших (худших) объективных (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий восприятия медиатекстов;
- составление рассказа от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);
- перенесение персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);
- составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, с изменением ракурса повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;
- подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных произведений, ассоциирующихся с тем или иным произведением медиакультуры, обоснование своего выбора;
- составление монологов (воображаемых «писем» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);
- показ сущности механизма «эмоционального маятника» [чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия] на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры;
- обоснование причин успеха медиатекстов у массовой аудитории (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);
- составление прогноза успеха у аудитории тех или медиатекстов текущего кино/телерепертуара по рекламным аннотациям (роликам) и т.д.

Технология организации и проведения творческих занятий, направленный на развитие умения критического анализа медиатекстов

(выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом; анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.; определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста). Игровые технологии, направленные на развитие аналитических умений аудитории по отношению к медиатекстам.

Технология организации и проведения занятий медиаклуба. Дискуссионный медиаклуб, его задачи и функции. Роль ведущего медиаклуба. Возможности организации медиаклубов в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

ТЕМА № 9. Технология организации медиатек и медиацентров

Технология организации учебных медиатек и медиацентров. Интеграция медиаобразования, интернет-образования и дистанционного обучения. Цели, задачи, возможности школьной и вузовской медиатеки. Использование CD-ROM, DVD, Video CD, интернетных сайтов и каталогов в медиатеке и медиацентре. Обучение целенаправленному поиску информации.

ТЕМА № 10. Основные технологические принципы медиаобразования в зарубежных странах

Медиаобразовательные технологии во Франции (Ж.Гонне, Э.Бевор, И.Бреда, Ж.Жакино, Р. Ла Бордери и др.), Британии (К.Бэзэлгэт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, Э.Харт, Л.Мастерман, Я.Уолл и др.), Германии (Б.Бахмайер, Х.Нейзито, С.Ауфенангер и др.), Канаде (К.Ворсноп, Б.Дункан, Дж.Пандженте, Ж.Пьетт, А.Карон и др.), Австралии (П.Гринэвей, Р.Куин, Б.Мак-Махон и др.), США (Дж.Гербнер, Д.Консидайн, Р.Кьюби, К.Тайнер, Р.Хоббс и др.). Основные технологические аспекты: 1)аспект доступа к медиа (включая терминологию); 2)аспект анализа медиатекстов; 3)аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью); 4)аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов) и др.

Краткое описание практических занятий учебного курса

«Технологии медиаобразования в школе и вузе» (ключевые темы)

I. Технология овладения студентами креативными умениями на материале медиакультуры с помощью эвристической, игровой методики и технических средств

Литературно-имитационные творческие задания: заявка на оригинальный сценарий медиатекста (фильма, телепередачи, клипа и т.д.); сценарная разработка - «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на

сценарий медиатекста; оригинальный минисценарий, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия и осуществимый в практике студенческой видеосъемки; «режиссерский сценарий» - по написанному минисценарию или сценарной разработке эпизода.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «на съемочной площадке»: 1)режиссура - общее руководство согласно режиссерскому сценарию, выбор «актеров», «телеведущих», определение актерских, операторских, оформительских, звуко-музыкальных, цветоцветовых решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.; 2)операторская реализация системы планов, ракурсов, мизансцен, движений видеокамеры, глубины кадра, и т.д.; 3)осветительские, звукооператорские, декоративно-художественные, актерские, монтажные и иные задачи, анимация. Ролевая игра «дубляжно-тонировочный период»: а)сравнение различных вариантов переозвучивания эпизода - форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки, тембров, интонации и пр.; б)осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы или на иностранном языке); в) освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

Изобразительно-имитационные творческие задания: создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками; рисунки и коллажи на темы произведений медиакультуры; рисованные комиксы по мотивам популярных медиатекстов.

Ролевые игры «Редакция газеты», «Издательский центр», «Интернетный портал», «Рекламное агентство», «Теленовости», «Репортаж» и др.

II. Технология развития восприятия медиатекстов в процессе медиаобразования

Творческие задания на восстановление в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.

Литературно-имитационные творческие задания: описание основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного медиатекста; описание лучших (худших) объективных (обстановка во время контакта и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий восприятия медиатекста; составление рассказа от имени героя медиатекста, сохранение особенностей его характера, лексики и т. п. (идентификация, сопереживание, сотворчество); постановка персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и пр.); составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте; подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных

произведений, ассоциирующиеся с тем или иным медиатекстом, обоснование своего выбора; составление монологов (письма в редакции газет и журналов, на телевидение и киностудии и т.д.) от имени представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры); раскрытие (на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры) сущности механизма «эмоционального маятника» [чередование эпизодов, вызывающих положительные (радостные) и отрицательные (шоковые) эмоции у публики]; обоснование причин успеха у аудитории самых популярных медиатекстов (книг, фильмов, компьютерных игр, телепередач и т.д.) последних лет (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций медиакультуры, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.); составление прогноза массового успеха медиатекстов по рекламным аннотациям (рекламные издания, телереклама и т.д.).

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «установка на медиавосприятие» («учитель» и «ученики», «ведущий киноклуба» и «аудитория» и т.д.); театрализованный этюд на тему объективных и субъективных условий восприятия медиатекстов, разных уровней восприятия и т.д.

III. Технология развития умений критического анализа медиатекстов в процессе медиаобразования

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

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

-определение авторской концепции и обоснование личного отношения к той или иной позиции создателей медиатекста. В том числе - эвристический подход: истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста; верные и неверные варианты авторской концепции и т.д.

Литературно-имитационные творческие задания: аннотации и сценарии рекламных роликов (или антиреклама); варианты улучшения художественного качества тех или иных медиатекстов.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра на тему пресс-конференции с «авторами» медиатекста; ролевая игра на тему интервью с «зарубежными авторами медиатекста»; ролевая игра на тему «международной встречи медиакритиков»; «юридическая» ролевая игра, включающая «расследование» преступлений отрицательного героя медиатекста, «суд» над авторами медиатекста (гонение со стороны

бюрократов, цензуры и пр.); театрализованный этюд на тему рекламной компании в масс-медиа (в прессе, на радио и ТВ, в интернетном сайте и т.д.);

Проблемные коллективные обсуждения и рецензирование медиатекстов (книг, статей, радиопередач, фильмов, телепередач, клипов, компьютерных игр, интернетных сайтов и т.д.): сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг, написанных профессионалами-медиакритиками; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов; письменное рецензирование медиатекстов.

IV. Технология планирования и проведения медиаобразовательных уроков и других форм занятий с учащимися

Литературно-имитационные творческие задания: план-конспект урока, беседы со школьниками на материале медиакультуры; конспект вступительного слова перед коллективным просмотром медиатекста в школьной аудитории; сценарии викторин, конкурсов для школьников (на материале медиакультуры); обоснование планов курсовых и дипломных работ по проблемам медиаобразования.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевые игры «Урок», «Беседа со школьниками» на материале медиакультуры; театрализованные этюды на темы занятий медиаклубов для различных типов аудитории, утренников и вечеров на материале медиакультуры.

Краткий список литературы к учебному курсу «Технология медиаобразования в школе и вузе»

(полный список литературы см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001 и на сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России <http://edu.of.ru/mediaeducation>)

Бабкина Н.А. Проблемы медийной экологии и образования//Медиаобразование. – 2005. - № 4. -89-90.

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

Баженова Л.М. Герои книг на экране: Работа с фильмом-экранизацией: [В помощь преподавателям курса «Основы экранной культуры» в начальных классах]//Начальная школа - 1998.- № 2.- С. 17-22.

Баженова Л.М. Изучение экранных искусств в начальной школе//Начальная школа. - 2000.- № 1.- С. 21-24.

Баженова Л.М. Медиаобразование как средство художественного развития младших школьников//Начальная школа. -2002. - № 5. - С. 50-54.

Баженова Л.М. Медиаобразование младших школьников//Искусство и образование. – 2001. - № 4. – С. 65-67.

Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). Пособие для учителя. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. – 55 с.

Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.

- Баженова Л.М. Обсуждение фильмов с детьми: [Методические рекомендации к программам факультативного курса «Основы экранной культуры»]//Начальная школа - 1995.- № 3.- С. 17-22.
- Баженова Л.М. Основы экранного искусства в школе//Искусство в школе. – 2002. - № 4. – С. 84-89. - № 5. – С.56-62.
- Баженова Л.М. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности//Специалист. - 1993. - № 5. С. 6-8.
- Баженова Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками//Начальная школа. - 1995.- № 11.- С. 8-11.
- Баженова Л.М. Работа с «проблемным» фильмом в детской аудитории//Искусство в школе. – 2004. - № 1. – С.5-12.
- Баженова Л.М. Творчество детей на занятиях по основам экранной культуры//Начальная школа. – 1995. - №№ 3, 11. - 1996. - № 1. - С. 13-16.
- Баженова Л.М. Фильм порожден для мыслей...//Искусство в школе. – 2002. - № 6. – С.40-47.
- Баженова Л.М. Формирование основ экранной грамотности как средство художественного воспитания//Начальная школа. – 1991. - № 8.
- Баженова Л.М. Чем фильм отличается от книги?//Искусство в школе. – 2004. - № 2. – С.81-87.
- Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
- Березин Б.М. Сущность и реальность массовой коммуникации. - М., 2002.
- Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
- Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры». - Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2001.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
- Бондаренко Е.А. Формирование мировоззрения учащихся средствами кино//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 8-10.
- Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
- Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.
- Бориснев С.В. Социология коммуникации. - М., 2003.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения, 1999. – 119 с.
- Буданцев Ю.П. Социология массовой коммуникации.- М., 1995.
- Бурлак И.Н., Кубеев Б.В. Учебное кино в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1980. – 207 с.
- Бухова С.С. Педагогические идеи Ю.Н.Усова и их значение для аудиовизуального медиаобразования//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.62-67.
- Вайсфельд И.В. Кинопедагогика в современном мире//Специалист. - 1993. - № 2. - С. 19.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 3-6.
- Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
- Видеозапись в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1993. – 248 с.

- Викторов А.Е. От чтения книг – к чтению медиатекстов//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.113-116.
- Викторов А.Е. Аудиовизуальная творчество и экранная культура: медиаобразовательные аспекты//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.117-120.
- Викторов А.Е. Медиаобразование, химия и...//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.109-111.
- Викторов А.Е. Пилотный номер «Экрана»: мнения российских студентов//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.87-96.
- Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1989. - 116 с.
- Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 1999 – 64 с.
- Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2000 – 25 с.
- Возчиков В.А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. – Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2000 – 160 с.
- Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. – Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2001 – 113 с.
- Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования. – Кемерово, 1999. – Ч.1. – 143 с. Ч.2. – 147 с.
- Гилева Г.Г. Медиаобразование и биология: первые шаги//Биология в школе - 1998. - № 2. - С. 36-40.
- Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-исследовательской работы студентов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. пед. ин-та, 1980. – 27 с.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. - М.: Высшая школа, 1986. - 224 с.
- Гудилина С.И. Информация наш друг?//Учитель. – 1999. - № 2. – С.44.
- Гура В.В. Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.77-80.
- Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.
- Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
- Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
- Дмитриев А.Я. Визуальный ряд учебного телевидения. М., 1991.
- Дорф Г.Я. Внимание! Говорит школьное радио. - М.: Просвещение, 1988. - 159 с.
- Дьякова Е.Г., Трахтенберг А.Д. Массовая коммуникация: модели влияния. Как устанавливается повестка дня? Екатеринбург: Изд-во Гуманитар. ун-та, Ин-та философии и права Уральского отделения РАН, 2001. - 129 с.
- Дьякова Е.Г. Массовая коммуникация и власть. Екатеринбург: Изд-во Уральского отделения РАН, 2002. - 299 с.
- Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
- Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
- Жаринов Е.В. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV-VI классов. - Таллин, 1987.
- Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов. Ч. 1, 2. - М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. - 144 с.
- Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом средней общеобразовательной школы//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.29-51.

- Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. – 184 с.
- Журин А.А., Гончарук О.Ю. Художественные видеofilмы на уроках химии//Химия в школе. -2001. - № 3. - С. 55-60.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование - идеи и перспективы//Педагогическая информатика. – 1994. - № 3.
- Зазнобина Л.С. Живая жизнь и «виртуальная реальность»: Проблемы содержания медиаобразования в контексте школьного образования//Народное образование. - 1996. - № 9. - С. 17-21.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование в российской школе// Магистр. - 1995.- № 1.- С. 64-70.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок//Лицейское и гимназическое образование. - 1999. - № 5. - С. 58-64.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование при обучении химии//Химия в школе. - 1995.- № 2.- С.3-7.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование. Что это такое? (Возможности медиаобразования при обучении биологии)//Биология в школе. - 1995.- № 5.- С. 21-23.
- Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. – М., 1999. – 40 с.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- № 3.- С. 26-34.
- Зазнобина Л.С. Школа и СМИ : Проблемы взаимодействия// Педагогика. -1999. - № 5. - С. 72-75.
- Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания. – М., 1997.
- Захарова Е.А. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 1-3 классов: Методические рекомендации. Ч. 1, 2. - М.: Изд-во НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР, 1984-1985.
- Захарова Е.А. Развивающий экран//Информатика и образование. -1995. - № 6. - С. 67-68.
- Землянова Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: Толковый словарь терминов и концепций. - М.: Изд-во МГУ, 1999. – 301 с.
- Землянова Л.М. Современная американская коммуникативистика: теоретические концепции, проблемы, прогнозы. - М.: Изд-во МГУ, 1995.
- Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс. - Краснодар: Краснодар. гос. академия культуры, 1996.- 136 с.
- Иванова Л.А. Формирование медиакомпьютерной образованности подростков средствами видео (на материале уроков французского языка). – Иркутск, 1999.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
- Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: Владос, 2001. – 272 с.
- Использование средств массовой информации и наглядной пропаганды в преподавании общественных дисциплин в средней школе: Методические рекомендации/Под ред. Д.И.Полторака. - М.: НИИ средств обучения и учебной книги Академии педагогических наук СССР, 1989. - 113 с.
- Как рождается проект: Из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений/Под ред. Е.Н.Ястребцевой. – М., 1995.
- Как создать в школе медиатеку. – М.: ИНФО, 1994.
- Каптерев А.И. Мультимедиа как социокультурный феномен. – М.: Профиздат, 2002.
- Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
- Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. – 2003. - № 2. – С. 66-79.

- Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. тех. ун-та, 2000. – 175 с.
- Кириллова Л.М. Педагогические аспекты эффективности учебных фильмов. Л., 1984.
- Кириллова Н.Б. Использование кино в учебном процессе вуза. Методические рекомендации. – Магнитогорск, 1981. – 16 с.
- Кириллова Н.Б. Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи. Методическое пособие для студентов МГМИ. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. горно-металлург. ин-та, 1982. – 27 с.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. - М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
- Кириллова Н.Б. Роль кино в процессе обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования. Методические рекомендации - М.: Высшая школа, 1989.
- Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. Учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1992. – 92 с.
- Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
- Конечкая В.П. Социология коммуникации. М.: Изд-во Международного ун-та бизнеса и управления, 1997.
- Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2000.
- Корконосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб., 1995.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. - 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. - Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 280 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
- Короченский А.П. Важный вклад в медиапедагогическую//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.121-124.
- Короченский А.П. Медиакритика и медиаобразование//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.40-46.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только «внешние» трудности и препятствия//Медиаобразование. – 2005. - № 3.
- Короченский А.П. Медиаобразование: миф или реальность?//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.82-86.
- Кругликова Л.С. Медиаобразование, интегрированное с базовым: Реальный опыт//Завуч. - 2000.- № 6.- С. 24-30.
- Кузнецов В.М. Учебное телевидение. – М.: Высшая школа, 1990.
- Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
- Левшина И.С. Подросток идет в кино. - М.: Союзинформкино, 1987. - 47 с.
- Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. – Курган, Курганский гос. университет, 2003. – 18 с.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях//Медиаобразование. - № 1. – С.56-66.
- Лепская Н.А. Компьютер в художественном образовании. - М., 1993.
- Марченков А.А., Цветаева В.Б. Перспективы интеграции киноклуба в систему гуманитарного образования//Медиаобразование. – 2005. - № 3.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
- Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
- Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.

- Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. - СПб, 1996.
- Методические рекомендации по использованию технических средств обучения в учебно-воспитательной работе общеобразовательных школ/Под ред. С.Г.Шаповаленко и Л.П.Прессмана. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1982. - 62 с.
- Методические рекомендации современной городской школьной медиатеки. – М., 1992. – 76 с.
- Митина А.М., Олянич А.В., Покровская Я.А. и др. Художественный кинофильм в обучении английскому языку. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. тех. ун-та, 1999. – 60 с.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
- Монастырский В.А. Киноклуб «Контакт»: Неокончателные итоги. - Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1995. -66 с.
- Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
- Мурюкина Е.В. Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//Медиаобразование. – 2005. - № 3.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы//Медиаобразование. – 2005. - № 4.
- Мурюкина Е.В. Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.52-61.
- Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
- Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методика анализа и практика исследований. - М., 2002.
- Назаров М.М. Массовая коммуникация и общество. – М.: Аванти плюс, 2004. – 428 с.
- Науменко Т.В. Социология массовой коммуникации. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
- Научно-методические вопросы применения учебного телевидения в вузе. – М., 1985.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
- Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
- Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Основы киноискусства. Учебное пособие для некинематографических вузов. Минск: Выш. школа,1985. – 368 с.
- Новикова А.А. Интеграция обучения медиаграмотности в систему образования// Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире. Ч.2. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С.338-339.
- Новикова А.А. Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование?//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.107-112.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.1.//Искусство и образование. – 1999. - № 4. – С. 68-81.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.2.//Искусство и образование. – 2000. - № 4. – С. 35-49.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2000. - № 9. – С. 40-43.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
- Новоженин И.В. Дидактические материалы по медиаобразованию, интегрированному в курс экономической и социальной географии Российской Федерации//География в школе - 1997.- № 7.- С. 51-56.

- Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Перспектива, 2000. – 80 с.
- Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
- Панфилов Н.Д. Школа кинолюбителя. - М.: Искусство, 1985. - 238 с.
- Пензин С.Н. ...плюс краеведение и культурология//Медиаобразование. – 2005. - № 3.
- Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. – Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. – 84 с.
- Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
- Пензин С.Н. Мой друг видео//Специалист. – 1993. - № 4. – С. 19-22.
- Пензин С.Н. Николай Алексеевич Лебедев (1897-1978): патриарх отечественного кинообразования//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.81-89.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. В 2-х частях. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
- Петрова Н.П. Виртуальная реальность. – М.: Аквариум, 1997. – 256 с.
- Поличко Г.А. Изучение изображения как компонента экранного образа//Медиаобразование. – 2005. - № 3.
- Поличко Г.А. Автобиографические заметки медиапедагога//Медиаобразование. – 2005. - № 1. – С.25-55.
- Поличко Г.А. Дети, киноязык и русская школа XXI столетия (Главы из книги «Киноязык, объясненный студенту»)//Специалист». – 1997. - №№ 6, 11. – 1998. - № 4.
- Поличко Г.А. Изучение монтажа на медиаобразовательных занятиях//Медиаобразование. – 2005. - № 4.
- Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
- Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
- Полушкина В.В. Об интегрированном подходе к работе по кинообразованию и киновоспитанию//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 14-16.
- Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. - М., 1998.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук. К.: Ваклер, 2001. – 656 с.
- Прессман Л.П. Видеозапись на вашем уроке//Народное образование. -1995. - № 6. - С. 96-99.
- Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
- Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
- Проблемы медиапсихологии/Сост. Е.Е.Пронина. – М., 2002.
- Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ (Видеокинограмотность), 1993. - 120 с.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы). - М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
- Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование?//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.68-75.
- Разумный Д.В. Эволюция взглядов на роль экранных средств обучения в современной педагогике//Наука и школа. - 2001. - № 4. - С. 44-47.
- Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.

- Рыжих Н.П. Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.93-102.
- Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования. - М.: Изд-во ВИПК, 1995.
- Самарцев О.Р. Телевидение, личность, образование: Очерки теории образовательного телевидения - Ульяновск : Ульян. Дом печати, 1998.- 224 с.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. – 2002. - № 3. – С.109-120.
- Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2001. – 64 с.
- Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
- Содержание и формы самостоятельной работы учащихся в условиях школьной медиатеки/Под общ. ред. Е.Н.Ястребцевой. – М., 1994.
- Соколова Н.Ю. Медиаобразование и школьный курс физики//Физика в школе. - 1999. – № 2. - С.27-30.
- Спичкин А.В. Медиаобразование и театральная культура учащихся//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 19-20.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Столбникова Е.А. Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов//Медиаобразование. – 2005. – № 1. - С.66-77.
- Столбникова Е.А. Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию//Медиаобразование. – 2005. - № 3. – С.69-95.
- Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа /Отв. ред. В.С.Собкин. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1989. - 176 с.
- Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика/Ред. Ю.Б.Борев. – М., 1986.
- Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- Тихомирова К.М. Медиаобразование, интегрированное с базовым, в начальных классах//Начальная школа. - 2001. - № 7. - С.106-111.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - 2000. - № 6. – С.3-6. – 2001. - № 1. – С.27-34.
- Усов Ю.Н. и др. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя/ Ред. Н.А.Кушаев. – М., 1986. – С. 54-55, 69-73, 92-98, 102-106, 170-177.
- Усов Ю.Н. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников VIII-X классов. – Таллин, 1987. – 188 с.
- Усов Ю.Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика»//Специалист. – 1993. - № 5. – С.10-11.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин, 1980. – 125 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). - М.: Просвещение, 1994.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
- Усов Ю.Н. Рекомендации по использованию киноискусства в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
- Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.

- Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.52 – 70.
- Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
- Федоров А.В. Медиакритика и медиаобразование в современном российском обществе//Журналистика 2003. Обретения и потери, стратегии развития. Ч.3. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С.38-39.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии//Медиаобразование. – 2005. - №1. – С.103-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. - № 6. – С.53-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Восточной Европе//Медиаобразование. – 2005. - № 4. – С.49-55.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии// Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.97-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С.212-216.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии//Медиаобразование. – 2005. - № 3.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Педагогика. - 2003. - № 5. - С. 90-96.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – с.340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. – 2004. - № 3. – С.64-75.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
- Федоров А.В. Медиapedагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. - 2003. - №3. –С.65-74. - № 4. – С.78-95.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. -1997. - № 11. - С.44.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - № 2. – С.58-66.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//Специалист. - 1994. - № 1. - С. 15-19.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - № 4. – С.43-51.

- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США – Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2004. - № 9. – С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.34-39.
- Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. – М., 1996.
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. – М.: Аспект Пресс, 2002. - 238 с..
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. – СПб.: Питер, 2004. - 397 с..
- Фоминова М.Н. Экранная культура в системе работы учителя мировой художественной культуры//Искусство в школе. -2003. - № 5. - С. 44-48.
- Франко Г.Ю. Документальный экран в художественном образовании старших школьников//Искусство в школе. – 2004. - № 4. – С.82-89.
- Франко Г.Ю. Использование видеозаписи телепередач в школе в 9 классе. - М., 1991.
- Франко Г.Ю. Испытание экраном//Народное образование. - 1996. - № 7. - С. 68-70.
- Халатов Н.В. Мы снимаем мультфильмы. - М.: Молодая гвардия, 1986. - 159 с.
- Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. – Омск: Изд-во Сиб.филиала Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. – 149 с.
- Хилько Н.Ф. Медиакультурное взаимодействие и экология экранного творчества//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.71-79.
- Хилько Н.Ф. Педагогика экранной культуры: парадигмы творчества//Искусство и образование. – 2003. - № 3. –С.75-81.
- Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. – Омск: изд-во Сиб.филиала Российского ин-та культурологии, 2004. – 158 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб.филиала Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
- Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Изд-во Сиб.филиала Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.
- Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
- Чельшева И.В. Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.4-28.
- Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991)//Медиаобразование. – 2005. - № 4. – С.4-22.
- Чельшева И.В. В пространстве медиакультуры//Медиаобразование. – 2005. - № 3. – С.101-103.
- Чельшева И.В. Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934)//Медиаобразование. – 2005. - № 1. – С.7-25.

- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. - № 3. – С.62-63.
- Чельшева И.В. Кинообразование: взгляд из Воронежа//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.108-109.
- Чельшева И.В. Медиаобразование в начальной школе//Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.107-108.
- Чельшева И.В. Медиаобразование для журналистов//Медиаобразование. – 2005. - № 4. – С.88-89.
- Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности//Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире. Ч.2. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С.270-271.
- Чельшева И.В. Телевидение и мультимедиа в системе медиаобразования в России//Искусство и образование. – 2004. - № 5. – С.44-49.
- Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)//Медиаобразование. – 2005. - № 3. – С.4-22.
- Черепинский С.И. Учебное кино: История становления, современное состояние и тенденции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
- Черепинский С.И., Хозяинов Г.И. Дидактические аспекты создания и применения аудиовизуальных пособий в вузах. – Воронеж, 1982.
- Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. – М.: Высшая школа, 1987. – 64 с.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
- Шабалин Ю.Е. Использование видеозаписи в подготовке будущего учителя//Педагогика. - 1996. - № 5. - С. 69-71.
- Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.46-48.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
- Шариков А.В. Куда выходит «окно в мир»//Магистр. – 1992. - №7. – С. 27-31.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
- Шариков А.В. Почему дети смотрят телевизор?//Магистр. – 1992. - №4. - С. 20-25. - №5 – С. 41-45.
- Шариков А.В. Ребенок и его информационное окружение//Магистр. - 1992. - №1. – С. 17-20.
- Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. – 2005. - №2. – С.75-81.
- Шариков А.В. Телесмотрение школьников: желаемое и действительное//Магистр. – 1992. - №6. – С. 39-43.
- Шариков А.В. Что вызывает недовольство общества в деятельности телевидения?//Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире. Ч.2. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С.64-67.
- Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
- Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
- Шариков А.В., Строганова Т.В. Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 92 с.
- Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.
- Шарков Ф.И., Родионов А.А. Социология массовой коммуникации. – М.: Социальные отношения, 2003.

- Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
- Шиян Л.К. Акмеологические основы эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеопрограмм: методология, методика и педагогические технологии. – М.: Изд-во Рос. Академии гос. службы, 1995. – 256 с.
- Шиян Л.К. Использование произведений теле- и видеоискусства в подготовке будущего учителя//Педагогика. – 2001. - № 4. – С. 66-70.
- Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле- и видеопрограмм. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 16 с.
- Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.
- Экология культуры и творчества в экранном медиаобразовании/Ред. Н.Ф.Хилько. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2004. – 110 с.
- Якушина Е.В. Дискуссия по проблемам Интернет-образования и медиаобразования//Вопросы Интернет-образования. – 2001. - №1.
- Ястребцева Е.Н. Как создать в школе медиатеку: Методическое пособие. - М.: ИНФО, 1994.
- Ястребцева Е.Н. Концепция развития учебно-материальной базы школьной медиатеки. - М.:НИИСОиУК, 1990.
- Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. -М.: Министерство образования РФ, 1993.
- Ястребцева Е.Н. Медиатека в контексте развития информационной образовательной инфраструктуры России//Мультимедиа в образовании. – 1998. - №1.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
- Ястребцева Е.Н. Современная городская школьная медиатека: Модель технического оснащения и возможные формы организации работы. - М.: Изд-во НИИ СО и УК, 1992.
- Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
- Ястребцева Е.Н., Шариков А.В. Медиакультура: состояние вопроса//Вестник медиаобразования. – 1995. - № 1.
- <http://edu.of.ru/mediaeducation>
- www.mediaeducation.ru
- www.medialiteracy.boom.ru
- www.mediaeducation.boom.ru
- www.unpress.ru
- www.fio.ru
- www.clemi.org
- www.mediaudies.com
- www.medialiteracy.com
- www.bfi.org.uk
- www.jff.de
- www.media-awareness.ca

Библиография

Содержание журнала «Медиаобразование» за 2005 год

Актуальные новости

Решение Межрегионального «круглого стола» «Медиаобразование: проблемы и перспективы». № 1. – С.4-6.

Страницы истории

Пензин С.Н. ...плюс краеведение и культурология. № 3. – С.28-36.

Поличко Г.А. Автобиографические заметки медиапедагога. № 1. – С.25-55.

Чельшева И.В. Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934). №1. – С.7-25.

Чельшева И.В. Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968). № 2. – С.4-28.

Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991). № 4. – С.4-22.

Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985). № 3. – С.4-28.

Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005). № 5. – С.4-32.

Теория медиаобразования

Бабкина Н.А. Типология субъективного отношения к природе в медиаобразовательном контексте. № 5. – С.33-37.

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

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

Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только «внешние» трудности и препятствия. № 3. – С.37-42.

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

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

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

Столбникова Е.А. Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов. № 1. – С.66-77.

Хилько Н.Ф. Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании. № 6. – С.14-38.

Чельшева И.В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования. № 6. – С.4-14.

Практика медиапедагогики

Марченков А.А., Цветаева В.Б. Перспективы интеграции киноклуба в систему гуманитарного образования. № 3. – С.65-68.

Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы. № 4. – С.23-39.

Поличко Г.А. Изучение изображения как компонента экранного образа. № 3. – С.56-65.

Поличко Г.А. Изучение монтажа на медиаобразовательных занятиях. № 4. – С.40-48.
Шак Т.Ф. Учебный курс «Музыка в структуре медиатекста». № 5. – С.38-42.

Пolemический взгляд

Ерошенко И.В. Медиаобразование для музыкантов – это реальность. № 5. – С.56-61.
Кириллова Н.Б. От медиаобразования — к медиакультуре. № 5. – С.52-55.
Короченский А.П. Медиаобразование: миф или реальность? № 2. – С.82-86.
Пензин С.Н. Медиаобразование: дорога длиною в жизнь. № 5. – С.43-51.
Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? № 2. – С.68-75.
Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? № 2. – С.75-81.

Медиаобразование в лицах

Бухова С.С. Педагогические идеи Ю.Н.Усова и их значение для аудиовизуального Медиаобразования. № 2. – С.62-67.
Пензин С.Н. Николай Алексеевич Лебедев (1897-1978): патриарх отечественного кинообразования. № 1. – С.81-89.
Российские медиапедагоги XX века: краткие творческие биографии. № 5. – С.62-74.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

Викторов А.Е. Пилотный номер «Экрана»: мнения российских студентов. № 2. – С.87-96.
Мурюкина Е.В. Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников. № 6. – С.48-77.
Рыжих Н.П. Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств. № 1. – С.93-102.
Столбникова Е.А. Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию. № 3. – С.69-95.
Шариков А.В. 12 «зол» телевидения и задачи медиаобразования. № 6. – С.39-48.
Шариков А.В. Детских телепрограмм становится все меньше. № 1. – С.90-92.

Медиапедагогика за рубежом

Новикова А.А. Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? № 1. – С.107-112.
Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии. № 1. – С.103-106.
Федоров А.В. Медиаобразование в Восточной Европе. № 4. – С.49-55.
Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии. № 2. – С.97-106.
Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии. № 3. – С.96-101.

Книжная полка

Бабкина Н.А. Медиа и журналистика. № 5. – С.89-90.
Бабкина Н.А. Проблемы медийной экологии и образования. № 4. – С.89-90.
Викторов А.Е. От чтения книг – к чтению медиатекстов. № 1. – С.113-116.
Викторов А.Е. Аудиовизуальное творчество и экранная культура: медиаобразовательные аспекты. № 1. – С.117-120.
Викторов А.Е. Медиаобразование, химия и... № 2. – С.109-111.
Короченский А.П. Важный вклад в медиапедагогика. № 1. – С.121-124.
Чельшева И.В. В пространстве медиакультуры. № 3. – С.102-103.
Чельшева И.В. Кинообразование: взгляд из Воронежа. № 2. – С.108-109.
Чельшева И.В. Медиаобразование в начальной школе. № 2. – С.107-108.
Чельшева И.В. Медиаобразование для журналистов. № 4. – С.88-80.

Учебные программы

Программа учебного курса «История медиаобразования». № 4. – С.71-78.

Программа учебного курса «Основы медиаобразования». № 5. – С.75-88.

Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования». № 4. – С.78-87.

Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе». № 6. – С.78.

Рекреация

Марченков А.А. Община братьев Люмьер. № 4. – С.56-70.

Библиография

Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных западными авторами. № 4. – С.91-93.

Список книг, статей по проблемам медиаобразования, опубликованных российскими авторами на иностранных языках. № 5. – С.91-03.

Список российских диссертаций по проблемам медиаобразования. № 2. – С.112-116.

Список российских журнальных статей по проблемам медиаобразования. № 1. – С.125-128.

Список российских книг и брошюр по проблемам медиа и медиаобразования. № 2. – С.117-122.

Список учебных программ по медиаобразованию, разработанных российскими авторами. № 3. – С.104-108.